



Stella Kaczmarek

Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów, Łódź

Zastosowanie improwizacji grupowych i indywidualnych w kształtowaniu zdrowia psychicznego i rozwijania zdolności psychologicznych u uzdolnionej artystycznie młodzieży

The use of group and individual improvisations in shaping
mental health and developing psychological abilities
in artistically talented youth

Wstęp

Muzykoterapia, definiowana przez niemieckie towarzystwo muzykoterapeutyczne, jest określana, jako kontrolowane użycie muzyki w ramach relacji terapeutycznej w przywracaniu, ochronie i promocji zdrowia fizycznego i psychicznego¹. Historyczne korzenie muzykoterapii leżą w pedagogice specjalnej i opiekuńczo-wychowawczej². Z drugiej strony muzykoterapia dziecięca znajduje się bardzo blisko pedagogiki zabawy, pedagogiki twórczości oraz teorii psychologiczno-pedagogicznych wspomagających rozwój.

Muzykoterapia do tej pory była kojarzona bądź to z leczeniem klinicznym (stacjonarnym, ambulatoryjnym-szpitalnym), bądź

¹ *Was ist Musiktherapie*, <https://www.musiktherapie.de/musiktherapie/was-ist-musiktherapie/> [dostęp: 24.07.2019].

² W. Mahns, *Musiktherapie mit Kindern - ein Überblick*, „Musiktherapeutische Umschau” 1998, Band 18.

z podejściem terapeutyczno-pedagogicznym, związanym przede wszystkim ze szkolnictwem specjalnym. Nikt dotąd nie pomyślał nad połączeniem muzykoterapii ze szkolnictwem artystycznym. Pytanie zatem brzmi: Czy można by było wyobrazić sobie sytuację, iż muzykoterapia proponowana jest w szkołach muzycznych? Czy mógłby być to nowy obszar pracy dla wyszkolonych muzykoterapeutów? Mam nadzieję, że niniejszy artykuł Państwa do tego przekona.

Różnice pomiędzy pedagogiką muzyczną a terapią muzyką

Podobieństwa i różnice pomiędzy pedagogiką muzyczną a muzykoterapią oraz dyskusja nad nimi toczy się w literaturze przedmiotu już od wielu lat³. Pomiedzy pedagogiką muzyczną a muzykoterapią – mimo, iż te dwie dziedziny są sobie bardzo bliskie – istnieje wiele różnic o charakterze zasadniczym. Poniższa tabela prezentuje tylko niektóre aspekty, w których różnice pomiędzy tymi dwoma dziedzinami muzycznej praktyki są najbardziej widoczne⁴. Samo zestawienie tabelaryczne jest ciekawe, zastanawiające, a nawet intrygujące (zarówno dla pedagogów, jak i terapeutów).

Tabela 1. Różnice pomiędzy pedagogiką muzyczną a muzykoterapią

	Pedagogika muzyczna	Muzykoterapia
Cel zajęć	Zorientowana na cel	Zorientowana na proces
Treść zajęć	Przekaz kompetencji oraz treści nauczania	Tematyka oparta na wewnętrznych potrzebach i konfliktach
Orientacja	Orientacja na plany nauczania i wytyczne MEN/ MKiDN Orientacja na przeszłość i teraźniejszość	Orientacja na proces leczenia Wewnętrzne, duchowe procesy oraz zmiany
Rodzaj relacji	Relacja nauczyciel-uczeń	Relacja terapeuta-klient/ pacjent

³ H.-H. Decker-Voigt, P. Knill, E. Weymann, *Handbuch Musiktherapie*, Göttingen 1996, s. 21.

⁴ Por. N. Hippel, F. Laabs, *Musiktherapie in der Schule - ein neues Arbeitsfeld für Musiktherapeuten*, „Musiktherapeutische Umschau” 2005, s. 280.

	Pedagogika muzyczna	Muzykoterapia
Zachowanie osoby prowadzącej zajęcia	Zachowanie nauczyciela: prowadzenie, struktura	Zachowanie terapeuty: wspieranie, interpretacja
Rodzaj doświadczenia płynącego z zajęć	„Doświadczenie z muzyką”	„Doświadczenie w muzyce, poprzez muzykę”
Wykorzystanie muzyki	Środek do nauki Środek do interpretacji emocji zapisanych w nutach	Środek do nawiązania kontaktu Środek do wyrażania emocji (własnych)

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie zatem brzmi, z czego wynika bliskość tych dyscyplin, a nawet brak umiejętności odróżnienia ich od siebie – zwłaszcza w pedagogice specjalnej? Być może wynika to faktu, iż

muzykoterapia zapożyczyła sobie niektóre metody i treści pochodzące z pedagogiki muzycznej oraz stąd, że wiele muzycznych elementów dzieła muzycznego znalazło swoje miejsce oraz zastosowanie zarówno w pedagogicznym, jak i terapeutycznym wymiarze działania⁵.

Na przykład w muzykoterapii kreatywnej, która najlepiej reprezentowana jest przez Paula Nordoff'a i Cliva Robbinsa⁶, w praktyce muzykoterapeutycznej bardzo chętnie korzysta się z pracy z czytelną strukturą improwizacji, zastosowaniem rytmu (rytmizowaniem słów) oraz dużą przejrzystością melodyczną. W każdej muzyce – także tej improwizowanej – pracuje się na podstawowych elementach dzieła muzycznego, tj. strukturze/formie, melodii, rytmie, dynamice, czy też barwę (brzmienie, instrumentacja, harmonia). To, co odróżnia muzykoterapię od pedagogiki muzycznej, to fakt, że muzyka nie jest tylko akustyczno-sensorycznym fenomenem, ale także duchowo-komunikacyjnym przeżyciem, które służy jako materiał do budowania więzi między ludźmi (pacjentem a terapeutą, pacjentem a grupą) oraz lepszego odczuwania *siebie w muzyce*⁷.

⁵ Ibidem.

⁶ Zob. P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.

⁷ Por. N. Hippel, F. Laabs, *Musiktherapie...*, op. cit., s. 282.

Cechy muzykoterapii dziecięcej

Definicja muzykoterapii mówi, że jest to

zastosowanie klarownych i indywidualnie sformułowanych zadań (z zastosowaniem muzyki) w celu redukcji symptomów, wspierania rozwoju osobowości, polepszenia komunikacji oraz możliwości ekspresji dziecka⁸.

Muzykoterapii dziecięcej nie powinniśmy definiować jako pedagogiki muzycznej z terapeutycznym celem. Celem muzykoterapii – w przeciwieństwie do pedagogiki muzycznej – nie jest nauka muzyki i ogólne umuzykalnienie dziecka. Innym stereotypem związanym z muzykoterapią jest jej łączenie z pedagogiką specjalną. Terapia zajęciowa bądź muzykowanie z osobami niepełnosprawnymi nie jest muzykoterapią, ani nie jest nią pedagogika muzyczna z terapeutycznym efektem pośrednim (Nebenwirkung)⁹.

Muzykoterapia dziecięca (w przeciwieństwie do muzykoterapii osób dorosłych) skupiona jest w pierwszej kolejności na wytworzeniu miłej, przyjaznej i dostosowanej do dziecięcych potrzeb atmosfery. W muzykoterapii dziecięcej swoje miejsce znajdują muzyczno-pedagogiczne metody i treści, elementy oraz cechy. Widoczne jest w niej terapeutyczno-zabawowe użycie muzykoterapii zorientowanej na wykorzystanie elementarnych form muzykowania. W bardzo wielu przypadkach pracuje się na czytelnej strukturze z wykorzystaniem rytuałów, czyli stale powtarzających się elementów terapii w określonym czasie, jak np. piosenka powitalna, piosenka pożegnalna, śpiewanie piosenek terapeutycznych, relaks z wizualizacją pod koniec sesji, itp.

