



***Pomiędzy edukacją muzyczną a muzykoterapią.
 Dwie perspektywy pracy z muzyką
 Between Music Education and Music Therapy.
 Two Perspectives on Work With Music***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to identify the common elements shared by music education and music therapy, as well as the areas in which these two fields clearly differ, with particular emphasis on music therapy as a field still insufficiently recognized within the Polish educational and therapeutic system.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is expressed in the question: What elements link music education and music therapy, and in which aspects do these fields differ significantly in terms of objectives, working methods, and functions? The discussion is based on theoretical publications in the fields of music education and music therapy. A comparative content analysis method was applied, supplemented by references to the author's own professional experiences.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on definitions of music education and music therapy, the goals of both approaches to engaging music and related activities in work with children were compared, with attention paid to distinguishing between musical and non-musical goals. Next, the paper examines how selected music-based activities are implemented, taking into account the range of competencies required for their appropriate execution.

RESEARCH RESULTS: The study demonstrates significant differences in objectives, professional competencies, and target groups between educational and therapeutic practices. Areas of divergent interpretations of concepts and practices were identified.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings indicate the need to raise both public and professional awareness of what music therapy is, how it functions, and the role and competencies of a music therapist. At the same time, it is recommended to enrich and transform the educational process by more fully integrating philosophies and approaches derived from music therapy and various forms of arts-based therapy. The results of the analyses presented have practical applications in educational and therapeutic settings.

→ **KEYWORDS:** MUSIC EDUCATION, MUSIC THERAPY, TEACHER COMPETENCIES, MUSIC THERAPIST COMPETENCIES, FUNCTIONS OF MUSIC

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest określenie elementów wspólnych dla edukacji muzycznej i muzykoterapii oraz kwestii, w których obie dziedziny wyraźnie się różnią, ze szczególnym uwzględnieniem muzykoterapii jako dziedziny wciąż słabo rozpoznawalnej w polskim systemie edukacyjnym i terapeutycznym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy stanowi pytanie, jakie elementy łączą edukację muzyczną i muzykoterapię, a w jakich aspektach obie dziedziny różnią się istotnie pod względem celów, form pracy i funkcji. W rozważaniach wzięto pod uwagę publikacje teoretyczne z zakresu edukacji muzycznej i muzykoterapii. Zastosowano metodę analizy porównawczej uzupełnionej odniesieniami do doświadczeń własnych.

PROCES WYWODU: Na podstawie definicji edukacji muzycznej i muzykoterapii dokonano zestawienia celów obu form zaangażowania muzyki i aktywności z nią związanych w pracy z dzieckiem, zwracając uwagę na rozróżnienie między celami muzycznymi i niemuzycznymi. Następnie przyjrano się sposobom realizacji wybranych aktywności bazujących na muzyce, uwzględniając przy tym zakres kompetencji niezbędnych do ich prawidłowego przeprowadzenia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wykazano istotne różnice w celach, kompetencjach specjalistów oraz odbiorcach działań edukacyjnych i terapeutycznych. Zidentyfikowano obszary odmiennej interpretacji pojęć i praktyk.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki wskazują na potrzebę podnoszenia świadomości społecznej i zawodowej dotyczącej tego, czym jest i na czym polega muzykoterapia, oraz roli i kompetencji muzykoterapeuty. Jednocześnie rekomenduje się wzbogacenie i transformowanie procesu edukacyjnego poprzez większą integrację filozofii i podejść zaczerpniętych z muzykoterapii i różnych form terapii przez sztukę. Wyniki przedstawionych analiz mają zastosowanie praktyczne w środowiskach edukacyjnych i terapeutycznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA MUZYCZNA, MUZYKOTERAPIA, KOMPETENCJE NAUCZYCIELI, KOMPETENCJE MUZYKOTERAPEUTÓW, FUNKCJE MUZYKI**

