

**mgr Dariusz Stanisław Dziekoński**

**ZASTOSOWANIE ELEMENTÓW  
METODY CARLA ORFFA  
W KSZTAŁCENIU  
UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO  
W STOPNIU  
LEKKIM I UMIARKOWANYM**

**Łódź 2005**

# SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP</b> .....	s.3
<b>I. Carl Orff i jego dzieło</b> .....	s.6
1. Życiorys twórcy .....	s.6
2. Cechy twórczości .....	s.8
3. Koncepcja muzycznego kształcenia ogólnego .....	s.10
<b>II. Charakterystyka upośredzonych umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym</b> .....	s.17
1. Ogólna charakterystyka .....	s.17
2. Charakterystyka uzdolnień muzycznych .....	s.21
<b>III. Stosowanie metody C. Orffa dla celów pedagogiki specjalnej i psychoterapii</b> .....	s.24
1. Zastosowania w psychoterapii .....	s.24
2. Zastosowania w pedagogice specjalnej .....	s.30
<b>ZAKOŃCZENIE</b> .....	s.38
<b>LITERATURA</b> .....	s.41
<b>INNE WYKORZYSTANE MATERIAŁY</b> .....	s.42
<b>ZAŁĄCZNIKI</b> .....	s.43
1. Orffowskie taktowanie .....	s.43
2. Układanie piosenki .....	s.44

## WSTĘP

W latach dwudziestych XX wieku Stefan Wysocki dostrzegał, że metoda Jaques – Dalcroze’a nie zaspakaja wszystkich potrzeb powszechnego kształcenia muzycznego. Pisząc o niedostatkach znanych sobie koncepcji, uważał się w szczególności nad kondycją muzycznej edukacji Polaków słowami: „Tak jest wszędzie, a u nas w Polsce gorzej niż gdzieindziej, bo przez długie lata nie byliśmy w stanie pracować nad podniesieniem kultury muzycznej tak jak inne narody. Przytem grunt polski nie jest podatny na kulturę muzyczną. Jesteśmy często arytmiczni i poczucia harmonji w nas mało.”<sup>1</sup> Autor ten starał się stworzyć koncepcję powszechnego kształcenia muzycznego i proponował nazwać ją koncepcją polską. Jego nazwisko jest zapomniane, jakkolwiek późniejsze nauczanie muzyki w polskich szkołach ogólnokształcących w wielu punktach zbieżne było z jego propozycjami.

Zachodzi pytanie, jaka siła tkwi w koncepcji muzycznej edukacji opracowanej przez Carla Orffa, że jest ona wciąż żywa i znajduje coraz to nowe zastosowania w systemach edukacyjnych całego świata. Praca ta stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie. Może właśnie metoda Orffa jest poszukiwanym przez Wysockiego sposobem podniesienia kultury muzycznej narodu, sprawienia, abyśmy czuli rytm i pełnię harmonii. Zastanawia fakt, że Wysocki podobnie jak Orff zauważa: „kładzenie nieproporcjonalnie silnego nacisku na wypracowanie zdolności naśladowczo-odtwórczych ze szkodą dla budzenia i rozwijania właściwej muzykalności jako postawy kultury muzycznej.”<sup>2</sup>

Zatem pierwszy rozdział mojej pracy jest próbą wyjaśnienia fenomenu metody C. Orffa. Przyczyn sukcesu jego koncepcji upatrywać należy – jak to będę starał się udowodnić – w gruntownych jej podstawach. Metoda C. Orffa jawi się jako koncepcja odpowiadająca na naturalne potrzeby rozwojowe dzieci, stworzona przez artystę najwyższej klasy, który ponadto objawił również swoją wybitną intuicję pedagogiczną.

---

<sup>1</sup> S. Wysocki, Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1921.

<sup>2</sup> Tamże.

Treść drugiego rozdziału będzie miała na celu ukazanie, że metoda C. Orffa zaspakaja specjalne potrzeby edukacyjne dzieci upośledzonych umysłowo – przynajmniej w zakresie im dostępnym. Muzyka dla upośledzonych w stopniu lekkim i umiarkowanym jest jednym z wiodących przedmiotów. Świadczy o tym sama charakterystyka upośledzonych, a temat zastosowań metody Orffa w pedagogice specjalnej i rehabilitacji rozwijany będzie szerzej w rozdziale trzecim.

Właśnie dopiero rozdział trzeci traktować będzie o pedagogicznych nowościach, bo za takie uznać można –zwłaszcza na gruncie polskim- zastosowania metody w działaniach rehabilitacyjnych.

Żywię nadzieję, że praca ta przyczyni się do uświadomienia tym wszystkim, którzy próbują stosować we własnej praktyce pedagogicznej elementy systemu C. Orffa, że istnieje potrzeba gruntownego zapoznania się z tym systemem, jak również potrzeba rozwoju swych własnych umiejętności muzycznych, zwłaszcza że pozornie tylko jest on łatwy. W pracy tej postaram się wykazać, że metody te wymagają inwencji twórczej najpierw od nauczyciela.

Praca ta jest swego rodzaju protestem przeciwko nagminnemu słycaaniu idei Orffa. To nie może być tak, że metoda ta przedstawiana jest publicznie jako jedno z „nowych rozwiązań metodycznych”, gdyż ma ona za sobą długą historię i bogaty dorobek metodyczny; niestety do dnia dzisiejszego niedostatecznie znany w Polsce.

