

## OTWIERANIE PRZESTRZENI W SZKOLE DO AKTYWNOŚCI KREATYWNEJ OPARTEJ NA MUZYCE

**KRZYSZTOF STACHYRA**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3497-030X>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**ANITA LUCJAN-KOWALSKA**

Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną, Koło w Lublinie

### Wprowadzenie

Zajęcia artystyczne zajmują specyficzne miejsce we współczesnej szkole. Bardzo często są traktowane marginalnie przez władze szkolne i nauczycieli, którzy postrzegają je jako przedmioty niemające większego znaczenia dla ucznia, a stanowiące raczej swoistą formę przerywnika pomiędzy „ważnymi” lekcjami, takimi jak język polski, matematyka. Podobne stwierdzenia pojawiają się zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów, szczególnie wyższych klas szkoły podstawowej. Trudno odmówić im racji, kiedy nie dość, że w rzeczywistości szkolnej aktywności muzyczne w szkole spychane są na margines procesu dydaktycznego, to dodatkowo zajęcia te nierzadko prowadzone są w sposób, który nie zmienił się od dziesiątków lat, w którym nacisk skierowany jest przede wszystkim na przekazanie wiedzy, a nie wykorzystanie możliwości doświadczenia, przeżycia i tworzenia. Marnotrawiony jest przez to ogromny potencjał tkwiący w działaniach związanych ze sztuką.

Projekt „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców realizowany przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jest kolejnym, który stara się wpłynąć na zmianę wspomnianej sytuacji, ukazując, że edukacja artystyczna może przyjmować inny, atrakcyjny dla ucznia wymiar. Jednym z jego działań były aktywności muzyczne zaprezentowane w tym artykule, angażujące uczniów w wielu wymiarach. I choć projekt zakładał zaledwie jedno spotkanie z daną klasą w całym cyklu zajęć (powtórzone z 24 klasami biorącymi udział w projekcie), to już w tak krótkim czasie zaobserwować można było istotne kwestie, scharakteryzowane w w dalszej części tekstu.

## Zajęcia edukacyjne poszerzone o elementy terapii muzycznej jako próba odpowiedzi na wyzwania współczesnej edukacji

Badacze zajmujący się wpływem muzyki na człowieka oraz muzykoterapeuci bazujący na tej wiedzy w praktyce terapeutycznej podkreślają, że muzyka może odgrywać istotną rolę w budowaniu relacji, ma potencjał do wyzwalań emocji, pobudzania wyobrażeń i kreatywności, bycia wsparciem w trudnych momentach i towarzyszem radosnych chwil. Te uniwersalne możliwości oddziaływania muzyki dostrzegane są w wielu codziennych sytuacjach, nieczęsto jednak wykorzystuje się ich potencjał w rzeczywistości szkolnej. Wspomniana konstatacja jest szczególnie przykra w kontekście wyników badań potwierdzających, że nauczyciele wprowadzający do swojej praktyki techniki bazujące na doświadczaniu muzyki osiągają z tego wymierne korzyści. Jednym z ważniejszych jest fakt, że muzyka ułatwia komunikację między nimi a uczestnikami ich oddziaływań, pomagając wypełnić jeden z niezbędnych warunków wspierania rzeczywistego postępu i inicjowania zmian. Dzieje się tak, gdyż stanowi ona powszechnie znany, lubiany, a przy tym niekonfrontacyjny środek wyrazu. Pomaga też uczniom rozwijać bardziej pozytywne i społecznie akceptowane sposoby uwalniania złości, lęków i niepokoju, jednocześnie zwiększając poczucie własnej wartości, pewności siebie, dobrostanu, a także wspierając rozwój samoświadomości (Keen, 2004; Clough, Tarr, Stachyra i in., 2017).