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy ludziom od zarania dziejów. Śpiew, taniec, gra na prostych instrumentach stanowiły istotny element obrzędów, praktyk kultowych i rytuałów religijnych, komunikacji, budowania więzi społecznych czy zabawy. Pełniły również funkcję edukacyjną i terapeutyczną (Clayton i in., 2012). Wzmianki o terapeutycznych aspektach muzyki odnaleźć można już w dziełach starożytnych greckich filozofów (Tatarkiewicz, 1985), a także w przekazach biblijnych, m.in. w opisie uzdrowienia króla Saula pod wpływem gry pastuszka Dawida na cytrze (1 Sm 16,23). Właściwie na całej przestrzeni dziejów

ludzkość była zainteresowana nie tylko muzyką samą w sobie, ale i jej leczniczymi właściwościami (Stachyra, 2014).

Formalna edukacja muzyczna, rozumiana jako systematyczne, instytucjonalne nauczanie muzyki w ramach szkół i uczelni, rozwijała się w Europie od czasów średniowiecza (Colwell i Richardson, 2002). Z kolei początki akademickiego kształcenia muzykoterapeutów sięgają lat 40. XX wieku, w Polsce zaś początku lat 70. (Moonga i Thomas, 2025; Natanson, 1979). Nie dziwi więc, że muzykoterapia – jako dziedzina młodsza – wciąż nie dorównuje edukacji muzycznej pod względem rozpoznawalności. Wyraźnie rysuje się również niewielka świadomość społeczna dotycząca różnic pomiędzy tymi dwiema dziedzinami, szczególnie w kontekście pracy z dziećmi. Trudności z ich rozróżnianiem pojawiają się nie tylko wśród rodziców, lecz także nauczycieli muzyki, co może prowadzić do nieporozumień oraz ograniczać możliwości skutecznego wspierania rozwoju dziecka (Wróblewski, 2015).

Zarówno nauczyciele muzyki, jak i muzykoterapeuci na co dzień posługują się w swojej praktyce tą samą materią – muzyką, ruchem, grą na instrumentach i śpiewem. W centrum obu dziedzin znajduje się człowiek i jego rozwój. Co więcej, dla osób postronnych zajęcia edukacji muzycznej i muzykoterapii mogą wyglądać podobnie. Wszystko to może prowadzić do przekonania, że muzykoterapia jest bliska edukacji muzycznej. Jednakże pogłębiona analiza obu dziedzin, oparta na metodzie analizy porównawczej (Lune i Berg, 2017), ujawnia istotne różnice pomiędzy tymi obszarami.

Doprecyzowanie obu obszarów

Punktem wyjścia do rozważań ukazujących punkty wspólne oraz różnice pomiędzy tymi dziedzinami jest określenie znaczenia pojęć edukacji i terapii. W *Wielkim słowniku języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego „edukacja” definiowana jest jako „uczenie się, proces zdobywania wiedzy, kształtowanie pożądanych postaw i zachowań” (Źmigrodzki, 2017). Z kolei „terapia” rozumiana jest jako

1. Leczenie – przywracanie zdrowia lub polepszanie jego stanu za pomocą środków i zabiegów medycznych lub innych, prowadzonych na ich wzór; 2. zajęcia mające na celu przywrócenie zdrowia psychicznego uczestników lub polepszenie jego stanu; 3. polepszanie stanu czegoś (Źmigrodzki, 2013).

Już na poziomie językowym widoczna jest wyraźna odmiennność tych pojęć.

W kontekście muzyki rozbieżność ta staje się jeszcze mocniej uwypuklona. Edukacja muzyczna bywa charakteryzowana jako proces nauczania muzyki – jej wykonywania, teorii, form i stylów – realizowany w ramach formalnych lub nieformalnych sytuacji dydaktycznych (Przychodzińska, 1979; Słyk i Kisiel, 2022). Muzykoterapia natomiast jest procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania

rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej (Stachyra, 2014, s. 27). Kluczowe dla dalszych rozważań jest spostrzeżenie, że muzykoterapią można nazywać działania realizowane przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę, czyli osobę, która posiada dyplom ukończenia studiów w zakresie muzykoterapii.