To stanowczo za mało, jeżeli internauta przeczyta: „Metoda Carla Orffa – główną myśl idei tej metody stanowią następujące słowa: „(...) muzyka elementarna nigdy nie jest samą muzyką, połączona jest z ruchem, tańcem i mową, jest muzyką, którą trzeba samemu grać, w którą jest się zaangażowanym nie tylko jako słuchacz, ale jako współgrający”. Koncepcja Carla Orffa jest jedną spośród kilku koncepcji zabaw twórczych z dziećmi, która w praktyce oznacza, że wykorzystanie i przetworzenie na język muzyczny powinno być to, co dziecku najbliższe: słowo, gest, ruch, otoczenie. Dziecko samo z siebie tworzy odczuwając potrzebę śpiewania, naśladowania ruchów, gestów, czyjegoś zachowania oraz układania różnych historyjek i kompozycji.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> <http://oswiata.um.slupsk.pl>

Przytoczony tekst jest jednym z niepokojąco licznych przykładów spłylenia koncepcji Orffa. Same te słowa zasadniczo nie zawierają fałszu, ale bez szerszego opisu sugerują prostotę tej koncepcji. Osoba nieznająca metody Orffa, czytając tylko taki tekst odnieść może wrażenie, że jeżeli pozwoli dzieciom na nieskrępowaną ekspresję słowno – ruchowo – muzyczną, to już stosuje metodę Orffa. Ułuda ta potęgowana może być pamięcią z lat szkolnych o tym, jak to „kocia muzyka” bywała nazywana Orffowskim muzykowaniem. Tymczasem –jak będę się starał wykazać- tworzenie muzyki przez uczniów w tym edukacyjnym systemie nigdy nie jest całkowicie swobodne. W rzeczywistości jest ono w sposób dyskretny, niezauważalny dla ucznia kierowane przez nauczyciela, który musi być wysoce świadom tego, co dzieje się w klasie w sferze muzycznej.

Jak bardzo nieświadomi sfery muzycznej są niejednokrotnie ci, którzy próbują wypowiadać się o podstawach metody Orffa świadczą również następujące słowa: „Tworzenie muzyki – przybiera kształt improwizacji (wokalnej, instrumentalnej, wokalno-instrumentalnej i ruchowej). Jest całkowicie swobodna, niezależna, nie należy ograniczać jej żadnymi regułami. Ten etap improwizowania charakterystyczny jest szczególnie w grupach dzieci młodszych o mniejszym doświadczeniu muzycznym. Następne etapy w tworzeniu muzyki w systemie Orffa noszą już pewne cechy improwizacji kierowanej. Prowadzący może już narzucić dzieciom pewne zasady, np. dobór instrumentów, linię melodyczną, czy rytm.”<sup>4</sup>

Improwizacja dzieci młodszych jest nieograniczona regułami w takim sensie, że prowadzący przyjmuje każdą produkcję dziecka. Niemniej autor tych cytowanych powyżej słów zapomina, że nawet dzieci najmłodsze kierowane są przykładem nauczyciela. W tej samej publikacji czytamy dalej o „podstawowej skali muzycznej”. Zachodzi pytanie, która skala jest ową podstawową?

Załączniki przedstawiają propozycję ćwiczeń śródlekcyjnych oraz wspólnego tworzenia piosenki przez dzieci i nauczyciela.

---

<sup>4</sup> <http://www.przedbuk.archpoznan.pl>

# I. CARL ORFF I JEGO DZIEŁO

## 1. Życiorys twórcy

Sam fakt, że utwory Carla Orffa niejednokrotnie wykonywane były na wielu najważniejszych uroczystościach państwowych i międzynarodowych w Niemczech świadczy o tym, że Carl Orff był nie tylko pedagogiem, ale przede wszystkim wysokiej klasy wszechstronnym muzykiem: kompozytorem, dyrygentem, nauczycielem akademickim. Jego adaptacje i utwory własne były wysoko cenione w Niemczech

Urodził się w Monachium 10 sierpnia 1895 r. i tam też zmarł 29 marca 1982 r. Przedział czasowy jego życia wskazuje na to, że jego inspiracje pedagogiczne zaistniały w oświacie wielu krajów świata i rozwijały się najintensywniej jeszcze podczas jego życia. Różne wydawnictwa encyklopedyczne podają, że Carl Orff w dzieciństwie uczył się gry na fortepianie, organach i wiolonczeli. Studia rozpoczął w Akademii der Tonkunst w Monachium. Studiował tam w latach 1912 – 1914 pod kierunkiem A. Beer Walbruna i H. Zilchera. Korzystając z tego wykształcenia w latach 1915 – 1920 pracował jako kapelmistrz teatrów w Monachium, Mannheimie i w Darmstademie. Krótko przebywał poza Monachium. W roku 1919 powrócił tam i już wówczas pracował jako nauczyciel kompozycji. W 1921 r. Orff podjął dwuletnie studia kompozytorskie u H. Kaminsky'ego.

Jak podaje encyklopedia „w tym czasie fascynował się twórczością Monteverdiego, przygotowując niemieckojęzyczne wersje Orfeusza Il ballo dell'Ingrate i Lamento d'Arianna, które połączył w sceniczny tryptyk pt. Lamenti. Idea przyswajania zagranicznego repertuaru scenicznego odbiorcom niemieckim za pośrednictwem przekładów była Orffowi bliska przez całe życie.”<sup>5</sup>

Wcześniej rozpoczęła się jego przygoda z koncepcją kształcenia ogólnego w zakresie muzyki. Wraz z Dorotą Günther założył w 1924 r. w Monachium

---

<sup>5</sup> Encyklopedia muzyczna PWM, część biograficzna (red. E. Dziębowska), Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A., Kraków 2002.