pozytywne oddziaływania muzyki można poszerzyć o kwestie związane z kreatywnością. Ujmuje się ją powszechnie jako zdolność do niestereotypowego myślenia i działania, dzięki której możliwe jest dopasowanie się do warunków aktualnie podejmowanych zadań oraz elastyczne reagowanie na potrzeby środowiska społecznego (Florczykiewicz, 2010, s. 49). Na obecnym etapie rozwoju wiedzy nie trzeba przekonywać, że kreatywność odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu człowieka. Pomimo to edukacja szkolna wciąż skoncentrowana jest w dominującym stopniu na rozwoju zdolności związanych z pracą lewej półkuli mózgu, czyli myśleniem logicznym i analitycznym, a tym samym pomijana jest w niej lub niedoceniana wartość myślenia abstrakcyjnego, kreatywności, emocji i wyobraźni. Na pierwszym planie znajdują się inne priorytety, często stojące w sprzeczności z celami rozwojowymi, co rodzi negatywne konsekwencje, wychodzące daleko poza obszar edukacji. Pośród tych mogących zadziałać najbardziej destrukcyjnie na rozwój jednostki wyraźnie wyróżnia się dążenie do perfekcji. W szkole za dobrego ucznia uznawany jest zwykle nie ten, który poszukuje, próbuje, naturalnie popełniając przy tym błędy, ale ten, który zawsze wie i potrafi. Ceni się nie tyle kreatywność, umiejętność swobodnego myślenia i wyrażania poglądów, ile umiejętność dostosowania się do oczekiwań nauczyciela, egzaminatora i... dobrą pamięć.

W systemie edukacyjnym dużą wagę przykładana jest do przekazywania wiedzy, zamiast rozwijania i kształtowania zdolności oraz predyspozycji. Połączenie tego z dążeniem do perfekcji tworzy niebezpieczną mieszankę, która może mieć negatywne konsekwencje. „Zanurzony” w niej młody człowiek zaczyna stopniowo realizować schematy narzucone przez otaczający świat i postępować tak, jak inni tego od nie-

go oczekują. Zaczyna rezygnować z samodzielnego myślenia, odcinać się od swojej kreatywności, bojąc się, że własne pomysły, podążanie za intuicją zwiększą ryzyko popełnienia błędu, a tym samym kompromitacji. Uczeń przestaje ufać sobie, a zaczyna wierzyć schematom, które w jego odczuciu pozwalają mu bezpiecznie „przeżyć”. Zamiast poszukiwać kreatywnych dróg rozwiązania problemu, szuka jedynie pomiędzy rozwiązaniami, których został wyuczony. Warto zauważyć, że problem ten dotyczy tak uczniów, jak i nauczycieli, ukształtowanych w podobnie funkcjonującym systemie, a tym samym często wnoszących do interakcji i działań edukacyjnych wzorzec wyniesiony z dzieciństwa.

Okazuje się, że odpowiednio prowadzone aktywności oparte na muzyce mogą stać się sensowną próbą przeciwdziałania zaistniałej sytuacji, impulsem do inicjowania działań zmierzających do wprowadzenia realnych zmian w procesie edukacji. Tylko w Europie w ostatnich kilku latach skuteczne próby wprowadzenia działań opartych na sztuce podejmowano co najmniej kilkukrotnie. Warto wspomnieć choćby projekt LINK – Learning in a New Key (Uczenie się na nowy sposób) realizowany w latach 2015–2017 w Polsce, Portugalii, Włoszech i Wielkiej Brytanii, czy też prowadzony obecnie w Norwegii, Estonii, Wielkiej Brytanii, Włoszech i Portugalii program STAL-WARTS – Sustaining Teachers and Learners With the Arts: Relational Health in European Schools (Wspieranie nauczycieli i uczniów poprzez sztukę: zdrowie relacyjne w szkołach europejskich). Ich rezultaty wykazane w wynikach badań wskazują nie tylko na potencjalne, lecz także realne korzyści. Co więcej, efekty działań realizowanych w ramach wspomnianych projektów potwierdzają, że obszar pozytywnych zmian może dotyczyć zarówno kreatywności, jak i funkcjonowania psychospołecznego w ogóle.