Trzy wymiary odrębności: funkcje, cele, formy pracy

Z porównania przytoczonych definicji wynika, że jedną z fundamentalnych różnic między obiema dziedzinami jest cel zajęć. W edukacji muzycznej jest on ukierunkowany – ogólnie rzecz biorąc – na rozwój muzyczny. W terapii muzycznej cel zajęć jest ewidentnie pozamuzyczny i powinien być tak sformułowany, aby umożliwić uczestnikowi osiągnięcie pozytywnych zmian w psychicznym, fizycznym, poznawczym albo społecznym funkcjonowaniu (Bruscia, 2014). Na pierwszy rzut oka rozróżnienie między celem muzycznym a pozamuzycznym wydaje się jednoznaczne. Jednakże wnikliwa analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego ujawnia pewne zatarcie tej granicy. Wśród funkcji przypisywanych muzyce w dokumencie wymienia się bowiem nie tylko rozwój muzyczny, ale również stymulację wszechstronnego, harmonijnego i całościowego rozwoju ucznia – jego wrażliwości, wyobraźni, kreatywności, a nawet kształtowanie osobowości (Rozporządzenie..., 2024). Co istotne, dokument ten kilkakrotnie odnosi się do funkcji kompensacyjno-terapeutycznej muzyki, co potencjalnie zbliżałoby edukację muzyczną do obszaru właściwego terapii. Z tego względu kwestia ta wymaga pogłębionej analizy.

Wśród głównych celów edukacji muzycznej w szkole podstawowej, realizowanych w ramach przedmiotu „muzyka”, wskazuje się m.in. rozwijanie zdolności i umiejętności muzycznych, zdobywanie wiedzy z zakresu teorii i historii muzyki, kształtowanie preferencji artystycznych oraz umiejętności wartościowania dzieł kultury. Uwzględnione są również cele społeczne, takie jak budowanie postawy szacunku wobec dziedzictwa kulturowego, tolerancji odmiennych gustów muzycznych i tradycji kulturowych oraz rozwijanie kompetencji społecznych (Rozporządzenie..., 2024). Wiedza muzyczna oraz doskonalenie kompetencji muzycznych pozostają więc w centrum zainteresowania zarówno nauczyciela, jak i programu kształcenia.

Wspomniane w podstawie programowej odniesienia do funkcji kompensacyjno-terapeutycznych kontaktu z muzyką mają charakter ogólny i brakuje doprecyzowania, w jaki sposób miałyby być realizowane w praktyce lekcyjnej. Co więcej, już na poziomie terminologicznym użycie określenia „kompensacyjno-terapeutyczne” może nieintencjonalnie sugerować ograniczenie realizacji tych funkcji do uczniów posiadających określone deficyty lub trudności, ponieważ funkcja kompensacyjna czy terapeutyczna odnosi się zasadniczo do pracy z osobami z konkretnymi, zidentyfikowanymi trudnościami, a jej celem jest wyrównanie lub złagodzenie tych deficytów (Kijowska i Sorokosz, 2014). Przyjęcie takiego założenia zbliża edukację muzyczną do działań rewalidacyjnych lub terapeutycznych, charakterystycznych dla muzykoterapii, jednakże w moim przekonaniu,

w kontekście lekcji muzyki, w przeciwieństwie do funkcji kompensacyjno-terapeutycznej, powinno się raczej mówić o funkcji profilaktycznej odnoszącej się z założenia do uczniów bez zdiagnozowanych trudności. Dzięki różnorodnym formom kontaktu z muzyką mogą oni rozwijać i wzmacniać w sobie te obszary, które umożliwią im w przyszłości zapobieganie problemom emocjonalnym czy społecznym. W tym ujęciu zakładane efekty zajęć muzycznych nie są „celowane” w konkretne problemy, lecz stanowią dodatkową wartość wynikającą z uczestnictwa w procesie edukacyjnym poprzez muzykę.