Pytanie zatem brzmi, co muzykoterapia może zaoferować dzieciom? Odpowiedz na to pytanie dają nam Cordula Reiner i Ulrike Schafft, stwierdzając, iż

muzyka przemawia poprzez emocjonalne, fizyczne i poznawcze kanały, które budują pewność siebie, pobudzają wyobraźnię, rozwijają świadomość ciała, orientację w przestrzeni, wspomagają koordynację ruchu, promują język, wzmacniają pamięć i koncentrację dzieci i młodzieży¹⁰.

⁸ W. Mahns, *Musiktherapie mit Kindern - ein Überblick ...*, op. cit.

⁹ C. Reiner, U. Schafft, *Ambulante Musiktherapie an Musikschulen*, „Musiktherapeutische Umschau“ 2004, s. 23.

¹⁰ Ibidem, s. 21.

Charakterystyka młodzieży uzdolnionej artystycznie

Państwowe szkoły muzyczne w Polsce, w liczbie ok. 270¹¹, podlegające Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego stanowią niewątpliwie wielki dorobek polskiej tradycji i kultury muzycznej. W naszym kraju istnieje długa tradycja szkół muzycznych, które cieszą się dużą popularnością wśród młodzieży. Jest to potężny system edukacyjno-muzyczny. W czasach powojennych stały się one wzorcowym – zwłaszcza dla krajów Europy Zachodniej – rozwiązaniem połączenia specjalistycznego (muzycznego) oraz wszechstronnego (ogólnokształcącego) systemu kształcenia¹².

Jednym ze współczesnych problemów szkolnictwa muzycznego w Polsce, zawłaszczająca w pierwszym stopniu nauki, jest zdaniem Magdaleny Glinieckiej-Rękawik położenie zbyt dużego nacisku w pierwszych latach nauki gry na instrumencie na trening warsztatowo-techniczny, a nie na rozwój zainteresowań muzycznych, motywacji oraz wrażliwości muzycznej dziecka. Wynikiem takiego stanu rzeczy (być może) jest pojawianie się zjawiska stresu szkolnego oraz lęku i tremy¹³. Szkoły artystyczne (w tym muzyczne) uchodzą za bardzo sterujące, co wynika z dużej ilości przedmiotów, dużej ilości obowiązków i zajęć dodatkowych oraz permanentnych sprawdzianów umiejętności (regularnych egzaminów, konkursów, wernisaży, przedstawień). Dlatego też wprowadzono w roku 2014 reformę specjalistycznego (artystycznego) szkolnictwa muzycznego, w której to istnieje możliwość większej koncentracji na przedmiocie głównym (muzykowaniu indywidualnym bądź zespołowym), opcjonalnego wyboru niektórych zajęć w zależności od zainteresowań oraz planów życiowych ucznia II stopnia szkoły muzycznej¹⁴. Niestety reforma ta nie została wprowadzona w życie.

¹¹ W. Jankowski, *Szkoła im. J. Elsnera na tle systemowym*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2009, s. 216.

¹² Por. *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2009, s. 7.

¹³ Por. M. Gliniecka-Rękawik, *Motywacja do nauki i lęk przed szkołą u uczniów gimnazjum muzycznego*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice...*, op. cit., s. 88.

¹⁴ Por. W. Jankowski, *Szkoła im. J. Elsnera na tle systemowym*, op. cit., s. 193.

Nie ulega wątpliwości fakt, iż młodzież uczęszczająca do szkół artystycznych w Polsce jest bardzo utalentowana, uzdolniona oraz zmotywowana (posiadająca dużą motywację osiągnięć oraz wysoki stopień motywacji wewnętrznej). Młodzież ta, poprzez konieczność codziennej pracy nad własnym warsztatem (muzycznym, techniczno-tanecznym, plastyczno-malarskim), przyzwyczajona jest do systematycznej pracy, odpowiedzialności, pracowitości, wytrwałości, regularności ćwiczeń oraz permanentnego wysiłku intelektualnego¹⁵. Młodzież uzdolniona artystycznie jest też przyzwyczajona do długich okresów ciężkiego wysiłku bez widocznych efektów i natychmiastowych sukcesów. Charakteryzuje się ona także wysokim stopniem emocjonalności i wrażliwości (estetycznej oraz emocjonalnej; wrażliwości na sztukę oraz na drugiego człowieka) oraz wytrzymałości i cierpliwości w pokonywaniu trudności¹⁶. Zdyscyplinowanie, perfekcyjne zarządzanie czasem (umiejętność jego organizacji i planowania) oraz zdolności samoregulacji - to tylko niektóre z cech, jakimi dodatkowo wyróżniają się uczniowie szkół artystycznych.

Do negatywnych cech charakteryzujących młodzież szkół artystycznych możemy zaliczyć¹⁷:

- dużą izolację społeczną młodzieży ze względu na naukę w *innej szkole*; wyobcowanie oraz poczucie inności,
- wysoki poziom introwersji,
- infantylnizm emocjonalny i społeczny,
- brak umiejętności radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych;

¹⁵ Z. Konaszkiewicz, *Specyfika szkolnictwa muzycznego w Polsce - szanse i zagrożenia*, wykład wygłoszony na konferencji „Konteksty kształcenia muzycznego. Bariery edukacji muzycznej” w Łodzi (kwiecień 2014).

¹⁶ M.E. Tworowska, *Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012, s. 132.

¹⁷ E. Lipka, *Współpraca między szkołą muzyczną a środowiskiem rodzinnym z perspektywy rodziców*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice...*, op. cit.; *Raport o stanie edukacji szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski końcowe*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012; Z. Konaszkiewicz, *Specyfika szkolnictwa muzycznego w Polsce...* op. cit.; A.A. Nogaj, *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2014, nr 2, s. 47-54.

- brak determinacji w pokonywaniu trudności,
- trudności w realizacji wyzwań życiowych związanych z edukacją artystyczną oraz poza nią,
 - wysoką konkurencję, silną rywalizację, ciągłe ocenianie umiejętności; porównywanie siebie do innych uczniów,
 - perfekcjonizm, samokrytycyzm, niską samoocenę,
 - cechy nerwicowe, silny stres,
 - egocentryzm, egoizm, brak empatii,
 - brak wysoko rozwiniętej kontroli wewnętrznej (uzależnienie od kontroli zewnętrznej, zewnętrznego oceniania),
 - niekorzystną hierarchię wartości,
 - niewielki stopień samodzielności w życiu pozaszkolnym i inne.

Dzieci i młodzież uczęszczające do szkół artystycznych bardzo często mają problem w komunikacją z innymi dziećmi, nie tak uzdolnionymi w sferze muzycznej, tanecznej czy też plastycznej. Nierzadko młodzież z tych szkół cierpi na brak kontaktu z rówieśnikami ze szkół ogólnokształcących, wywodzących się spoza środowiska artystycznego. Dzieci te rozwijają się w izolacji od innych grup rówieśniczych, co wpływa bezpośrednio na ich rozwój socjalny i emocjonalny. Rezultatem izolacji środowiskowej może być także brak umiejętności odnajdywania się w nowych sytuacjach oraz mierzenia z problemami życia codziennego¹⁸.