Güntherschule für Gymnastik, Musik und Tanz. Celem tej placówki było „odkrywanie i nauczanie nowych relacji pomiędzy ruchem a muzyką. Owocem tej działalności stało się stworzenie w 1930 r. pierwszej części Schulwerk, zbioru utworów o przeznaczeniu pedagogicznym.”<sup>6</sup>

W latach 1932 – 1933 Orff pracował jako dyrygent opracowując kilka dzieł z repertuaru muzyki dawnej. Druga wojna światowa nie stanowiła przerwy w jego działalności twórczej. W tym czasie odbywały się kolejne premiery jego dzieł. Cytowana encyklopedia opisuje: „W okresie powojennym zainteresowania Orffa skierowały się ku wielkiej tragedii antycznej. Antygoną, Edyp, Tyran i Prometeusz w zamierzeniu Orffa miały tworzyć tryptyk sceniczny. W 1961 r. został otwarty w Salzburgu Orff-Institut w Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum”, gdzie rozwijano opracowaną przez niego metodę wychowania muzycznego. W latach 1950 – 1951 Orff ukończył kantatę sceniczną Triumf Afrodyty, która wraz z Carmina burana i Catulli carmina złożyła się na tryptyk objęty wspólnym tytułem Trionfi.”<sup>7</sup>

Mała encyklopedia muzyki<sup>8</sup> podaje, że od roku 1950 do 1960 roku prowadził na Akademii Muzycznej w Monachium mistrzowską klasę kompozycji. Życie i działalność Orffa silnie związana była z jego miastem rodzinnym. Działał przede wszystkim na terenie tamtejszych instytucji muzycznych, zaznaczając swoją obecność w kulturze muzycznej miasta i kraju przez całe dziesięciolecie.

O kompozytorskiej randze Orffa świadczy również fakt, że na uroczystości otwarcia Igrzysk Olimpijskich w Monachium, dokładnie 26 sierpnia 1972 r. miało miejsce prawykonanie specjalnie na tę okazję napisanego utworu chóralnego Sommerkanon.

C. Orff został uhonorowany tytułem doktora honoris causa przez uniwersytety w Tybindze i w Monachium, był też członkiem Accademia Nazionale di Santa Cecilia w Rzymie, jak również Svenska Musikaliska Akademien w Sztokholmie. Carl Orff został też uhonorowany najwyższymi odznaczeniami Republiki Federalnych Niemiec.

---

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Mała encyklopedia muzyki, red. Nacz.: S. Śledziński PWN, Warszawa 1981.

## 2. Cechy twórczości

W czasie odbywania studiów C. Orff interesował się nie tylko twórczością Monteverdiego, ale również jak podaje „Mała encyklopedia muzyki” jego „pierwsze utwory powstawały pod wpływem C. Debussy’ego, A. Schönberga i R. Straussa.”<sup>9</sup>

Za swoje pierwsze w pełni dojrzałe dzieło Orff uznał dopiero *Carmina burana*, sceniczną kantatę opartą na świeckich tekstach łacińskich wybranych z XIII – wiecznego bawarskiego *Codex Buranus*. W utworze tym można dostrzec większość podstawowych cech typowych dla indywidualnego stylu kompozytorskiego Orffa. Według cytowanej już encyklopedii<sup>10</sup> typowymi cechami jego twórczości są:

- motoryczna pulsacja rytmu,
- archaizacje nawiązujące do muzyki okresu średniowiecza,
- stylizacje,
- stosowanie ostinat rytmicznych na bardzo długich odcinkach,
- wprowadzanie orientalnych melizmatów,
- redukowanie następstw harmoniczných do najbardziej elementarnych układów typowych do systemu dur-moll,
- częste powtórzenia motywów przypisanych szczególnie ważnym partiom tekstu słownego,
- rezygnacje ze złożonych struktur formalnych na rzecz nieskomplikowanej zwrotkowości,
- znaczny udział sekcji instrumentów perkusyjnych,
- niekonwencjonalne wykorzystywanie tradycyjnego instrumentarium (np. flażolety wiolonczel i kontrabasów).

W innym miejscu to samo źródło podaje: „Dominujący w tych dziełach deklamacyjny charakter partii wokalnych nie wykluczał konieczności

---

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Op.cit Encyklopedia muzyczna PWM ....

dysponowania przez śpiewaków rozległą skalą głosu (...). Charakterystyczna dla twórczości Orffa ostra pulsacja rytmu wynikająca z jego przekonania o prymarnym charakterze rytmu w stosunku do pozostałych parametrów muzyki służyła uwypukleniu konturów metrycznych tekstu poetyckiego.”<sup>11</sup>