W tej dyskusji może pojawić się uzasadniony głos, że współczesne realia szkolne obejmują funkcjonowanie klas integracyjnych, w których uczniowie bez zdiagnozowanych trudności realizują program kształcenia wspólnie z rówieśnikami z różnorodnymi formami niepełnosprawności. Równocześnie dostrzec można rosnącą liczbę dzieci neuroatypowych – ze spektrum autyzmu, ADHD i innymi diagnozami. Jednak obecność takich uczniów w klasie nie zmienia podstawowych założeń programowych, wymagań stawianych nauczycielom ani formalnych celów lekcji muzyki, które pozostają ściśle edukacyjne i muzyczne. Fakt ten nie oznacza również, że nauczyciele muzyki automatycznie nabywają kompetencji umożliwiających stosowanie metod muzykoterapeutycznych. Są to kwalifikacje, które można zdobyć wyłącznie w ramach specjalistycznych studiów w zakresie muzykoterapii. Konstatacja w takiej sytuacji jest jednoznaczna – obecność uczniów z diagnozami nie przekształca lekcji muzyki w zajęcia muzykoterapeutyczne. To stwierdzenie pozostaje aktualne nawet wówczas, gdy w wyniku uczestniczenia w zajęciach muzycznych u uczniów z określonymi trudnościami odnotowuje się poprawę ich funkcjonowania.

Jak wcześniej wspomniano, muzykoterapia koncentruje się przede wszystkim na realizacji celów pozamuzycznych, najczęściej wyrażanych jako dążenie do poprawy funkcjonowania oraz stanu psychofizycznego danej osoby. Cele te mogą obejmować m.in. rozwijanie kompetencji emocjonalnych i społecznych, wspieranie rozwoju poznawczego, stymulowanie komunikacji, ekspresję emocji, redukcję stresu, rozwój motoryki, integrację sensoryczną, rozwój kreatywności, świadomości ciała, orientacji przestrzennej i sprawności ruchowej (Bunt i Stige, 2014). Muzyka i rozwój muzyczny nigdy nie stanowią w tym kontekście celu samego w sobie, lecz służą jako środek do osiągnięcia celów funkcjonalnych.

Warto podkreślić, że muzykoterapia nie ogranicza się wyłącznie do pracy z pacjentami zmagającymi się z problemami zdrowotnymi, osoby zdrowe wspiera w realizacji potencjału rozwojowego, pogłębianiu samowiedzy, poprawie jakości życia, utrzymaniu dobrostanu psychicznego, rozwijaniu umiejętności relaksacji oraz koncentracji (Wheeler, 2015). Niezależnie od powodu uczestnictwa w zajęciach należy zaznaczyć, że posiadanie zdolności muzycznych nie jest wymagane, a kompetencje muzyczne uczestnika nie determinują przebiegu i możliwości osiągnięcia celów terapii (Stachyra, 2014). Podobnie jak w edukacji kontakt z muzyką w muzykoterapii może przybierać formę zarówno receptywną (słuchanie muzyki), jak i aktywną (tworzenie i wykonywanie muzyki), jednak działania te są zawsze dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestnika i podporządkowane jego dobrostanowi. Przy tym w przeciwieństwie do edukacji materiał

wykorzystywany w procesie terapeutycznym ma zawsze charakter unikalnie osobisty lub autobiograficzny, odzwierciedlający indywidualne doświadczenia, emocje i potrzeby uczestnika (Bruscia, 2014, s. 211).