Młodzież uczęszczająca do szkół artystycznych jest zmuszona sprostać wysokim wymaganiom: częstym udziałom w konkursach, koncertach, przedstawieniach, przesłuchaniach, wernisażach, pokazach, plenerach, wystawach, itp. Biorąc pod uwagę sytuację w szkołach artystycznych (w których istnieje permanentna konkurencja, współzawodnictwo i rywalizacja oraz niszcząca zazdrość), może dochodzić do sytuacji, w których młody człowiek będzie przeżywał trudności, niepowodzenia i porażki, z którymi nie będzie umiał sobie poradzić¹⁹. Te z kolei mogą doprowadzić do utraty wiary we

¹⁸ E. Lipka, *Współpraca między szkołą muzyczną...*, op. cit.

¹⁹ *Szkoła muzyczna. Studia i szkice...*, op. cit.; Z. Konaszkiwicz, *Specyfika szkolnictwa muzycznego w Polsce...* op. cit.

własne możliwości, niezaspokojenia potrzeby akceptacji, rozwoju lęku przed odrzuceniem oraz odczuwanego napięcia, niepokoju²⁰. Permanentne przeżywanie sytuacji związanych z ocenianiem i rywalizacją oraz definiowanie siebie jedynie przez sukcesy (np. muzyczne, taneczne, plastyczne) w prostej linii może doprowadzić także do wahań (obniżenia) samooceny, trudności w koncentracji, utraty motywacji, rozwoju negatywnego obrazu siebie, czy też wystąpienia zaburzeń na tle nerwicowym (wyczerpania nerwowego, kryzysu energetycznego, neurotyczności). Brak osiągnięć u uczniów ze szkół artystycznych może sprzyjać z jednej strony utracie wiary we własne zdolności w danej dziedzinie, ale także może przełożyć się na dziedziny pozamuzyczne. Poczucie bycia gorszym zarówno w grupie rówieśniczej, jak i społeczności szkolnej, niesie ze sobą dodatkowo duży potencjał agresywności. Osobnym tematem dotyczącym młodzieży występującej na scenie (zwłaszcza muzyków i tancerzy) jest problem tremy oraz obicia scenicznego, który także może być powodem stresu, trudności oraz różnego rodzaju zaburzeń lękowych i nerwicowych.

Kolejną kwestią dotyczącą młodzież szkół artystycznych jest brak czasu wolnego, a idąc dalej, brak czasu na odpoczynek, relaks oraz odreagowanie napięć szkolnych.

Bez możliwości aktywnego wypoczynku, oderwania się od szkolnej rzeczywistości (problemów szkolnych) i przy nieustannej presji zadań do wykonania, dzieci stają się napięte, coraz bardziej zestresowane i przemęczone²¹.

Problem przeciążenia ogólnego młodzieży (duża ilość przedmiotów w szkole, ilość godzin spędzanych każdego dnia w placówce, brak czasu wolnego, konieczność znalezienia czasu na ćwiczenie) często poruszany jest w publikacjach z zakresu szkolnictwa artystycznego w Polsce²².

Ogólnie możemy stwierdzić, iż młodzież w szkolnictwie artystycznym przeżywa różnego rodzaju trudności, które mogą mieć

²⁰ E. Lipka, *Współpraca między szkołą muzyczną...*, op. cit., s. 160-161.

²¹ Ibidem, s. 166.

²² Zob. *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.

charakter bądź to specyficznie-artystyczny (np. problem z nauczycielem instrumentu, nieharmonijny rozwój zdolności muzycznych), bądź indywidualno-rozwojowy, wynikający z konstelacji cech charakteru i osobowości młodego człowieka. Dodatkowo w trakcie nauki zawsze mogą wystąpić problemy natury rozwojowej, wychowawczej (np. zbyt duża agresywność), rodzinnej (brak wsparcia ze strony rodziców) bądź osobistej (zawód miłośny)²³. Najczęściej występującymi trudnościami doświadczanymi przez uczniów szkół muzycznych są: trema (95%), trudności w relacjach międzyludzkich (85%), trudności z koncentracją uwagi (80%) oraz trudności adaptacyjne (60%)²⁴.

Zastosowanie muzykoterapii w szkolnictwie artystycznym

Wedle danych Niemieckiego Stowarzyszenia Szkół Muzycznych²⁵ w roku 2004 w Niemczech w 1-10% szkół muzycznych proponowana jest muzykoterapia (Mannheim, Bad Segeberg, Weimar). Jeżeli przyjmiemy, że szkół muzycznych jest około tysiąca, to w dziewięciu z nich proponowana była muzykoterapia²⁶.

Muzykoterapii wykorzystywanej w szkolnictwie artystycznym powinny przyświecać następujące cele: stwarzanie możliwości do emocjonalnych przeżyć, wzmacnianie zachowań pro-społecznych (socjalnych), stworzenie dostępu do świata muzyki bez ograniczania się do jej doskonałego wykonania i wiele innych²⁷. Zajęcia muzykoterapeutyczne – mimo iż wykorzystują środek przekazu, jakim jest muzyka – nie mają celu umuzykalniającego, lecz cel terapeutyczny, który może odnosić się zarówno do redukcji symptomów, jak i wspierania rozwoju osobowości dziecka, bądź usprawniania jego umiejętności komunikacyjnych i wyrazowych, a także językowych.

²³ Por. A.A. Nogaj, *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, op. cit.

²⁴ Ibidem, s. 143.

²⁵ Verband Deutschen Musikschulen, instytucja zbliżona do Polskiego Centrum Edukacji Artystycznej.

²⁶ C. Reiner, U. Schafft, *Ambulante Musiktherapie an Musikschulen*, op. cit.

²⁷ Ibidem, s. 21.

Muzykoterapia wg Reiner i Schafft²⁸ stanowi pewnego rodzaju uzupełnienie z zakresu kształcenia w szkołach muzycznych oraz *balans* pomiędzy samą muzyką (uczeniem się jej, graniem jej, osiąganiem technicznych umiejętności; muzyką, jako wynikiem osobistych osiągnięć), a jej przeżywaniem (muzyka, jako towarzysz emocjonalny, towarzysz wszystkich zmian osobowościowych dziecka; wykorzystaniem muzyki, jako środka do nie-werbalnej komunikacji, do powiedzenia *niewypowiedzianego*). Panuje przekonanie, iż zbyt wielką wagę w szkolnictwie muzycznym przykładą się do *tego, co uczeń wykonuje, a nie do tego, czego doświadcza i co przeżywa*²⁹. Muzykoterapia mogłaby tę sytuację zmienić.

Wedle Reiner i Schafft muzykoterapia w szkole muzycznej mogłaby służyć w pierwszej kolejności terapii dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami; dzieci zarówno niepełnosprawnych intelektualnie, fizycznie jak i duchowo. Muzykoterapia zastosowana w celach terapeutycznych dzieci niepełnosprawnych może przynieść im nie tylko poprawę ich kompetencji komunikacyjnych i socjalnych (społecznych), nie tylko usprawnienie deficytów językowych (w zakresie mowy), ale także wszechstronny rozwój osobowości oraz muzycznych umiejętności. W pracy z dziećmi niepełnosprawnymi muzyka służy w pierwszej kolejności, jako środek do nawiązania kontaktu z dzieckiem, które w innych sytuacjach jest odosobnione. Muzykoterapia może być także wykorzystywana w celach terapeutycznych i prewencyjnych. Przykładem takiego zastosowania może być praca z młodzieżą z *problemami emocjonalnymi, z trudnych środowisk, zagrożonych wydalaniem* oraz mającą problemy psychiczne³⁰.

Zastosowanie muzykoterapii w szkolnictwie artystycznym może przybrać dwa kierunki: kierunek terapeutyczny oraz kierunek pedagogiczny. Kierunek terapeutyczny będzie miał swoje szersze zastosowanie w pedagogice specjalnej oraz terapii dzieci i młodzieży. Muzykoterapia zastosowana w tym celu obejmuje terapię m.in. dzieci

²⁸ Ibidem, s. 20.