### **Poszerzanie obszaru oddziaływania muzyki w pracy z uczniami przez wprowadzanie elementów muzykoterapii**

Problematyka wykorzystania różnych aktywności muzycznych na gruncie edukacyjnym powinna być rozpatrywana w kontekście szerszym niż jedynie prezentowanie muzyki w klasie, nauka gry na prostych instrumentach czy podawanie wiadomości o zasadach muzyki. Trzeba wyjść poza klasyczne przekazywanie wiedzy czy uczenie umiejętności i zauważyć, że muzyka, sztuka, może być wsparciem narzędziem do rozwijania wszystkich aspektów związanych z tym, co nazywamy nowoczesną edukacją. Daje ona przestrzeń do budowania relacji i rozwijania ich, zbliża ludzi, staje ponad podziałami. Umożliwia realne działanie, integrację z grupą, odczuwanie różnymi zmysłami. Muzyka daje możliwość odrzucenia schematyzmów i niezdrowej perfekcyjności, która stała się problemem współczesności – w zamian oferując akceptację różnych pomysłów, często odbiegających od stereotypów, bez wartościowania ich na te lepsze i gorsze. Daje również możliwość doświadczenia piękna, które wcale nie musi wiązać się z „perfekcyjnością” wykonania. To przede wszystkim poczucie piękna, zachwyty, które dziecko może odczuwać, doświadczać całym sobą, choćby podczas śpiewania piosenki, nawet jeśli nie pamięta dobrze jej tekstu czy nie potrafi

„poprawnie”, perfekcyjnie zaintonować melodii. Ten zachwyt można odczytać w mowie ciała, brzmieniu głosu, blasku oczu, zaangażowaniu. Co więcej, często udziela się on również odbiorcy.

Wszystkie te kwestie są od wielu lat obecne w muzykoterapii, skupionej na wspieraniu rozwoju, a także korekcie zaburzonych obszarów funkcjonowania człowieka. Warto w tym miejscu odnieść się do założeń tzw. muzykoterapii kreatywnej, zwanej podejściem Nordoff-Robbins (Procter, Bryndal, 2012). Jej autorzy, Paul Nordoff i Clive Robbins, przekonują, że każdy człowiek jest muzykalny, bez względu na stan zdrowia, poziom funkcjonowania czy jakość słuchu. Przy czym „muzykalność” jest tutaj rozumiana w sposób nieco odmienny od potocznie przyjętego. W mniemaniu muzykoterapeutów Nordoff-Robbins muzykalność to zdolność do odbierania muzyki i reagowania na nią, to tzw. muzyczne dziecko, które tkwi głęboko w każdym z ludzi i jest zdolne do reakcji bez względu na upośledzenie, przeżywane choroby czy stany psychiczne. To uniwersalny klucz umożliwiający dotarcie do każdego. Spontaniczny śpiew, taniec, improwizacja na instrumentach dają radość, poczucie wolności i spełnienia, ułatwiają rozładowanie napięć psychofizycznych w bezpieczny dla człowieka sposób. Mogą też być formą komunikacji, w tym także z osobami, które nie chcą lub nie są w stanie komunikować się werbalnie.

Pisząc o bogactwie zastosowań muzyki, warto podać kilka praktycznych przykładów włączania działań muzycznych do codziennej pracy pedagogicznej oraz płynących z tego korzyści. Jedną z najprostszych form jest wprowadzanie aktywności muzycznej jako krótkiego przerywnika podczas lekcji, który może wpłynąć pozytywnie na koncentrację klasy, zredukować napięcie, poprawić nastrój uczniów. Nauczyciel może z góry zaplanować takie działania lub też wprowadzać je w sytuacjach, gdy zauważy taką potrzebę (np. klasa jest zdekoncentrowana, zmęczona). Wprowadzenie zajęć muzycznych do stałego planu dnia lub tygodnia może mieć pozytywny wpływ na stosunek uczniów do szkoły, polepszenie ich nastroju czy zmniejszenie poziomu stresu. Będzie też sprzyjać rozwojowi szeroko rozumianych kompetencji społecznych.