Już w swej wczesnej działalności kompozytorskiej i dyrygenckiej Orff wykazywał szczególne zainteresowanie historią literatury i teatru. W kręgu jego zainteresowań znajdowała się kultura antyku, dzieła Szekspira, ale również prądy ekspresjonistyczne. Jego zainteresowania historyczne pogłębiały się. W Małej encyklopedii znajdują się również istotne wzmianki, które wskazują, że rezultatem gruntownych studiów w tej dziedzinie jest kilka opracowań dzieł renesansowych i barokowych, m.in. C. Monteverdiego i wirginalistów. Od Carmina burana muzyka Orffa powszechnie wykazuje silne tendencje archaizacyjne. W swoich utworach Orff, czerpiąc z syntetycznej sztuki starożytności, realizował jedność słowa muzyki i ruchu, która właściwa była teatrowi greckiemu i rzymskiemu, a w wiekach późniejszych misteriom i komedii średniowiecza, komedii dell' arte, a następnie żywa była jeszcze w teatrze elżbietańskim i operze starowłoskiej. Orff interesował się wątkami staroniemieckich legend i baśni ludowych. Pomimo tych wszystkich inspiracji dzieła własne Orffa odznaczają się dużą oryginalnością. Ze względu na to, że oddziałuje na słuchacza pierwotnymi elementami rytmu i powtarzalnością przebiegów rytmicznych, jego styl często określany był mianem neoprymitywizmu. Dla Orffa takie określenie jego twórczości stanowiło komplement, gdyż uważał on, że muzyka powinna sięgać do swych magicznych prazródół. Jego instrumentarium podkreśla nadrzędną rolę rytmu, stąd kolorystyka instrumentalna jest przede wszystkim perkusyjna. Wykorzystywał on, nawet w najpoważniejszych swych dziełach szeroki zasób instrumentów egzotycznych. Poważną rolę w jego dziełach scenicznych pełni w równoległy sposób traktowany chór.

Carl Orff w świadomości Polaków nie funkcjonuje jako poważny muzyk – a wielka to szkoda, że jego oryginalna twórczość nie jest znana. Rzadko też jego dzieła goszczą w repertuarze scen polskich. Kojarzy nam się on tylko z dziećmi.

---

<sup>11</sup> Tamże.

### 3. Koncepcja muzycznego kształcenia ogólnego

Orff zasłynął w świecie z racji swego pochylenia się nad potrzebami muzycznego wykształcenia ogólnego. Poza granicami Niemiec często zapomniany jest jako wybitny wykładowca akademicki, nauczyciel kompozycji, adaptator dzieł innych autorów i oryginalny kompozytor. Znany jest natomiast jako autor propozycji powszechnego kształcenia poprzez tworzenie muzyki dla jej percepcji, odbioru. W metodzie swej kładzie nacisk na aktywne uprawianie muzyki przez śpiew i grę na łatwych technicznie instrumentach. Propozycja Orffa wywodziła się z dążenia do ścisłej integracji ciała z muzyką. Postawa ta była inspirowana systemem edukacji muzycznej E. Jaquesa – Dalcroze’a. Stało się to dzięki M. Wigmann reprezentantce tańca ekspresjonistycznego. Była ona uczennicą E. Jaquesa – Dalcroze’a i R. Labana. Jego drugą mużką w tej dziedzinie stała się wspomniana już Dorothee Günther. Orff w ślad za Dalcrozem i Labanem dążył do tego, aby rozwijanie uzdolnień muzycznych odbywało się w drodze kolektywnej zabawy. Postulat ten akcentuje Z. Burowska spostrzegając, że: „C. Orff preferuje w swej koncepcji zbiorowe tworzenie muzyki, prawdopodobnie uważając, że estetyczny rezultat indywidualnej improwizacji jest w większości przypadków tak nikły, iż nie może stanowić zachęty do kontynuowania tej aktywności ani budzić zainteresowania wykonawców. Chodzi mu o to, by w procesie tworzenia brali udział wszyscy uczniowie, nawet ci najmniej zdolni, by do powstania utworu każdy z nich mógł się przyczynić bodaj kilkakrotnym uderzeniem w instrument. Pozytywny efekt końcowy takiej improwizacji jest w niewielkiej mierze zdolności twórczych uczestników, efekt osiąga się dzięki pięknie brzmiącym instrumentom, odpowiednio zestrojonym, przez odpowiedni ich dobór i z góry ustalony prosty materiał dźwiękowy.”<sup>12</sup> Dla tej pracy bardzo ważne jest, że jednym z zasadniczych założeń Orffa było przekonanie, iż prawie każde dziecko jest uzdolnione muzycznie.

---

<sup>12</sup> Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa 1980, s. 39.

Traktując o inspiracji metodą Dalcroze'a Encyklopedia muzyki podaje, że modyfikacja względem niej polega na tym, iż „muzykę do ruchu mieli wykonywać, a następnie tworzyć sami uczniowie, głównie na instrumentach perkusyjnych, zwłaszcza egzotycznych instrumentach ludowych.”<sup>13</sup> Opisując inspirację Orffa metodą Dalcroze'a J. Powroźniak stwierdza, że: „Orff doszedł do wniosku, że sam ruch ciała, względnie taniec przy akompaniamencie muzyki nie może w pełni rozwinąć wyobraźni muzycznej dziecka, toteż do ruchu (gestu) i muzyki wprowadził – jako element niezmiernie ważny – słowo. Te trzy elementy przewijające się w zabawach, tańcach, śpiewach i grach dzieci – przy całkowitym ich zaangażowaniu się i aktywności – stanowią najbardziej istotną cechę systemu Orffa.”<sup>14</sup>

Metoda Orffa zgodna jest z jego poglądami artystycznymi wyrażającymi się w postulatcie nierozdzielności muzyki, słowa i ruchu. Ciekawy był początek przygody Orffa z powszechnym kształceniem muzycznym. Pierwsza część *Das Schulwerk*, czyli „Pracy Szkolnej” powstała za sprawą pracy w *Günterschule für Gymnastik, Musik und Tanz*. Był to zbiór utworów o przeznaczeniu pedagogicznym. W tym czasie „rozwinął współpracę z budowniczym instrumentów K. Maendlerem, który specjalnie dla Orffa konstruował różnego rodzaju instrumenty perkusyjne na użytek jego pracy pedagogicznej.”<sup>15</sup>