²⁹ M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego...*, op. cit., s. 53.

³⁰ H. Schmidt, *Musiktherapeutische Einzel- und Gruppenförderung in der Schule*, „Musiktherapeutische Umschau“ 1998, 19, s. 206-211.

z zaburzeniami neurologicznymi i intelektualnymi, z zaburzeniami zachowania, z zaburzeniami społeczno-emocjonalnymi, z zaburzeniami procesów uczenia się i rozwoju, zaburzeniami precepcyjno-kognitywnymi oraz zaburzeniami psychicznymi.

Drugim kierunkiem, który mógłby być stosowany w szkolnictwie artystycznym, jest kierunek pedagogiczny. I tutaj nie powinno się ograniczać działań muzykoterapeutów, którzy pracują na wielu polach, także z dziećmi zdolnymi, uzdolnionymi artystycznie, potrzebującymi wsparcia emocjonalnego oraz w zwykłej profilaktyce. Mógłby mieć on swoje główne zastosowanie w pracy z uzdolnioną artystycznie/muzycznie młodzieżą. Młodzież szkół artystycznych – podobnie jak szkół ogólnokształcących – także przeżywa różnego rodzaju problemy, trudności, bądź to natury osobistej, rodzinnej, bądź rozwojowej.

Praca muzykoterapeutyczna w szkole muzycznej może obrać następujące kierunki:

1. ambulatoryjna muzykoterapia, która polega na organizowaniu regularnych zajęć terapeutycznych w budynku dla dochodzących pacjentów/uczniów,
2. prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych (muzykoterapia indywidualna i grupowa),
3. kooperacja z innymi placówkami (ze szkołami podstawowymi, szkołami specjalnymi),
4. praca projektowa i warsztatowa.

Szkoła muzyczna, jako miejsce prowadzenia muzykoterapii ambulatoryjnej, dałaby dzieciom i młodzieży ciekawą ofertę terapeutyczną, skoncentrowaną na celach oraz dopasowaną do ich indywidualnych potrzeb. Celem muzykoterapii ambulatoryjnej może być nie tylko prewencja i szeroko pojęta profilaktyka, ale także integracja dzieci *normalnych* i *specjalnych*, kooperacja, praca dla społeczności lokalnej, czy też wspieranie kolegów ze szkoły muzycznej w pracy z uczniami trudnymi (agresywnymi, z problemami logopedycznymi, z problemami emocjonalnymi). Kolejnym celem muzykoterapii ambulatoryjnej mógłby być, modny w ostatnich latach coaching, doradztwo, czy też prowadzenie szerokiej oferty warsztatowej dla dzieci i młodzieży.

Zajęcia indywidualne i grupowe w szkole artystycznej mogłyby być prowadzone w zależności od potrzeb, diagnozy oraz wieku dzieci i młodzieży. Szkoły artystyczne (w tym w stopniu największym szkoły muzyczne) mogłyby wprowadzić zajęcia typu *terapeutyczne muzykowanie*. Zajęcia te mają charakter zajęć dodatkowych, dla wszystkich chętnych i potrzebujących dzieci. Najczęściej ich uczestnikami są dzieci upośledzone umysłowo z lokalnych szkół specjalnych, które przyjeżdżają na nie do szkoły muzycznej. Zajęcia takie mają na celu w pierwszej kolejności wspomaganie procesów percepcyjno-akustycznych, wzmocnienie wiary we własne siły i możliwości, rozwijanie kompetencji socjalnych oraz językowych (rozwijanie umiejętności komunikacji oraz mowy)³¹. Co warto podkreślić, zajęcia te nie mają na celu nauki gry na instrumentach muzycznych i nie powinny być traktowane jako zajęcia z pedagogiki muzycznej z aspektami terapeutycznymi.

Przykładem kooperacji pomiędzy szkołą muzyczną a szkołami ogólnokształcącymi i specjalnymi może być miasto Mannheim (Niemcy). Placówka ma w swojej ofercie zarówno zajęcia profilaktyczne (prewencyjne dla dzieci i rodziców, którzy odczuwają różnego rodzaju lęki), integracyjne jak i wspierające dla nauczycieli instrumentu (praca z uczniem trudnym, uczniem agresywnym, uczniem sprawiającym kłopoty)³². W zależności od sytuacji może być zaproponowana zarówno krótko-, jak i długoterminowa terapia danego dziecka, bądź jego rodzica. Jedynym problemem jest konieczność prowadzenia terapii w godzinach popołudniowych, ponieważ dzieci uczestniczą w godzinach porannych i południowych w wypełnianiu obowiązku szkolnego w różnych szkołach. W trakcie 25-letniej współpracy w szkole muzycznej w Mannheim z muzykoterapeutami(-tkami), stali się oni (a tym samym muzykoterapia) stałym elementem szkoły muzycznej i tamtejszego środowiska muzycznego³³.

Jeżeli chodzi o aktywności muzyczne, które mogą być stosowane

³¹ Zob. D. Sinkwitz, M. Kok, *Musiktherapie an einer Musikschule*, „Musiktherapeutische Umschau“ 1998, 19, 212-215.

³² M. Kok, *Neue Wege der Musiktherapie an der Musikschule - Kooperation mit allgemein bildenden Schulen*, „Musiktherapeutische Umschau“ 2006, 27, s. 270.

³³ D. Sinkwitz, M. Kok, *Musiktherapie an einer Musikschule*, op. cit.

podczas zajęć muzykoterapeutycznych, będą to następujące techniki:

- rozmowa,
- rytuały,
- muzykoterapia aktywna:
 - gra na instrumentach muzycznych,
 - spontaniczne muzykowanie na instrumentach,
 - improwizacje muzyczne (instrumentalne, wokalne),
 - muzyczny dialog,
 - zabawa, ruch do muzyki, zabawy muzyczno-ruchowe,
 - śpiewanie,
- ćwiczenia audiacyjno-percepcyjne,
- arteterapia:
 - malowanie do muzyki,
 - gra na role, użycie elementów dramy i teatryku kukiełkowego, gry i zabawy integracyjne, gry muzyczne, zabawy oparte na regułach,
 - elementy choreoterapii,
- muzykoterapia receptywna: słuchanie muzyki, analiza piosenek terapeutycznych³⁴.

Wszelkie formy ekspresji artystycznej i technik kreatywnych z nią związanych są szeroko stosowane w psychoterapii i mają następujące cele:

- rozwój wyobraźni twórczej, emocjonalności, procesów poznawczych oraz psychomotoryki,
- rozwój wrażliwości estetycznej,
- uczenie się prawidłowej komunikacji,
- wzmacnianie poczucia własnej wartości, rozwój potencjału ucznia/pacjenta,
- poprawa jakości życia i inne³⁵.

³⁴ W. Mahns, *Musiktherapie mit Kindern ...*, op. cit. s. 452; D. Sinkwitz, M. Kok, *Musiktherapie an einer Musikschule*, op. cit., s. 315.

³⁵ Za: H. Cesarz, *Kreatywność w muzykoterapii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008, s. 23-28.

Rola improwizacji w muzykoterapii

Nauka improwizacji jest pomijana w procesie edukacji muzycznej dziecka³⁶. Jest to zaskakujące, biorąc pod uwagę fakt, iż nauka improwizacji w epokach minionych stanowiła jeden z ważniejszych aspektów edukacji i wykształcenia muzycznego. Zarówno w utworach z czasów baroku, jak i z czasów współczesnych, umiejętności improwizacyjne były niezbędne, pożądane, a nawet konieczne do prawidłowego wykonania i interpretacji utworów.