Różnice między edukacją muzyczną a muzykoterapią można zobrazować na przykładzie nauki gry na pianinie. W kontekście edukacji muzycznej celem nauczyciela jest rozwój muzyczny ucznia – jego muzykalności, zdolności wykonawczych oraz technicznych, umożliwiających wykonywanie utworów na odpowiednim poziomie artystycznym. Tymczasem w muzykoterapii gra na instrumencie może pełnić zupełnie inne funkcje. Muzykoterapeuta przed zaproponowaniem takiej formy aktywności analizuje, czy będzie ona adekwatna do potrzeb konkretnej osoby – czy służyć będzie np. rozwijaniu motoryki małej, wspieraniu koncentracji uwagi, wzmacnianiu samooceny, inicjowaniu kontaktu z terapeutą czy budowaniu relacji społecznych. W niektórych przypadkach bardziej zasadne może się okazać zastosowanie alternatywnego instrumentu lub pracy z głosem. W przeciwieństwie do edukacji muzycznej aspekty artystyczne gry na instrumencie w muzykoterapii schodzą na dalszy plan, a czasem nie mają żadnego znaczenia. Aktywność muzyczna pełni tu funkcję narzędzia – może wspierać rozwój manualny u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym, umożliwiać wyrażanie emocji w sposób niewerbalny, motywować do działania lub stwarzać okazję do nawiązywania i rozwijania relacji z innymi osobami.

W muzykoterapii instrument może stanowić wartościowe narzędzie umożliwiające uczestnictwo w muzycznym „dialogu” osób, które z powodu różnorodnych problemów i ograniczeń zdrowotnych mają trudności z aktywnym funkcjonowaniem w innych formach komunikacji (np. osoby niewerbalne z porażeniem mózgowym i zaburzeniami motorycznymi). Istotne znaczenie ma wielozmysłowy (polisensoryczny) wymiar instrumentu, który oprócz wydawania dźwięku charakteryzuje się także określonym kolorem, temperaturą, kształtem oraz fakturą. Używanie instrumentu w trakcie sesji terapeutycznych może pełnić funkcję nagrody, motywować do aktywności i zaangażowania, a także sprzyjać zwiększeniu zakresu ruchu.

Dobór instrumentu w muzykoterapii ukierunkowany jest na inne cele niż w edukacji muzycznej. Może on mieć charakter swobodny bądź celowy – w zależności od potrzeb i możliwości uczestnika. W niektórych sytuacjach to sam uczestnik decyduje o wyborze instrumentu do gry, w innych natomiast terapeuta dokonuje selekcji narzędzia, kierując się potencjałem do ćwiczenia określonych umiejętności funkcjonalnych, takich jak poprawa chwytu, precyzji czy zakresu ruchu. Swobodny wybór instrumentu przez uczestnika może dostarczyć istotnych informacji o jego aktualnym stanie emocjonalnym, preferencjach czy nastroju. Na przykład w celu odreagowania pobudzenia, irytacji lub złości osoby często wybierają instrumenty głośne i duże, które umożliwiają rozładowanie napięcia. W kontekście edukacji muzycznej taka swoboda wyboru i użycia instrumentu, zwłaszcza przez uczniów wykazujących wysoki poziom pobudzenia, mogłaby skutkować trudnościami w realizacji założonych celów dydaktycznych oraz wywołać frustrację nauczyciela.

Analogicznie praca z piosenką w muzykoterapii może pełnić funkcję ćwiczeniową ukierunkowaną na korektę zaburzeń logopedycznych oraz dążenie do uzyskania

prawidłowej wymowy, umożliwiającej efektywną komunikację i bycie rozumianym przez otoczenie. Jednakże w przypadku poważnych zaburzeń rozwoju narządów artykulacyjnych lub ograniczeń zdrowotnych, które uniemożliwiają osiągnięcie mowy czynnej, praca może skupić się na wywołaniu wokalizacji, by dać dziecku możliwość wykorzystania jej do włączenia się we wspólne muzykowanie z terapeutą lub grupą, budowanie relacji, ale i wspieranie poczucia odrębności, tożsamości czy podnoszenie poczucia własnej wartości.