Po drugiej wojnie światowej przodującą rolę w rozwijaniu koncepcji powszechnego wychowania muzycznego odgrywała Niemiecka Republika Federalna – jak w tym czasie określano u nas owe państwo. Opisując założenia teoretyczne, jakim hołdowali ówczesni metodycy niemieccy, J. Powroźniak podaje, że: „Za główny sens wychowania muzycznego i jego podstawowe zadanie uznano nie metody i problemy techniczne, lecz różne formy praktycznego muzykowania oraz poznawanie dzieł muzycznych o najwyższych wartościach wychowawczych. Według zachodnioniemieckich teoretyków wychowania muzycznego celem nauczania muzyki (...) powinien być najszerszy rozwój sił twórczych dziecka;

---

<sup>13</sup> A. Chodkowski (red.) Encyklopedia muzyki, wydanie II poprawione PWN, Warszawa 2001.

<sup>14</sup> J. Powroźniak w: J.K. Lasocki i J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1970, s. 182.

<sup>15</sup> Op.cit. Encyklopedia muzyczna PWM ....

należy budzić w nim radość oraz kształtować smak muzyczny poprzez śpiewanie i muzykowanie. Rozwój sił twórczych dziecka mogą zapewnić nie ćwiczenia techniczne, ale przede wszystkim pieśni, zabawy i tańce”.<sup>16</sup> W takie rozumienie zadań wychowania muzycznego doskonale wpisał się Orff z całym dobrodziejstwem swojego dorobku twórczego i praktyki pedagogicznej prowadzonej nie na poziomie uniwersyteckim, ale w ramach umuzykalnienia społeczeństwa.

Według powoływanej już Encyklopedii muzycznej PWM na szczególną uwagę zasługuje spostrzeżenie, że: „Metoda Orffa wyrasta z idei jego teatru, którego nadrzędnym celem było nierozzerwalne zjednoczenie muzyki, słowa i ruchu; polega ona na twórczym podejściu dziecka do zadań wyznaczonych przez nauczyciela. Ważne znaczenie ma przy tym improwizacja, bowiem podstawą kształcenia muzycznego Orffa stanowi gra na instrumencie, w przeciwieństwie do metody Z. Kodaly’ a opierającej się przede wszystkim na śpiewie”.<sup>17</sup>

Podobnie Encyklopedia muzyki PWN zawiera stwierdzenie, że: „Metoda Orffa wyłoniła się z kompozytorskich i pedagogicznych koncepcji (...) nawrotu do prądródeł muzyki, prymatu kreatywności nad doskonałością wykonawczą, zainteresowań integracją muzyki, słowa i ruchu.”<sup>18</sup>

Druga część „Pracy Szkolnej” powstała dzięki powodzeniu prowadzonych przez pięć lat po drugiej wojnie światowej audycji muzycznych dla dzieci w bawarskim radio. Zachwyceni słuchacze byli świadkami momentu krystalizowania się Orffowskiej koncepcji powszechnego kształcenia muzycznego.

Rok 1961 przyniósł pewne ugruntowanie metody Orffa, gdyż otwarto wówczas w Salzburgu w Austrii Orff - Institut w tzw. „Mozarteum”, gdzie do dnia dzisiejszego naucza się i rozwija ową metodę wychowania muzycznego. Paradoksalnie Orff i jego współpracownicy nie uważali owoców swej pracy, za metodę w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ich intencją było raczej, aby rozwijana przez nich koncepcja była traktowana jako niezobowiązująca propozycja pracy z dziećmi i młodzieżą. Niemniej techniki te w całym świecie opisywane są jako

---

<sup>16</sup> Op. cit. J.Powroźniak , Wychowanie ..., s. 421.

<sup>17</sup> Op.cit. Encyklopedia muzyczna PWM ...

<sup>18</sup> Op.cit Encyklopedia muzyki PWN ...

metoda. „Metoda Orffa” jest nawet hasłem w Encyklopedii muzyki. Hasło to głosi, że „metoda Orffa polega na inspirowaniu i kierowaniu przez nauczyciela tworzeniem muzyki przez dziecko; tworzywem wyjściowym jest ekspresja rytmu i melodii, improwizacje muzyczno- ruchowe, budowanie najprostszych motywów i form dźwiękowych za pomocą specjalnego instrumentarium.”<sup>19</sup>

Również Encyklopedia muzyczna PWM podkreśla, że: „Uczniowie według zaleceń Orffa powinni wykonywać muzykę na specjalnie zaprojektowanych instrumentach perkusyjnych (...). Metoda Orffa polega m.in. na realizacji stopniowo coraz bardziej komplikowanych struktur ostinatowych na dwa i większą liczbę głosów, a także zbiorowym wykonywaniu np. kanonów melodycznych, efektów echa czy zdań muzycznych konstruowanych na zasadzie pytania i odpowiedzi (dziecko samodzielnie wymyśla frazę stanowiącą następnik do zagranej mu wcześniej poprzednika). Jedną z cech metody Orffa jest też osvajanie dzieci najpierw ze skalą pentatoniczną, a następnie sukcesywne poszerzanie materiału dźwiękowego, aż do uzyskania skali diatonicznej i majorowej.”<sup>20</sup>

Techniki rozwijane przez Orffa wychodzą jak zauważa J. Powroźniak z faktu, że: ”Dziecko pojmuje muzykę jako całość, jako niepodzielną jedność słów, dźwięków i rytmów. Całość ta osiąga najwłaściwszą formę w pieśniach i zabawach dziecięcych. Punktem wyjścia powinna stać się pieśń ludowa, która z czasem stanowić może środek do zrozumienia muzyki współczesnej.”<sup>21</sup>

W sposób szczegółowy na temat metody Orffa wypowiada się Z. Burowska. Autorka ta zamieszcza wyczerpujący spis instrumentów wchodzących w skład instrumentarium wykorzystywanego przez Orffa i jego naśladowców w powszechnym kształceniu muzycznym: „Są to :

- instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku (różnego rodzaju bębni, talerze, talerzyki pompejańskie, trójkąty, kastaniety, tamburyny, drewnianka, marakasy, terkotki itp.),
- instrumenty perkusyjne o określonej wysokości dźwięku (naczynia szklane wypełnione wodą, różnej wielkości dzwonki, metalofony i ksylofony

---

<sup>19</sup>Op. cit. Encyklopedia muzyki PWN...