Zdaniem muzycznych autorytetów minionych epok wykształcony artysta po prostu musiał umieć improwizować³⁷.

Zdumiewający jest fakt, iż młodzież szkół artystycznych (zwłaszcza muzycznych) pozbawiona jest umiejętności improwizacji, spontanicznego tworzenia oraz rozwijania kreatywnej twórczości. Szkolnictwo muzyczne w Polsce zapomniało o nauce muzykowania *od siebie*, o nauce tworzenia własnych dzieł, rozwijaniu kreatywnego potencjału ucznia oraz zachęcaniu go do osobistego udziału w procesie twórczym.

Improwizacja w szkolnictwie muzycznym i w pedagogice muzycznej *zamarła*, lecz w muzykoterapii *święci triumfy*. Wiele źródeł w literaturze przedmiotu podaje, iż centralną metodą muzykoterapii aktywnej są improwizacje³⁸. Istnieje bardzo wiele technik improwizacyjnych, które służą muzykoterapeutom jako podstawa ich pracy i mają na celu nawiązanie kontaktu muzycznego między terapeutą a pacjentem. Istnieje też wiele rodzajów improwizacji:

- mogą być swobodne bądź strukturyzowane,
- mogą być wolne tematycznie lub podane przez terapeutę,

³⁶ M. Olak, *Wybrane zagadnienia dotyczące nauki improwizacji*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice...*, op. cit., s. 125.

³⁷ *Ibidem*, s. 145.

³⁸ Zob. K.E. Bruscia, *Improvisational Models of Music Therapy*, Springfield 1987; T. Wigram, *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students*, New York 2004; H. Cesarz, *Wybrane metody i techniki muzykoterapii w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012.

- mogą być solowe, ensamblowe bądź grupowe,
- mogą być instrumentalne, plastyczne bądź wokalne, itp.

W muzykoterapii aktywnej twórcą muzyki jest sam pacjent, w odróżnieniu od muzykoterapii receptywnej, w której to korzysta się z gotowych już nagrań oraz utworów muzycznych. To samodzielne tworzenie improwizacji jest wskazane nie tylko w celu lepszego poznania siebie, swojego stylu, ale także w celu tworzenia dzieł indywidualnych, często nawet o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Dzieci i młodzież biorące udział w procesie twórczym lepiej i szybciej potrafią rozwinąć własny język muzyczny, a ich aktywny udział w procesie tworzenia będzie dodatkowo kształtował ich twórczą postawę³⁹.

W muzykoterapii dziecięcej i młodzieżowej tematyka improwizacji oscyluje wokół emocjonalnego życia i przeżyć dziecka. Wybór tematów do improwizacji będzie zależał zawsze od diagnozy, sytuacji, aktualnych problemów dziecka oraz od osoby samego terapeuty. I tak ciekawym tematem improwizacyjnym może być np. *moja złość* (jako przykład pracy z emocjami), bądź *mój ulubiony zwierzak* (jako przykład wzmocnienia pozytywnego). Często wykorzystuje się także obrazki z życia (przeżyte sytuacje), jak np.: *ognisko na obozie, płacząca Miriam, bądź ostatnia kłótnia z bratem/siostrą*.

Jak widać z podanych wyżej przykładów, improwizacja zastosowana w muzykoterapii nie ma charakteru chaotycznego tworzenia i grania *na czym popadnie* w obojętnie jaki sposób. Jest ona zawsze ujęta w pewne ramy, zasady. Twórcza działalność młodego pacjenta (zarówno ze względów muzycznych, pedagogicznych, terapeutycznych, jak i wychowawczych) powinna być objęta pewną określoną strukturą, czyli być ukierunkowana⁴⁰. Ważne w improwizacji jest także wprowadzanie zasad (np. zasada: *tu i teraz*) oraz tworzenie *zasad gry*, które są bardzo ważne, zwłaszcza w improwizacjach grupowych (mogą to być: zasada słuchania zarówno siebie jak i innych w trakcie gry, zasada przestrzegania danego metrum improwizacji,

³⁹ Por. M. Olak, *Wybrane zagadnienia dotyczące nauki improwizacji*, [w:] *Szkola muzyczna. Studia i szkice...*, op. cit., s. 127.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 135.

zasada dopasowania się w celu stworzenia harmonii w grze, bądź zasada kolejności wejść).

Improwizacja w muzykoterapii przybiera najczęściej formę współimprowizacji, w której to następuje komunikacja na poziomie nie-werbalnym (komunikacja poprzez muzykę pomiędzy pacjentem a terapeutą). Improwizacja w muzykoterapii nie ma prowadzić do stwarzania *pięknej muzyki*, lecz prowadzić do poczucia wspólnoty (zwłaszcza w improwizacjach grupowych) oraz do bliskości, budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa (zwłaszcza w improwizacjach solowych).

Ale zapytajmy, co daje improwizacja? Muzykoterapia, a idąc dalej muzykoterapia improwizowana, stwarza wolną przestrzeń do wypowiedzi pacjenta, zakładając, że to, co w nim wewnętrzne, uzewnętrzni się w działaniu w sposób swobodny, autonomiczny i aktywny. Między innymi improwizacje instrumentalne i wokalne według Heleny Cesarz

mogą w bardzo łatwy i przystępny sposób kształtować i rozwijać potencjał twórczy każdego człowieka⁴¹.

Oprócz improwizacji indywidualnych (najczęściej tematycznych) często na zajęciach muzykoterapeutycznych stosowane są improwizacje grupowe. Grupowa improwizacja muzyczna według K. Bruscia umożliwia między innymi:

- ustanowienie niewerbalnego kanału komunikacji,
- kształtowanie tożsamości oraz postawy twórczej,
- zgłębienie różnych aspektów siebie w relacji z innymi,
- rozwijanie zdolności do wchodzenia w bliskie relacje z innymi,
- rozwijanie umiejętności grupowych,
- rozwijanie kreatywności, doświadczania wolności, spontaniczności, zabawy, przyjemności,
- stymulowanie i rozwijanie zmysłów oraz
- rozwijanie zdolności percepcyjnych i poznawczych⁴².

⁴¹ H. Cesarz, *Kreatywność w muzykoterapii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008, s. 23.

⁴² K. Stachyra, *Modele, metody i techniki w muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 78.

Wychodzi się z założenia, że każdy człowiek jest w stanie grać na prostych instrumentach muzycznych, a tym samym potrafi improwizować. Na terapii muzyką istnieje zasada, iż wszystkie wytwory muzyczne produkowane przez dzieci i młodzież są dobre, nie ocenia się ich, każdy gra *dobrze* oraz to, co w danej chwili czuje. Na zajęciach muzykoterapeutycznych nie ma podziału na *dobrze* i *złe* produkcje muzyczne. Aspekt oceniania i krytyki produkcji muzycznych tutaj nie występuje.

Podsumowując, możemy powiedzieć, iż improwizacja muzyczna jest bardzo naturalną, spontaniczną metodą muzykoterapeutyczną, która uczy słuchania drugiej osoby, uczy wchodzenia w interakcje, uczy zachowań niekonformistycznych oraz doświadczania siebie w muzyce.

Przykłady zastosowania muzykoterapii w szkolnictwie artystycznym

Muzykoterapia w szkolnictwie artystycznym może być wykorzystywana w pracy projektowo-warsztatowej. Projektem nazywamy zorganizowane ciągi działań ludzkich (np. młodzieży) zmierzające do osiągnięcia założonego wyniku, zawarte w skończonym przedziale czasu (np. 3h), realizowane najczęściej zespołowo⁴³. Projekt jako metoda pracy jest narzędziem nowoczesnym, ciekawym i efektywnym. Jest owocem planowania działań, które z założenia mają prowadzić do pewnej zmiany, najczęściej zmiany na lepsze.