Określone cele oraz zakładane efekty stanowią kluczowy element zarówno edukacji muzycznej, jak i muzykoterapii, jednakże sposób ich rozumienia i wartościowania różni się zasadniczo w obu obszarach. W edukacji muzycznej największe znaczenie przypisuje się efektowi końcowemu, którym jest opanowanie określonego zakresu materiału lub umiejętności. Osiągnięcia te wartościowane są oceną, którą uczeń otrzymuje. W muzykoterapii natomiast równie istotny jak rezultat jest sam proces terapeutyczny – doświadczenia, które uczestnik zdobywa w trakcie drogi do realizacji celu. Przeżycia te stanowią wartość zarówno dla osoby uczestniczącej w terapii, jak i dla terapeuty, który na ich podstawie ocenia funkcjonowanie pacjenta oraz weryfikuje założenia terapeutyczne i kolejność ich realizacji (Stachyra, 2014).

Obszar kompetencji

Podczas każdej sesji muzykoterapeuta prowadzi ciągłą, bieżącą analizę zachodzących interakcji, produkcji muzycznych tworzonych przez uczestnika oraz sposobu wykorzystywania przez niego muzyki do zaspokajania potrzeb. Szczególną uwagę zwraca się na jakość emocjonalnej reakcji na muzykę, rozwój umiejętności komunikowania emocji za jej pomocą, a także na wykorzystanie muzyki do budowania relacji z terapeutą i grupą, jak i świadomość tej interakcji (Woodward, 2000). Informacje te pozwalają terapeutcie adekwatnie modelować przebieg terapii, dobierać odpowiednie techniki i interwencje. Umiejętność sprawnego poruszania się w tej materii wymaga posiadania zasobu kompetencji muzykoterapeutycznych, dlatego szkolenie muzykoterapeutów w znaczącym stopniu różni się od przygotowania nauczyciela muzyki.

Programy kształcenia muzykoterapeutów cechują się szerokim zakresem treści, obejmujących zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne umiejętności niezbędne do pracy terapeutycznej. Obejmują one zagadnienia dotyczące funkcjonowania psychicznego i fizycznego człowieka, znajomość systematyki chorób i zaburzeń, a także metod i technik muzykoterapeutycznych. Istotnym elementem szkolenia jest również rozwijanie umiejętności współimprowizacji z osobami znajdującymi się na różnych poziomach funkcjonowania, jak również adekwatny dobór muzyki i aktywności muzycznych do bieżącego stanu psychofizycznego uczestnika oraz założonych celów terapeutycznych.

Niezwykle ważnym aspektem kształcenia muzykoterapeutów jest rozwój kompetencji osobistych. Programy edukacyjne są kształtowane niezależnie przez poszczególne uczelnie, ale zazwyczaj w tym obszarze obejmują m.in. treningi asertywności, superwizję

pracy klinicznej oraz doświadczenie terapeutycznego wpływu różnych dziedzin sztuki, takich jak arteterapia, choreoterapia czy teatroterapia. Studenci są również zachęceni do systematycznej pracy nad sobą, uczestnictwa w działaniach służących samodoskonaleniu i pogłębianiu samoświadomości, a także do przejścia terapii własnej.

Na tym tle wyraźnie rysują się różnice między założeniami programów kształcenia muzykoterapeutów i nauczycieli muzyki. Wymagania stawiane studentom obu kierunków są odmienne, co prowadzi do kształtowania różnych zestawów kompetencji zawodowych. Warto przy tym zwrócić uwagę na rzadko poruszany, lecz istotny aspekt. Wieloletnie doświadczenie autora w kształceniu zarówno nauczycieli muzyki, jak i muzykoterapeutów pozwoliło sformułować wniosek, że posiadanie dyplomu ukończenia szkoły lub uczelni muzycznej może niekiedy stanowić utrudnienie w procesie kształcenia muzykoterapeuty. Wynika to ze specyficznego dla szkół artystycznych modelu kształcenia, zorientowanego na współzawodnictwo, oraz analityczne postrzeganie muzyki pod kątem wartości artystycznych i wykonawczych. Kompetencje te, cenne w edukacji, w kontekście muzykoterapii niejednokrotnie stają się barierą w skoncentrowaniu się na potrzebach uczestnika sesji terapeutycznej. Wymagana jest tu umiejętność podporządkowania środków muzycznych procesowi terapeutycznemu, a nie odwrotnie. Jednym z wyzwań staje się ponowne uczenie się słuchania – w sposób zbliżony do tego, jak muzyki doświadcza osoba bez formalnego wykształcenia muzycznego. Odejście od wartościowania muzyki w kategoriach estetycznych i artystycznych wymaga mentalnej transformacji i przewartościowania dotychczasowych przyzwyczajeń. Helena Cesarz (2003) wskazuje, że proces przekształcania muzyka w muzykoterapeutę wymaga przejścia od podejścia egocentrycznego do humanistycznego – od koncentracji na technice wykonawczej ku skupieniu na emocjach i potrzebach uczestnika sesji. Kluczowe staje się przesunięcie punktu ciężkości z oceny muzyki jako takiej na analizę jej użyteczności w kontekście terapeutycznym – jej adekwatności wobec poziomu funkcjonowania danej osoby, jej stanu psychofizycznego oraz celów terapii.