Jak wcześniej wspomniano, zajęcia z wykorzystaniem muzyki, czy też szerzej – sztuki, są również znakomitym sposobem na rozwijanie ekspresji twórczej i pobudzanie kreatywności. Odpowiednio zaplanowane i przeprowadzone aktywności muzyczne, takie jak układanie piosenek, improwizacje muzyczne, przygotowywanie utworów muzycznych na wybrane tematy, mogą dać dzieciom rzadką w szkole możliwość zrobienia czegoś według własnego pomysłu zamiast – jak to dzieje się zazwyczaj – podążania za poleceniami nauczyciela. Działania takie sprzyjają rozwijaniu kreatywności u dziecka, co z kolei może korzystnie wpływać na jego postępy szkolne i lepsze radzenie sobie w życiu.

Kolejne obszary ważne dla dobrego funkcjonowania każdego ucznia to m.in. sfera poznawcza (w tym koncentracja uwagi), koordynacja wzrokowo-ruchowa, czy też szeroko rozumiana sprawność motoryczna. I tak np. dla rozwoju koordynacji wzrokowo-ruchowej można zaproponować uczniom grę na odpowiednio dobranych, prostych instrumentach muzycznych. Poprawie koncentracji uwagi będą m.in. sprzyjały

muzyczne aktywności grupowe, podczas których zadaniem uczniów jest zagranie na instrumencie muzycznym w precyzyjnie wskazanym momencie. Z kolei w celu usprawniania motoryki warto stosować różnego rodzaju aktywności związane z ruchem przy muzyce. Godne podkreślenia jest to, że wszystkie opisane powyżej aktywności, jeśli będą właściwie przeprowadzone, w odczuciu dzieci będą dobrą zabawą, a nie kolejną lekcją.

Z punktu widzenia nauczyciela ważną korzyścią płynącą z wprowadzania grupowych aktywności muzycznych w klasie jest sposobność do prowadzenia obserwacji dotyczących tego, jak dzieci radzą sobie w sytuacjach społecznych. Istotna jest również możliwość zaobserwowania ról, jakie uczniowie przyjmują w swojej grupie rówieśniczej, a także tego, kto jest lubiany, a kto odrzucany, kto jest liderem, a kto woli podporządkowywać się innym. Jest to dobry sposób na szybkie poznanie nowej grupy, ale informacje te cenne są również w pracy ze znaną już grupą. Wnioski z takich obserwacji mogą być doskonałym materiałem do wprowadzenia drobnych modyfikacji lub większych zmian w pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Oboje prowadzący zajęcia muzyczne w projekcie „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców to nauczyciele, a zarazem wykwalifikowani (certyfikowani) muzykoterapeuci, którym podejście do muzykoterapii kreatywnej jest bliskie. Znalazło to przełożenie na styl prowadzenia zajęć. Rolą prowadzącego było wspieranie rozwoju poprzez zbudowanie przestrzeni, w której uczniowie mogą poczuć się bezpiecznie, pozwolić sobie na zagłębienie się w doświadczenie. Prowadzący jest świadomym uczestnikiem zajęć, nie ogranicza się do wydawania poleceń, ale bierze czynny udział w działaniach razem z ich uczestnikami, będąc jednocześnie gotowym do udzielenia wsparcia w momentach, które tego wymagają.

### Opis działań muzycznych w projekcie „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców

Zaproponowane uczniom działania związane z muzyką odnosiły się właśnie do wcześniej poruszanych wcześniej kwestii. Pojawiły się wśród nich te związane z powitaniem, kiedy prowadzący śpiewał piosenkę *Na bębnie graj*, podchodząc i proponując uderzenie w instrument kolejnym osobom. Budziło to zainteresowanie uczniów oraz widoczną radość z możliwości zagrania na, atrakcyjnym wizualnie, bębnie typu djembe. W zależności od słów piosenki, każde dziecko mogło albo w dowolny sposób uderzyć w bęben, albo miało za zadanie zrobić to według określonych zasad – prawą lub lewą dłoń, cicho lub głośno itp. Trzeba podkreślić jeszcze jedną ważną funkcję instrumentu w tej formie powitania – umożliwia on wykorzystanie go jako „obiekту pośredniczącego”<sup>1</sup> w kontakcie między prowadzącym a dzieckiem. Dzięki temu włączenie się w przywitanie, nawiązanie pierwszego kontaktu staje się dużo łatwiejsze, szczególnie w odniesieniu do dzieci nieśmiałych, wycofanych.