Poniżej zostaną przedstawione wybrane przykłady zarówno pracy projektowej, jak i warsztatowej, z użyciem metod i technik muzykoterapeutycznych. Cele tych projektów są dostosowane do potrzeb, jak i cech charakterystycznych młodzieży szkół artystycznych.

1) Propozycje projektowe

Projekt 1 pt. „Kim jestem – co umiem?”

Przeznaczony on jest dla młodzieży szkół artystycznych (muzycznych, plastycznych, baletowych), mających problem ze swoją tożsamością.

⁴³ Projekt, http://pl.wikipedia.org/wiki/Projekt_%28zarz%C4%85dzanie%29 [dostęp: 12.01.2020].

Celem warsztatu jest nauka odczuwania zmian w sobie, zmian w myśleniu, emocjach, osobowości, uczuciach, spostrzeganiu, percepcji oraz wzmacnianie kompetencji emocjonalnych uczniów biorących udział w projekcie.

Wykorzystane metody i techniki muzykoterapeutyczne

W trakcie zajęć uczniowie szukają wybranych form wyrazu (gra na instrumencie, śpiew, arteterapia) do ukazania własnej osobowości, własnych pozytywnych i negatywnych cech charakteru, sposobu myślenia, postrzegania rzeczywistości oraz swoich emocji. Kolejne zadanie polega na zagraniu improwizacji indywidualnej pt. „Moje potrzeby i sposoby, w jakie je zaspokajam”. Następne ćwiczenie z zastosowaniem muzykoterapii receptywnej skoncentrowane jest na nauce odczuwania/odbierania sygnałów płynących z własnego ciała podczas słuchania muzyki. Ostatnim zadaniem warsztatowym dla młodzieży jest zagranie improwizacji ensamblowych (w małych grupach trzyosobowych) na temat wybranych emocji/stanu emocjonalnego. Zespoły losują emocję, a ich zadaniem jest przygotowanie i takie zaprezentowanie wylosowanej emocji, aby inne grupy były w stanie odgadnąć, jaka to jest emocja. Improwizacja ma za zadanie uwrażliwić młodzież na różne stany emocjonalne, nauczyć umiejętności ich analizowania, okazywania oraz komunikowania.

Projekt 2 pt. „Ja-ty-my: żyć razem, wspólnie tworzyć, uczyć się siebie”

Projekt jest przeznaczony dla uczniów ze szkół integracyjnych, bądź uczniów z odmiennych środowisk, np. szkół ogólnokształcących i szkół specjalnych.

Celem warsztatu jest wzmacnianie kompetencji socjalnych uczniów, nauka współdziałania w grupie, uczenia się od innych, nauka kierowania i bycia kierowanym, nauka współodczuwania oraz nauka wrażliwości na odmienność (uwrażliwienia na inność).

Wykorzystane techniki i metody muzykoterapeutyczne

Pierwszym zadaniem jest zagranie wspólnej improwizacji grupowej. Celem jest uzyskanie harmonii, wspólne stworzenie utworu muzycznego, słuchanie siebie nawzajem, nauka koncentracji oraz współdziałania z innymi w grupie. Kolejnym zadaniem jest

gra improwizacji indywidualnej (przez każdego uczestnika warsztatów) na temat: „Jestem królem/królową ...”. Improwizacja ma za zadanie ukazanie, iż każdy ma swoje indywidualne umiejętności, talenty, uzdolnienia, hobby, które nie muszą być zawsze *porównywane* z osiągnięciami innym osób. Mottem tej improwizacji jest powiedzenie *każdemu wedle potrzeb*. Następnym zadaniem jest improwizacja w małych grupach typu leading-following-improwization, polegająca na wymiennym przewodnictwie w grupie, jej prowadzeniu, kierowaniu przebiegiem jej gry. Zadanie to uświadamia uczestnikom, w jakiej roli czują się lepiej: w roli kierownika czy też kryjącego się w cieniu uczestnika grupy, wspierającego grą inne osoby. Kończącym warsztat zadaniem jest słuchanie różnych utworów muzycznych (z różnych gatunków, rodzajów) wybranych i przyniesionych na warsztat przez ich uczestników. Ćwiczenie to ma za zadanie uwrażliwienie na gusta muzyczne innych osób oraz naukę szeroko pojętej tolerancji.

2) Propozycje warsztatowe

Oferta muzykoterapeutyczna dla uczniów szkół muzycznych może zawierać także propozycje warsztatowe. Warsztatem nazywamy charakterystyczny dla twórcy zespół metod i środków wyrazu stosowanych w pracy artystycznej lub terapeutycznej. W szkole artystycznej (muzycznej, baletowej, plastycznej) można zaproponować warsztaty z zakresu między innymi:

- pracy z treścią,
- rozwiązywania problemów,
- radzenia sobie ze stresem (nauka relaksu z muzyką),
- asertywności oraz umiejętności mówienia *nie*,
- wzmacniania pewności siebie, odkrywania swoich mocnych stron.

Warsztat na walkę z treścią

Wielu uczniów szkół artystycznych cierpi na problemy z treścią. Treść może dotyczyć tylko i wyłącznie ostatniego nieudanego wystąpienia, posiadać charakter reaktywny (nierealne oszacowanie swoich umiejętności), bądź mieć charakter chroniczny, związany ze zbyt wysokimi wymaganiami oraz ograniczeniem kontaktów socjalnych

zainteresowanego. Jak wiadomo trema jest dynamicznym procesem psychicznym związanym z publicznym wykonaniem utworów muzycznych, gdy wykonawca spodziewa się oceny ze strony słuchaczy⁴⁴. Trema jest zjawiskiem, które przeżywane jest nie tylko psychicznie, ale także cieleśnie (symptomy somatyczne). Może prowadzić do zaburzeń oddechowych oraz zaburzeń regulacji napięcia mięśni, zaburzenia komponentów emocjonalnych i poznawczych itp.

Muzykoterapia i w tym przypadku ma coś do zaoferowania uczniom szkół artystycznych. Wychodzi się z założenia, iż pomocne w przezwyciężeniu odczuwania tremy mogą być ćwiczenia oddechowe⁴⁵. Mają one za zadanie zanalizowanie schematu oddychania ucznia, jakości i ilości wdychanego i wydychanego powietrza, techniki oddechowej oraz postawy przy oddechu oraz graniu na instrumencie. Celem ćwiczeń oddechowych jest nauka *głębokiego oddychania* przy pomocy muzyki. Przy pomocy ćwiczeń ruchowych natomiast analizowany będzie sposób poruszania się ucznia, rodzaj ekspresji ruchu, jaką reprezentuje oraz odnajdywane będą ewentualne blokady w ciele.

Kolejnym celem warsztatu jest nauka bycia uważnym (Mindfulness), zwłaszcza na sygnały płynące z ciała, na sygnały wskazujące na przeżywanie stresu oraz na uczucie tremy. W trakcie warsztatu pracuje się także z tym, co *niewypowiedziane*, z ewentualnymi obciążającymi wspomnieniami, lękami, poczuciem bezsilności i osamotnienia na scenie, negatywnymi emocjami, wszelkimi uprzedzeniami, nieporadnościami i problemami uczniów związanymi z tremą, bądź nie wynikającymi z niej bezpośrednio. Aby nie doprowadzić do skutków tremy, którymi są często: poczucie braku kompetencji, brak zadowolenia z zawodu, utrwalenie się nastawienia na porażkę, ważne będzie stosowanie szeroko pojętych technik relaksacyjnych. I tak np. progresywna relaksacja mięśni Jacobsona zmniejsza somatyczną aktywność i wzmacnia poczucie kontroli nad fizjologicznym stanem podczas koncertu.