<sup>20</sup>Op. cit. Encyklopedia muzyczna PWM...

<sup>21</sup>Op.cit. J. Powroźniak, Wychowanie ...

z płytkami ruchomymi, które można dowolnie usuwać, kociołki strojone itp.),

- instrumenty strunowe, smyczkowe i szarpane (wiole, psalteria, lutnie, gitary, wiolonczele),
- instrumenty dęte (flety proste, rogi i inne).<sup>22</sup>

Ta sama autorka stwierdza, że według metody Orffa proces dydaktyczny rozpoczyna się „od rytmiczowania mowy, zgodnie z prozodią języka ojczystego. Tak powstały rytm zostaje wykonany za pomocą różnych efektów perkusyjnych.”<sup>23</sup>

Dalej Z. Burowska szczegółowo wymienia wszystkie etapy procesu dydaktycznego, przez który przechodzą uczniowie w pełnym cyklu kształcenia tą metodą. Etapy te „przedstawiają się następująco:

- echo rytmiczne, polegające na naśladowaniu przez uczniów wzoru podanego przez nauczyciela, najpierw bez zmian, a następnie z dowolnym przekształceniem wzorów,
- tworzenie wzoru rytmicznego przez ucznia,
- tworzenie melodii do podanego rytmu,
- dobieranie tekstów do podanych rytmów,
- tworzenie akompaniamentu w postaci ostinata rytmicznego,
- tworzenie rytmów z towarzyszeniem ostinata rytmicznego,
- kontynuacja podanego rytmu,
- kształtowanie formy runda rytmicznego,
- dobieranie akompaniamentu ostinatowego do piosenki,
- echo melodyczne,
- kontynuacja melodii,
- tworzenie akompaniamentu do rytmów i melodii na instrumentach perkusyjnych o określonej wysokości dźwięku,
- kształtowanie formy runda instrumentalnego,
- tworzenie kanonów rytmicznych i melodycznych,

---

<sup>22</sup> Op. cit., Z. Burowska, *Słuchanie ...*, s. 38.

<sup>23</sup> Tamże.

- wzbogacanie szaty dźwiękowej utworu,
- instrumentowanie przykładów rytmicznych,
- zmienianie aparatu wykonawczego,
- tworzenie wstępu i zakończenia do utworów,
- transponowanie utworów do różnych tonacji,
- przełamywanie symetrii zdań i okresów,
- rytmizowanie mowy z zastosowaniem nieregularnych okresów, zmian taktu, przesunięć akcentów,
- stosowanie różnych technik np. fauxbourdonu, zdwojeń tercjowych, kwartowych, kwintowych, dyskantowanie,
- improwizowanie melodii do ostinata harmonicznego,
- wariacyjne przekształcanie wzoru,
- tworzenie większych całości muzycznych o określonej formie z odpowiednio dobranych i zestawionych fragmentów,
- tworzenie miniaturowych dramatów muzycznych z zastosowaniem różnych środków wyrazu muzycznego (recytatywy solowe lub zespołowe partie instrumentalne, wokalne itd.).<sup>24</sup>

Nie sposób nie zauważyć, że realizacja tak różnorodnych form działania wymaga gruntownego przygotowania muzycznego nauczyciela, zwłaszcza, że to nauczyciel powinien dyskretnie kierować działaniami uczniów, ukierunkowywać ich działalność twórczą i dawać im przykład. Z. Burowska podkreśla, że: „We wszystkich przedstawionych propozycjach materiał dźwiękowy jakim dziecko dysponuje jest z góry ustalony przez nauczyciela. Ograniczenie go jest jednoznaczne z pozostawieniem odpowiednich sztabek w instrumentach perkusyjnych o określonej wysokości dźwięku (ksylofony, metalofony) i usunięciem pozostałych. C. Orff wychodzi z założenia, że tworzenie muzyki instrumentalnej jest znacznie łatwiejsze niż tworzenie za pomocą głosu, nie wymaga bowiem świadomego, czystego intonowania dźwięku określonej

---

<sup>24</sup> Tamże.

wysokości. W tworzeniu melodii na instrumencie dziecko bez względu na to czy jest świadome różnic wysokości dźwięku czy nie, jeśli ma do dyspozycji ograniczone i określone wysokości, może je wykonywać bez namysłu i określonej intencji nie niwecząc zamierzonego efektu nawet w przypadku, gdy jego partia jest częścią wielogłosowej całości.”<sup>25</sup>