<sup>1</sup> Określenie nawiązujące do teorii Rolando Benenzona, który tym mianem opisywał muzykę (Stachyra, 2014, s. 37).

W pierwszej części zajęć pojawiał się taniec integracyjny *La bestringlo*, w którym dzieci mogły nie tylko odreagować napięcia, w pozytywny sposób spożytkować energię, lecz także i – dzięki zmienności osób w parach – przywitać się ze swoimi kolegami z klasy (warto zauważyć, że wcale nie jest oczywiste, że codziennie wszyscy uczniowie w klasie witają się ze sobą).

Był czas na improwizację i włączenie wyobraźni. Pomocne w tym było wymyślanie razem z grupą stylów wykonania piosenki, gdzie prosty utwór uczniowie mogli wykonać tak, jakby czyniła np. osoba w podeszłym wieku, wielbiciel hip-hopu, diwa operowa, żołnierz. Piosenka była tak skonstruowana, aby każdy wers wykonywany najpierw przez ucznia wcielającego się w wybraną rolę był następnie powtarzany w ten sam sposób przez grupę. Naśladowanie dotyczyło nie tylko pracy głosem, ale jakości związanych z ruchem i postawą ciała. Inną formą improwizacji było tworzenie własnych słów do wspólnie wykonywanej piosenki, której pierwsza zwrotka została zainicjowana przez osobę prowadzącą. Do działań kreatywnych z pewnością zaliczyć można zabawę w poszukiwanie nowych brzmień znanych przedmiotów lub instrumentów, kiedy każda osoba miała za zadanie wydobyć z nich taki dźwięk, jakiego jeszcze nikt w tej grupie nie wydobył.

Do pracy nad budowaniem świadomości ciała włączono melodię opartą na jednej frazie muzycznej, bez konkretnego tekstu, a nuconą na „la la la”. Podczas jej powtarzania dołączano kolejne, coraz bardziej skomplikowane ruchy, początkowo uwzględniające pracę dłoni i rąk, a stopniowo uruchamiające całe ciało. W ostatniej fazie pojawiały się ruchy skrzyżne, powodujące największą trudności, ale i radości w przypadku „pomylenia się” przez ucznia czy nauczyciela.

Podczas zajęć włączano również aktywności, których głównym celem było rozwijanie koncentracji uwagi. Podczas nich uczestnicy mieli do wykonania zadania, takie jak wcielenie się w członka małej orkiestry (aktywność według Batii Strauss). W innej, opartej na zabawie ruchowej pt. *Bal duszków*, dzieci miały poruszać się zgodnie z rytmem i melodią odtwarzanego utworu, pamiętając przy tym, by zachowywać się jak najciszej, tak aby nie zostać przez nikogo usłyszanym (z wykorzystaniem utworu Léo Delibesa z baletu *Sylvia* – *Pizzicato*). Obydwie aktywności, jako działania grupowe, sprzyjały również rozwijaniu odpowiedzialności za wspólnie wykonywane zadanie.

Klamrą spinającą zajęcia, stanowiącą formę ich domknięcia, była piosenka *Przybij piątkę*. Podczas jej wykonywania dzieci mogły się pożegnać, śpiewając i przybijając tytułową „piątkę” z prowadzącym oraz między sobą nawzajem. Istotnymi elementami tej zabawy było nawiązywanie kontaktu wzrokowego, a także wyjście z inicjatywą pożegnania się i podziękowania za wspólną zabawę skierowane do konkretnych osób (a następnie przejęcie inicjatywy i odzwierciedlenie jej z kolejnymi uczniami). Podobnie jak w czasie przywitania piosenką i grą na bębnie, tak i tutaj forma muzycznej zabawy znacząco ułatwiała wejście w kontakt, szczególnie dzieciom wycofanym i nieśmiałym.