Rolą muzykoterapeuty jest nie tylko dobór odpowiednich środków wyrazu, ale także budowanie relacji opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa, wspieranie uczestnika w bezpiecznym zanurzeniu się w muzyce oraz posługiwanie się nią w celu inicjowania i rozwijania kontaktu interpersonalnego pomiędzy uczestnikami procesu terapii. W tym kontekście ocenianie muzycznych wytworów dziecka pod kątem ich walorów artystycznych lub estetycznych – powszechnie akceptowane w edukacji muzycznej – jest w procesie terapii nie tylko nieuzasadnione, ale wręcz niedopuszczalne.

W poszukiwaniu wspólnej przestrzeni

Nakreślone w niniejszym opracowaniu rozróżnienia pomiędzy muzykoterapią a edukacją muzyczną wydają się mocno polaryzować obie dziedziny, jednak warto zauważyć, że wcale tak być nie musi. Wspólnym mianownikiem obu jest bez wątpienia muzyka i muzykowanie, mogące stanowić istotny czynnik wspierający rozwój oraz inicjowanie pozytywnych zmian.

Obie dziedziny – edukacja muzyczna i muzykoterapia – mogą i powinny w większym stopniu wzajemnie się przenikać, przy zachowaniu świadomości ich odmiennych założeń i celów. Szczególne korzyści z takiej integracji może odnieść obszar edukacji muzycznej, czerpiąc z dorobku muzykoterapii w zakresie wykorzystywania muzyki jako narzędzia wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny. Integracja elementów paradygmatu terapeutycznego mogłaby przyczynić się do pogłębienia edukacyjnych oddziaływań muzyki poprzez większe uwzględnienie znaczenia relacji interpersonalnych, pracy z emocjami oraz elastycznego dostosowywania treści i form aktywności muzycznych do bieżących potrzeb i możliwości uczestników procesu edukacyjnego. Taka perspektywa mogłaby sprzyjać budowaniu bardziej holistycznego i inkluzyjnego modelu edukacji muzycznej, w którym muzyka realizuje zarówno funkcje estetyczne i poznawcze, jak i wspierające oraz rozwojowe.

Postulat większego uwzględnienia podmiotowości ucznia w procesie edukacji muzycznej jest coraz wyraźniej akcentowany przez wielu badaczy (Grusiewicz, 2025). Akcentowane są obawy o nadmierne koncentrowanie się na wartościach artystycznych i estetycznej funkcji muzyki (Białkowski, 2001). Wskazuje się także na potrzebę redefinicji paradygmatu kształcenia – od modelu transmisyjnego ku transmisyjno-interakcyjnemu – i związaną z tym konieczność zmiany podejścia w przygotowaniu nauczycieli muzyki, szczególnie w zakresie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych (Kataryńczuk-Mania i in., 2018). Można odnieść wrażenie, że coraz wyraźniej dostrzega się problem niewykorzystywanego potencjału muzyki jako narzędzia wspierającego wielowymiarowy rozwój dziecka. Równolegle rośnie świadomość nauczycieli w zakresie alternatywnych możliwości wykorzystania muzyki, szczególnie w sposób, który wykracza poza tradycyjnie rozumiane cele muzyczne. Zjawisko to może być efektem zwiększonego dostępu do wiedzy i wyników badań, ale również odpowiedzią na nowe wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele, jak choćby rosnąca obecność uczniów neuroatypowych w klasach szkolnych. Aby jednak realne zmiany mogły nastąpić, niezbędne jest wyposażenie nauczycieli w wiedzę oraz podstawowe umiejętności z zakresu podejść terapeutycznych, w tym muzykoterapii.