W podobny sposób opisuje realizację kształcenia muzycznego dzieci w systemie Orffa J. Powroźniak. Stwierdza on, iż: „We wstępnej fazie nauki, będącej przygotowaniem do posługiwania się instrumentami muzycznymi, dzieci grają na sobie samych przy pomocy rytmicznego stukania, stąpania, klaskania, przytkania palcami, klepania po udach itp., wydobywając w ten sposób różne odcienie barw perkusyjnych. Z kolei następuje zapoznanie dziecka z instrumentami perkusyjnymi, najpierw o nieokreślonej wysokości dźwięku (...), a następnie o określonej wysokości (...). W miarę podrastania dzieci stosuje się instrumenty coraz trudniejsze, strunowe – fidele, kwintony, gitary, mandoliny, skrzypce, dęte – fujarki (flety proste), melodyki, harmonijki ustne itp.”<sup>26</sup>

Podsumowując analizę zasad, jakimi kierował się Orff tworząc swoją koncepcję powszechnego wychowania muzycznego, warto raz jeszcze przytoczyć słowa Z. Burowskiej: „Tworzenie muzyki, któremu C. Orff nadał jasno sprecyzowaną postać, posiada wyjątkowy walor wychowawczy, bowiem na wstępnym etapie nauczania jest znakomicie dostosowane do możliwości psychofizycznych dziecka bez względu na stopień jego rozwoju muzycznego. Stwarza tym samym szansę rozwinięcia uzdolnień u tych, którzy w innym systemie nauczania zmuszeni byłiby do zaniechania wszelkiej aktywności muzycznej.”<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Op. cit. J. Powroźniak, *Wychowanie ...*, s. 182.

<sup>27</sup> Op. cit. Z. Burowska, *Słuchanie ...*, s. 39.

## II. Charakterystyka upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym

### 1. Ogólna charakterystyka

Jeden z prekursorów polskiej myśli z zakresu pedagogiki specjalnej, Jan Kostrzewski proponuje upośledzenie umysłowe określić „jako istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, wiążące się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym.”<sup>28</sup> Równocześnie wyjaśnia, że „przez istotnie niższy poziom funkcjonowania rozumie się co najmniej dwustandardowe odchylenia od normy.”<sup>29</sup>

Analizując walory i braki powyższej definicji Kazimierz Kirejczyk uściśla, że: „Upośledzenie umysłowe to istotnie niższy od przeciętnego w danym środowisku (...) globalny rozwój umysłowy jednostki, z nasilonymi równocześnie trudnościami w zakresie uczenia się i przystosowania, spowodowany we wczesnym okresie rozwojowym przez czynniki dziedziczne, wrodzone i nabyte po urodzeniu (w tym w sporadycznych przypadkach przez czynniki socjalno-kulturowe) wywołujące trwałe (względnie) zmiany w funkcjonowaniu układu nerwowego.”<sup>30</sup>

Osoby lekko upośledzone umysłowo osiągają iloraz inteligencji od 52 do 67. K. Kirejczyk określa obrazowo, że: „Jako jednostki dorosłe nie przekraczają poziomu 12 – letniego dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym, a ich dojrzałość społeczna nie przekracza poziomu 17 – letniej młodzieży normalnej. Jednostki lekko upośledzone nie są w stanie przekroczyć swoim rozwojem podokresu operacji konkretnych (od 7-8 do 11-12 lat), który charakteryzuje się tym, że jednostka jest w stanie wykonywać pewne operacje logiczne jak szeregowanie, działania matematyczne, klasyfikacja itp. Nie osiągają one jednak okresu operacji

---

<sup>28</sup> J. Kostrzewski, Diagnostyka upośledzenia umysłowego w: J. Kostrzewski (wybór), Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1976.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> K. Kirejczyk, Oligofrenopedagogika, WSPS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1978, s. 45.

formalnych ( 11 do 14-15 lat), kiedy to pojawia się myślenie hipotetyczno-dedukcyjne, rozwijają się formalne, abstrakcyjne operacje intelektualne, formułowanie i weryfikowanie hipotez, podporządkowanie operacji prawom logiczno-matematycznym.”<sup>31</sup>

Dzieci upośledzone w stopniu lekkim charakteryzują się nie tylko zaburzeniami w myśleniu, ale cierpią również z powodu zaburzeń innych funkcji. Ograniczona jest ich percepcja wzrokowa zwłaszcza w zakresie postrzegania kształtów geometrycznych, układu figur i stosunków przestrzennych. Jednocześnie mają trudności w postrzeganiu elementów wchodzących w skład całości. W danej chwili dzieci te spostrzegają naraz mniej elementów, co upośledza tworzenie się odruchów warunkowych, a tym samym uczenie się w oparciu o ślady pamięciowe. Upośledzone jest zwłaszcza uczenie się oparte na jednoczesnym spostrzeganiu. Ich uwaga jest nietrwała, gorsza pamięć, zwłaszcza logiczna i to zarówno świeża, jak i trwała. Jednakże dzieci te często mają bardzo dobrą pamięć mechaniczną. Pociąga to za sobą zmyślenia i konfabulacje. Już u upośledzonych w stopniu lekkim zaznacza się niedorozwój uczuć wyższych, większą impulsywność i agresję. Mają one mniejsze poczucie odpowiedzialności i uspołecznienia, co objawia się w zmniejszeniu samokontroli. Dla dzieci tych istotne jest - jak zauważa J. Kostrzewski – „obniżenie zarówno ogólnego rozwoju poziomu motoryki, jak i nierównomierne upośledzenie poszczególnych cech motoryki. (...) najbardziej upośledzone są: precyzja, szybkość ruchów i umiejętność wykonywania ruchów równoczesnych, mniej koordynacja statyczna.”<sup>32</sup>

U dzieci upośledzonych w stopniu lekkim obserwuje się opóźnienie pojawiania kolejnych okresów rozwoju mowy. Stwierdza się u nich uboższy zasób słów, przy czym z reguły słownik czynny jest uboższy od biernego. U dzieci tych pojawiają się liczne dyslalie, czyli wady wymowy właściwe dla upośledzonych. Zjawisko to nasila się zwłaszcza w klasach początkowych. Stan taki wymaga ingerencji logopedy. Jest to konieczne zwłaszcza z tego powodu, że wady wymowy walnie

---

<sup>31</sup> Tamże, s. 58.