⁴⁴ J. Kępińska-Welbel, *Trema u muzyków*, „The International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music” 1990, s. 469-474.

⁴⁵ I. Tarr, *Lampenfieber ist ein musikalisches Problem. Musiktherapeutische Ansätze im Umgang mit Lampenfieber*, „Musiktherapeutische Umschau” 2005, 26, s. 35.

Większość uczniów nie potrafi odpoczywać, relaksować się oraz *wyłączyć się*. Dotyczy to zwłaszcza bardzo zmotywowanych uczniów szkół artystycznych. Dlatego też wskazane będzie tutaj stosowanie tzw. *luźnego napięcia mięśni*. Można je uzyskać zarówno za pomocą stretchingu, Relax Breathing (relaksacyjnego oddychania), treningu mentalnego połączonego z fantazyjnymi wizualizacjami, słuchania muzyki relaksacyjnej czy też konkretnych treningów relaksacyjnych. W stanie relaksu warto także analizować sobie kolejne etapy występu, wyobrażać sobie przeżywane emocje związane z występem, analizować krok po kroku sytuację na scenie czy też przegrywanie utworu w pamięci (ćwiczenie mentalne). Ponadto do relaksu warto stosować lekki, miękki ruch (delikatne kołysanie, chodzenie, tańczenie) z dodatkowymi elementami (tj.: mruczenie, śpiewanie, dyrygowanie), w celu harmonijnego poczucia/wycucia własnego wewnętrznego ruchu, co wzmocni jednocześnie *wyczuwanie samego siebie*⁴⁶.

Treść warsztatu przedstawia się następująco:

1. Ćwiczenia oddechowe, zmiana techniki oddychania.
2. Ćwiczenia na postawę, wyraz ruchu; odkrywanie wewnętrznego ruchu.
3. Nauka odczuwania własnego ciała, znajdujących się w nim blokad, niewygody, symptomów, bójących miejsc, czyli *słuchanie swojego wewnętrznego rezonansu i słuchania siebie, swoich potrzeb*.
4. Analiza emocji związanych z byciem na scenie: lęk, samotność, bezsilność, strach, bolesne wspomnienia z przeszłości.
5. Nauka suwerennego wysterowania na scenie, kontroli sytuacji.
6. Odkrywanie nowych ról i doświadczeń z muzyką (*zagraj swoją melodię*) poprzez granie na bębnach.
7. Nauka relaksu do muzyki.

Warsztat ten jest propozycją na muzykoterapię indywidualną, ponieważ zawiera elementy indywidualne dla każdego jej uczestnika. Tak przeprowadzony może prowadzić do powstania nowych planów

⁴⁶ Ibidem, s. 36.

życiowych (bądź zmiany poprzednich), uświadomienia sobie sedna problemu, wzmocnienia wewnętrznego oraz – w dalszej konsekwencji – bardziej suwerennego występowania na scenie.

Warsztat na odreagowanie stresu

Kolejną propozycją jest warsztat na odreagowanie stresu. Biorąc pod uwagę fakt permanentnego przeciążenia uczniów szkół artystycznych obowiązkami i nadmiarem zajęć, zaproponowany został warsztat mający na celu analizę pochodzenia stresu (znalezienia źródła mojego stresu), a następnie naukę umiejętności odreagowywania stresu, bądź to za pomocą wizualizacji, bądź wybranego treningu relaksacyjnego.

Warsztat na odreagowanie stresu składa się z następujących aktywności:

1. *Co miłego mi się dzisiaj przydarzyło?* – analiza przeżytych emocji.
2. Co nie co o stresie, reakcji organizmu oraz jego skutkach.
3. Analiza sposobów na walkę ze stresem w sytuacjach kontrolowanych i nie-kontrolowanych.
4. Nauka umiejętności odreagowywania stresu:
 - nauka relaksu do muzyki,
 - wizualizacja,
5. Treningi relaksacyjne (Jacobson, Lazarus, Schultz).
6. Improwizacja indywidualna pt.: „Moje sposoby na relaks, poczucie harmonii i spokoju”.
7. Podsumowanie warsztatu.

Warsztat na odreagowanie stresu zawiera zarówno elementy muzykoterapii aktywnej (improwizacje), jak i receptywnej (nauka relaksu do muzyki). Celem treningu relaksacyjnego jest odprężenie, rozładowanie stanu napięcia psychofizycznego i mięśniowego – rozluźnienie (w ciągu dnia), bądź wyciszenie, świadome obniżenie aktywności myślowej (zazwyczaj wieczorem). Jest to ważny element walki ze stresem – zwłaszcza dla młodzieży, która żyje w permanentnym napięciu.

Warsztaty z komunikacji i asertywności

Ostatnią propozycją jest warsztat dotyczący nauki asertywności oraz poprawnej komunikacji. Jak już wspomniano, młodzież ze szkół artystycznych nie ma dobrego kontaktu z młodzieżą z innych szkół, co jest wynikiem zbyt dużego izolowania się oraz życia *we własnym kręgu*. Skutkiem takiej sytuacji mogą być problemy natury komunikacyjnej (brak umiejętności komunikowania, brak umiejętności mówienia o swoich potrzebach i przeżywanych emocjach), błędy popełniane podczas rozmowy (brak komunikatu *ja*, mówienie na około), czy też bariery komunikacyjne wynikające z cech osobowości (tj.: nieśmiałość, brak wiary w siebie, brak umiejętności nawiązania kontaktu).

Program warsztatu wygląda następująco:

1. *Jak się dzisiaj czujesz?* – analiza stanu samopoczucia.
2. Co nie co o komunikacji.
3. Najczęściej popełniane błędy w komunikacji interpersonalnej. Improwizacja ukierunkowana tematycznie: „Moje problemy komunikacyjne”.
4. Sposoby na *dobrą komunikację*. Poznanie techniki porozumiewania bez przemocy M.B. Rosenberga.
5. *Moja asertywność*, czyli czy umiem odmawiać – ćwiczenie w parach:
 - drama,
 - muzykoterapia,
 - choreoterapia.
6. Podsumowanie warsztatu.

Reasumując, oferta projektowo-warsztatowa jest skierowana przede wszystkim do uczniów szkół artystycznych, którzy chcieliby nie tylko rozwiązać swoje problemy (np. z treścią czy z komunikacją), ale także rozwijać siebie, nauczyć się czegoś nowego czy też nabyć nowe umiejętności z zakresu profilaktyki zdrowia. Mogą one w przyszłości pomóc w pokonaniu nowych wyzwań, problemów dnia codziennego, bądź innych trudności.

Podsumowanie

Muzykoterapia mogłaby być z powodzeniem stosowana w szkolnictwie artystycznym w Polsce. Jej cele i funkcje mogłyby być wykorzystywane i zastosowane zarówno w muzykoterapii profilaktycznej, jak i klinicznej. Dzięki niej można osiągać ważne cele terapeutyczne i pedagogiczno-wychowawcze. Dodatkowym plusem stosowania technik i metod muzykoterapeutycznych w szkolnictwie artystycznym jest rozwijanie umiejętności improwizacji u uczniów tychże szkół. Uzupełniłoby to lukę w programach szkół artystycznych, w których – jak na razie – nie ma miejsca na rozwój tej sfery, na naukę wyrażania siebie, czy to poprzez muzykę, taniec, czy sztuki plastyczne. Traktowanie muzyki w inny sposób (jak to ma miejsce podczas nauki gry na instrumencie) jest także ciekawą propozycją dla młodzieży, która mogłaby odkryć nowe drogi do wyrażania siebie, prezentowałyby nie tylko „napisane nuty” przez kogoś innego, ale traktowałyby muzykę także jako katalizator własnych emocji i przeżyć.