Podczas zajęć obowiązywały zasady zapożyczone z sesji muzykoterapii – żadna z aktywności realizowanych przez dzieci, ani ich muzycznych/dźwiękowych wytworów



nie była oceniana krytycznie przez prowadzących pod kątem wartości artystycznej. Przeciwnie, dzięki aprobacie różnych muzycznych pomysłów, które powstawały w ich trakcie, dzieci były dyskretnie zachęcane przez prowadzących do poszukiwań – podobnie jak zachwyt opiekunów motywuje małe dziecko, któremu udało się po raz pierwszy samodzielnie przejść kilka kroków, aby dalej pracowało nad rozwijaniem tej umiejętności. Taki styl prowadzenia zajęć muzycznych odbiega od tego, co można spotkać w rzeczywistości szkolnej, gdzie wytwory artystyczne uczniów poddawane są ocenie nauczyciela, czego efektem może być (i często jest!) niechęć do udziału w zajęciach artystycznych, poczucie niskiej samooceny, a w życiu dorosłym – lęk przed śpiewaniem w obecności innych i negowanie bądź nadmierny krytycyzm wobec własnych pomysłów.

Podobnie jak w czasie sesji muzykoterapii, wprowadzenie różnych aktywności pozwalało na dokonywanie obserwacji zachowania i zaangażowania dzieci.

### Zaobserwowane reakcje dzieci

Optymalną formą gromadzenia materiału do analizy okazały się badania w działaniu (*action research*), w czasie których badacz jest zarówno inspiratorem, jak i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. „Specyficzną cechą badań w działaniu jest to, że badacz nie tylko jest zanurzony w badanym zjawisku, lecz poprzez swą aktywną postawę próbuje je przekształcić” (Pilch, Bauman, 2010, s. 307–308).

Przeważająca większość dzieci biorących udział w zajęciach reagowała na nie bardzo pozytywnie. Z dużym zaangażowaniem i zaciekawieniem włączały się w proponowane im aktywności – śpiew, taniec i ruch przy muzyce czy też grę na instrumentach muzycznych. Niektóre z nich już po zakończeniu zajęć podchodziły do prowadzących z dodatkowymi pytaniami lub też wychodziły z zajęć, śpiewając poznane chwilę wcześniej piosenki. Ogromne zainteresowanie dzieci budziły instrumenty muzyczne, szczególnie takie, z którymi uczniowie nie stykają się na co dzień w szkole, jak np. bęben djembe czy też instrumenty wydające dźwięki przypominające odgłosy zwierząt. Uczniowie z ochotą zapoznawali się z nimi, wypróbując różne, choć najczęściej „klasyczne”, sposoby wydobywania z nich dźwięków. Takie reakcje dają podstawę do stwierdzenia, że zajęcia muzyczne trafiały w potrzeby i zainteresowania dzieci, umożliwiając im twórczą zabawę oraz wyzwalając ciekawość świata.

Interesujących, ukazujących pewną niepokojącą zależność, obserwacji dokonano przy realizacji zabawy w poszukiwanie nowych brzmień znanych przedmiotów lub instrumentów. Po pierwszych próbach, które bazowały na typowej formie wydobywania dźwięku, w czasie dalszych poszukiwań uczniowie zaczęli wydawać się nieco zagubieni. Jakby w ich świadomości brakowało wzorców, które mogliby skopiować, co w konsekwencji przekładało się na powtórzenie tego samego sposobu wydobywania dźwięku lub otwarte mówienie o braku nowych pomysłów. Dopiero zachęta do dalszych poszukiwań, otwartość w pokazaniu niestandardowych pomysłów przez prowadzącego, powodowały, że dzieci zaczynały przełamywać swoją beznadziejność i obawy, a w rezultacie okazywało się, że mają do zaprezentowania mnóstwo świetnych, niebanalnych idei.