W odpowiedzi na te potrzeby pojawiają się inicjatywy integrujące elementy terapii przez sztukę z praktyką pedagogiczną skierowane do nauczycieli pragnących wzbogacać swój warsztat o aspekty emocjonalne i relacyjne. Celem tych działań jest nie tylko wzbogacenie procesu edukacyjnego, lecz także tworzenie przestrzeni sprzyjającej wszechstronnemu rozwojowi ucznia (Clough i Tarr, 2021; Stachyra, 2017). Poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań pojawiających się we współczesnej edukacji muzycznej coraz częściej kieruje uwagę badaczy i praktyków w stronę obszarów od dawna obecnych w muzykoterapii, co wskazuje na potrzebę szerszego wykorzystania podejścia interdyscyplinarnego i transformacji dominującego paradygmatu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Białkowski, A. (2001). Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4(226), 179–184.
- Bruscia, K. (2014). *Defining music therapy* (wyd. 3). Barcelona Publishers.
- Bunt, L. i Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words* (wyd. 2). Routledge.
- Cesarz, H. (2003). Muzykoterapeuta dźwiękiem mówiący, czyli kilka refleksji na temat komunikacji za pomocą instrumentu. *Muzykoterapia Polska*, 2(6), 7–12.
- Clayton, M., Herbert, T. i Middleton, R. (red.). (2012). *The cultural study of music: A critical introduction*. Routledge.
- Clough, N. i Tarr, J. (red.). (2021). *Addressing issues of mental health in schools through the arts: Teachers and music therapists working together*. Routledge.
- Colwell, R. i Richardson, C. (red.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
- Grusiewicz, M. (2025). *Edukacja muzyczna w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym. Opinie, analizy na tle współczesnych praktyk szkolnych i innych przedmiotów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M. i Kisiel, M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kijowska, I.M. i Sorokosz, I. (red.). (2014). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne: Wybrane aspekty metodyczne*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Lune, H. i Berg, B.L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Moonga, N. i Thomas, N. (2025). Overview of music therapy as a profession. W: M. Viega, A. dos Santos i B. Wheeler (red.), *Music therapy handbook* (wyd. 3, s. 3–18). Guilford Press.
- Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przychodzińska, M. (1979). *Muzyka i wychowanie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2024). (Dz. U. z 2024 r., poz. 996). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000996>
- Słyk, U. i Kisiel, M. (2022). *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Akademia WSB.
- Stachyra, K. (2014). *Podstawy muzykoterapii* (wyd. 2). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stachyra, K. (2017). *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tatarkiewicz, W. (1985). *Historia estetyki*. T. 1: *Estetyka starożytna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wheeler, B.L. (2015). *Music therapy handbook*. Guilford Press.
- Woodward, S. (2000). A response to James Robertson's "An educational model for music therapy: The case for a continuum". *British Journal of Music Therapy*, 14(2), 94–98.
- Wróblewski, P. (2015). *Świadomość zakresu pojęcia „muzykoterapia” wśród pedagogów muzycznych*. [Niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żmigrodzki, P. (red.). (2013, 3 września). *Terapia*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/4285/terapia>

Żmigrodzki, P. (red.). (2017, 4 stycznia). Edukacja. W: *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/54773/edukacja>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