Stosując muzykoterapię, uczniowie szkół artystycznych mogliby uzyskać lepszy dostęp do świata własnych emocji, percepcji oraz poznania. Dodatkowo zajęcia muzykoterapeutyczne pomogłyby im rozwiązać niektóre problemy, nauczyć komunikacji, asertywności, podnieść wiarę we własne siły i możliwości - a co najważniejsze - zniwelować lęk przed publicznymi występami. Kolejnym plusem byłaby nauka niczym nieskrępowanej, spontanicznej twórczości, rozwój kreatywności, nonkonformizmu, niezależności i elastyczności myślenia oraz działania, czy też rozwój szeroko rozumianych kompetencji społecznych.

Warsztaty i projekty promujące podstawowe umiejętności psychologiczne przy pomocy technik i metod muzykoterapeutycznych – moim zdaniem – powinny stać się niezbędnym elementem zdobywania wiedzy i umiejętności z zakresu zdrowia psychicznego, ważnym dla każdego ucznia szkoły artystycznej.

Bibliografia

Beilharz G., *Musik in Pädagogik und Therapie*, Stuttgart 2004.

Bruscia K.E., *Improvitational Models of Music Therapy*, Springfield 1987.

- Cesarz H., *Kreatywność w muzykoterapii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008.
- Cesarz H., *Wybrane metody i techniki muzykoterapii w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012.
- Chmurzyńska M., *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.
- Decker-Voigt H.-H., Knill P., Weymann E., *Handbuch Musiktherapie*, Göttingen 1996.
- Gliniecka-Rękawik M., *Motywacja do nauki i lęk przed szkołą u uczniów gimnazjum muzycznego*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiwicz, Warszawa 2009.
- Hippel N., Laabs F., *Musiktherapie in der Schule - ein neues Arbeitsfeld für Musiktherapeuten*, „Musiktherapeutische Umschau” 2005.
- Jankowski W., *Szkoła im. J. Elsnera na tle systemowym*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiwicz, Warszawa 2009.
- Kępińska-Welbel J., *Trema u muzyków*, „The International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music”, Warszawa 1990.
- Kok M., *Neue Wege der Musiktherapie an der Musikschule - Kooperation mit allgemein bildenden Schulen*, „Musiktherapeutische Umschau” 2005.
- Konaszkiwicz Z., *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, Warszawa 2009.
- Konaszkiwicz Z., *Specyfika szkolnictwa muzycznego w Polsce - szanse i zagrożenia*. Wykład wygłoszony na konferencji „Konteksty kształcenia muzycznego. Bariery edukacji muzycznej” w Łodzi (kwiecień 2014).
- Lipka E., *Współpraca między szkołą muzyczną a środowiskiem rodzinnym z perspektywy rodziców*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiwicz, Warszawa 2009.
- Mahns W., *Musiktherapie mit Kindern - ein Überblick*, „Musiktherapeutische Umschau” 2004.
- Münzberg Ch., *Musiktherapie in der Psychosomatik: 17*, Musiktherapietagung am Freien Musikzentrum München e.V. Reichert, Wiesbaden 2010.
- Nogaj A.A., *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.
- Nogaj A.A., *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2014, nr 2, 47-54.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.

Olak M., *Wybrane zagadnienia dotyczące nauki improwizacji*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszekiewicz, Warszawa 2009.

Pfaff F., *Musikschule zwischen Pädagogik und Therapie*, „Musiktherapeutische Umschau” 2002.

Raport o stanie edukacji szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski końcowe, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.

Reiner C., Schafft U., *Ambulante Musiktherapie an Musikschulen*, „Musiktherapeutische Umschau” 2004.

Schmidt H., *Musiktherapeutische Einzel- und Gruppenförderung in der Schule*, „Musiktherapeutische Umschau” 2002.

Sinkwitz D., Kor M., *Musiktherapie an einer Musikschule*, „Musiktherapeutische Umschau” 2001.

Stachyra K., *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.

Stachyra K., *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, Lublin 2012.

Śliwińska W., *Jak wspierać ucznia zdolnego w szkole?* „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2013, nr 1.

Tarr I., *Lampenfieber ist ein musikalisches Problem. Musiktherapeutische Ansätze im Umgang mit Lampenfieber*, „Musiktherapeutische Umschau” 2005, 26 (1).

Terpe A., *Der Aspekt des Spielens in der Musiktherapie: Beispiel einer Falldarstellung aus dem Bereich der Psychosomatik*, Saarbrücken 2008.

Tüpker R., Hillel N., Laabs F., *Musiktherapie in der Schule*, Wiesbaden 2005.

Tworowska M.E., *Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.

Wigram T., *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students*, New York 2004.

Streszczenie

Najczęściej muzykoterapię w celach klinicznych stosuje się w celu poprawy samopoczucia, niwelowania bólu i lęków, redukcji stresu czy też traumy. W edukacji muzycznej natomiast może ona służyć poprawie koncentracji, motywacji oraz wspieraniu kreatywności dziecka. Zwłaszcza improwizacje grupowe i indywidualne, nieformalne czy też ustrukturyzowane, mogą być stosowane w edukacji muzycznej (oraz artystycznej), jako środek i forma wspierająca psychikę młodego człowieka. Takie techniki muzykoterapeutyczne jak: indywidualne improwizacje tematyczne, odgrywanie ról, dialog muzyczny są nastawione na sprawdzenie i ujawnienie konkretnych zachowań oraz mogą stanowić źródło wiedzy i punkt wyjścia do dalszych analiz i pracy z uczniem.

W pracy przedstawione zostaną przykłady zajęć projektowych i warsztatowych z wykorzystaniem improwizacji indywidualnych i grupowych mogących służyć ogólnemu rozwojowi zdrowia psychicznego młodzieży ze szkół artystycznych. Improwizacje te mogą być stosowane m. in. w celu poprawy komunikacji, nauki umiejętności mówienia „nie”, nauki asertywności, wspierania rozwoju pozytywnego egoizmu, umiejętności stawiania granic oraz pracy z własnymi emocjami. Kompetencje te należą do podstawowych predyspozycji wpływających na ogólny stan samopoczucia, psychikę i ciało młodego człowieka uczęszczającego do szkoły muzycznej, plastycznej, bądź baletowej. Możemy zaliczyć je do podstawowych mierników zdrowia psychicznego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo artystyczne, muzykoterapia, improwizacje, młodzież, wspomaganie zdrowia

Abstract

Most often, music therapy for clinical purposes is used to improve well-being, reduce pain and anxiety, reduce stress or trauma. In music education, on the other hand, it can be used to improve concentration, motivation and support the child's creativity. Especially group and individual improvisations, informal or structured, can be used in music (and artistic) education as a means and form supporting the psyche of a young person. Music therapy techniques such as: individual thematic improvisations, role playing, musical dialogue are geared to checking and revealing specific behaviors, and can be a source of knowledge and a starting point for further analysis and work with the artistic talented pupils.

The paper presents examples of design and workshop intended for young people from art schools classes using individual and group improvisations that can serve the general development of their mental health. These improvisations can be used, among others to improve communication, learn how to say „no”, learn assertiveness, support the development of positive egoism, the ability to set boundaries, and work with your own emotions. These competences belong to the basic predispositions affecting the general state of well-being, psyche and body of a young man attending a music, art or ballet school. We can include them in the basic measures of mental health.

Key words: artistic education, music therapy, improvisations, youth, health support