Poza ogólnymi obserwacjami dotyczącymi całych grup, odnotowano również zachowania i reakcje charakterystyczne tylko dla niektórych uczniów. Wśród uczestników pojawiali się m.in. liderzy, wykazujący dużą aktywność podczas zajęć, niejednokrotnie próbujący narzucać swoje reguły całej grupie. Zdarzały się też dzieci nieśmiałe i wycofane, które z dość dużą rezerwą podchodziły do proponowanych przez prowadzących działań. W niektórych grupach pojawiały się dzieci sprawiające problemy wychowawcze, które nie potrafiły kontrolować własnych reakcji (dały się poznać jako te najbardziej hałaśliwe i ruchliwe) oraz nie przestrzegały ustalonych zasad. Opisane zachowania uczniów mogły być po części reakcją na nową sytuację, związaną z nieznaną osobą i obcym miejscem, można jednak przypuszczać, że w podobny sposób zachowują się oni również w innych sytuacjach społecznych, w tym podczas pobytu w szkole.

Proponowane aktywności muzyczne umożliwiły spożytkowanie energii bardziej aktywnych dzieci w optymalny sposób. Prowadzący przydzielali im odpowiednie role i zadania, takie jak np. gra na dużym i głośnym instrumencie, jakim jest bęben, przy jednoczesnym ustaleniu zasad gry, w wyniku których dziecko uczyło się kontrolować i odraczać pewne zachowania oraz czekać na swoją kolej. Również w przypadku uczniów mniej aktywnych i wycofanych stosowano odpowiednie dla nich strategie pracy. Proponowano im aktywności bezpieczne, niezagrażające, które pozwoliły im na stopniowe wyzbywanie się obaw, włączanie się do zabawy w odpowiednim dla siebie tempie.

## Podsumowanie

Wydawać by się mogło, że największą przeszkodą do wprowadzania do procesu edukacyjnego działań opartych na sztuce jest brak przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć z wykorzystaniem profilaktycznych czy terapeutycznych funkcji sztuki lub brak uświadomienia sobie jej potencjału. W rzeczywistości nie ma potrzeby posiadania wyjątkowych zdolności artystycznych, aby móc to uczynić. Nauczyciel musi zbudować świadomość realnej potrzeby realizowania działań opartych na sztuce i wprowadzania ich do swojego programu nauczania. Musi uwierzyć, że takie działania mają sens i przynoszą pozytywne rezultaty, a nie są jedynie dodatkowym obciążeniem. Stąd istotne jest stawianie na rozwój nauczyciela jako jednostki spójnej oraz kompetentnej emocjonalnie i społecznie. Drugim warunkiem, mocniej związanym z praktyką zawodową, jest ugruntowana u nauczyciela świadomość tego, że realizowane z dziećmi czy młodzieżą zajęcia nie są zestawieniem pojedynczych ćwiczeń lub zadań. To proces, struktura o spójnym przebiegu, w której priorytetem jest budowanie klimatu bezpieczeństwa i pozytywnej atmosfery. To, co nauczyciel proponuje w ramach lekcji, powinno być powiązane nie tylko z celem *stricte* edukacyjnym (w rozumieniu przekazania wiedzy), lecz także z uwzględnieniem potrzeb emocjonalnych uczniów. Dobry klimat, sprzyjający budowaniu zaufania, autentyczności i aktywności, jest podstawowym warunkiem skuteczności każdego uczenia się (Woynarowska, 2013, s. 167). Pomoże on uczniowi w korekcie jego stosunku do szkoły, zajęć lekcyjnych



oraz w mentalnym odcięciu się od oczekiwań i emocji typowych dla zwyczajnej lekcji (np. napięcie, stres, współzawodnictwo). Nauczyciel ma wspierać ucznia w przetwarzaniu trudnych emocji, radzeniu sobie z nimi, a tym samym sprzyjać optymalnemu wykorzystaniu czasu na lekcji. To zadanie dla niektórych pedagogów może wydawać się trudniejsze niż samo nauczanie, gdyż wiąże się z koniecznością stałej obserwacji uczniów, nawiązywania do ich potrzeb, oferowania i dostosowywania działań oraz form pracy do „tu i teraz”. Jednym słowem, do bycia uważnym i elastycznym – zbliżenia stylu pracy do tego jak pracują terapeuci (Stachyra, 2017).

Z badań Lidy Stamou z University of Macedonia w Grecji wynika, że relacja, a co za tym idzie klimat emocjonalny w klasie, jest podstawą osiągnięcia sukcesu szkoły. Dziecko żyjące w poczuciu zagrożenia będzie swoją energię kierowało na opracowanie strategii przetrwania. Dlatego do budowania bezpiecznej przestrzeni, w której wychowankowie będą mogli się rozwijać, niezbędny jest dojrzały nauczyciel, świadomy, że jedną z charakterystycznych cech nowoczesnej edukacji jest orientowanie ucznia na budowanie kompetencji, a nie ograniczanie się do przekazywania wiedzy. Wiąże się to z rosnącym znaczeniem realnego działania, przeżycia, doświadczenia różnymi zmysłami, a nie jedynie rozumowania. Ze strony nauczyciela wymaga to większej świadomości stosowanego podejścia i oddziaływania na ucznia w kontekście jego potrzeb w zakresie rozwoju wiedzy, ale i kompetencji emocjonalnych oraz społecznych (por. Bałachowicz, 2016).

Wnioski płynące z przeprowadzonych działań i obserwacji uczniów uczestniczących w projekcie „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców wydają się potwierdzać argumenty zaprezentowane w tym artykule. Propozycje oparte na sztuce, obecne dotąd w pedagogice w bardzo ograniczonym zakresie, mogą być interesującą alternatywą, próbą odpowiedzi na wiele potrzeb. Są skuteczne, akceptowane przez uczniów, i w relatywnie bezproblemowy sposób mogą zostać wkomponowane w proces edukacyjny. Przy tym, działania oparte na sztuce, dające możliwość ekspresji, o ile nie wiążą się z ocenianiem i są poprowadzone w sposób przemyślany, są postrzegane przez dzieci jako bardzo atrakcyjne. Sztuka może zatem okazać się efektywnym narzędziem do wspierania pracy nauczyciela i rozwoju ucznia.

## Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 11–43). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Clough, N., Tarr, J., Stachyra, K., Addessi, A.R., Maliszewska, K. (2017). Exploring teacher competences for relational health in schools. *Educacao, Sociedade & Culturas*, 50 – *Special Issue «Engaging Vulnerable Young People in Education Through the Arts»*, 15–32.
- Florczykiewicz, J. (2010). *Twórczość i sztuka w resocjalizacji. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Keen, A. (2004). Using music as a therapy tool to motivate troubled adolescents. *Social Work in Health Care*, 39, 361–373.

- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Procter, S., Bryndal, A. (2012). Muzykoterapia Nordoff-Robbins. W: K. Stachyra (red.), *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii* (s. 15–32). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stachyra, K. (2014). Definiowanie i klasyfikacji muzykoterapii. W: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stachyra, K. (2017). *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Woynarowska, B. (2013). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: WN PWN.

## OPENING SPACE AT SCHOOL FOR CREATIVE ACTIVITY BASED ON MUSIC

### Abstract

The aim of the article is to analyse the ways of using creative music-based activities in the educational process. The authors emphasize the marginal role that art plays in contemporary school, including music. At the same time, they emphasize the need to change this state of affairs, convincing about the huge, unused potential of using music-based activities to build relationships, improve mood, develop creativity and emotional and social competence. The use of musical activities on educational grounds may go beyond the typical activities known from music lessons. Building space for experiencing creative forms of contact with art, expression, spontaneous singing or improvisation, enabling multi-sensory art experience, can result in measurable benefits for both students and the teacher, being the answer to the challenges of modern education. An additional benefit of conducting such classes is the opportunity to observe the functioning of students, ways of coping with social situations, and assumed roles in the group.

The article presents practical examples of the implementation of musical activities under the „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców project. The reactions of children participating in these activities testify to their great commitment, they also show that properly selected musical activities can have a positive impact on the child’s behaviour in a very short time.

Conclusions from the implementation of the activities under the project indicate that music-based – or more broadly art-based – activities, present so far, in the presented form, in pedagogy to a very limited extent, may prove to be an effective tool to support teachers’ work and student development.

**Keywords:** music, art, education, creativity, relationship