<sup>32</sup> J. Kostrzewski, Problem różnic w profilu inteligencji i niektórych uzdolnień u dzieci umysłowo upośledzonych i normalnych, w: Z. Sękowska (red.), Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1976.

przyczyniają się do rozwoju napięć emocjonalnych. Wytwarza się tutaj swoiste sprzężenie zwrotne, gdyż napięcia te nasilają problemy w komunikacji werbalnej.

Osoby umiarkowanie upośledzone umysłowo osiągają iloraz inteligencji od 36 do 51. Ich umiejętności opisuje obrazowo K. Kirejczyk stwierdzając, że: „jako jednostki dorosłe nie przekraczają poziomu ogólnego rozwoju intelektualnego 7-8 - letniego dziecka, a ich dojrzałość społeczna osiąga poziom 10 - letniego dziecka o prawidłowym rozwoju intelektualnym i społecznym.”<sup>33</sup>

Dzieci umiarkowanie upośledzone jeszcze mniej dokładnie i wiernie spostrzegają, niż dzieci lekko upośledzone. W stosunku do nich trzeba już mówić o dominacji uwagi mimowolnej. Uwagę dowolną można u nich rozwinąć na drodze systematycznej stymulacji pedagogicznej. Ich uwaga może być ograniczona do tego stopnia, że przyciąga ich dopiero jakiś silny, nowy, nadzwyczajny bodziec. Wskutek znacznego upośledzenia myślenia logicznego wyobrażenia tych osób są często nieadekwatne. Pamięć i działania mają charakter głównie odtwórczy. Jeszcze w większym stopniu niż u upośledzonych lekko niedomaga u nich pamięć i zdolności odtwórcze. Mają poważne trudności w dostrzeganiu i zapamiętywaniu powiązań logicznych. Zmyślenia i konfabulacje pojawiają się jeszcze częściej. Jednostki umiarkowanie upośledzone z wielką trudnością używają pojęć, które nie mają swoich desygnatów. Rozwiązywanie większości problemów znajduje się poza ich zasięgiem: ujęcie istoty zagadnienia, ustalanie związku pomiędzy elementami. Ich myślenie ma zdecydowanie charakter konkretno-obrazowy. Dzieci te nie wysuwają hipotez i nie próbują weryfikować swoich sądów. Mogą popełniać szereg błędów, gdyż ich spostrzeganie uwzględnia zazwyczaj jeden, z pozoru najważniejszy aspekt. Niemniej ludzie ci są w stanie zrozumieć, że część jest mniejsza od całości; rozumieją pojęcia: zmienności, stałości, ciężaru i objętości. Wszystkie kłopoty związane z rozwojem mowy są u nich jeszcze bardziej nasilone – dyslalie są regułą. Dla tych dzieci właściwa jest nadmierna ekspresja ruchowa, nadpobudliwość, brak samokontroli, wzmożona lękliwość, drażliwość. Mają trudności w nawiązywaniu kontaktów towarzyskich.

---

<sup>33</sup> Op.cit. J. Kirejczyk, Oligofrenopedagogika, s. 56.

Osoby dorosłe o tym stopniu upośledzenia są bardzo sugestywne i mało krytyczne, co powoduje, że bardzo łatwo mogą ulec złym wpływom. Jednostki te same radzą sobie w codziennych czynnościach, a nawet można je przyuczyć do wykonywania prostych czynności zawodowych. Jeżeli się to uda wydajność ich pracy jest zbyt mała, aby osoby te mogły zarobić na swoje potrzeby życiowe. Stąd też upośledzenie w stopniu umiarkowanym w odróżnieniu od upośledzonych w stopniu lekkim wymagają w tym względzie pomocy państwa lub rodziny. Skuteczna rehabilitacja może zapewnić, że osób tych - na pierwszy rzut oka - nie można odróżnić od osób normalnych.

Pisząc o stymulacji poprzez ćwiczenia muzyczno-ruchowe Janina Stadnicka analizuje sposób oddziaływania na rozwój dzieci upośledzonych: „Upośledzenie umysłowe nie jest, mimo wszystko, traktowane jako stałe i niezmiennie, a to dzięki możliwości przejmowania przez korę mózgową funkcji zastępczych. Oddziaływanie terapeutyczne w tej sytuacji ukierunkowuje się przede wszystkim na pobudzanie procesów korowych przez wprowadzanie dzieci w okoliczności dostarczające jak największej ilości doświadczeń i przeżyć oraz wiązanie ich z doświadczeniami podobnego typu zaistniałymi uprzednio, co usprawnia siłę, równowagę, ruchliwość i pobudliwość procesów korowych, sprzyja prawidłowemu ukształtowaniu:

I układu sygnałowego, utrwalaniu się połączeń czasowych właściwemu rozwojowi,

II układu sygnałowego oraz zdolności analizy i syntezy, tworzeniu się stereotypów dynamicznych i wzmacnianiu funkcji kory nad podkorzem.

Powyższe założenia terapeutyczne oligofrenopedagogiki jak też i szczegółowe jej cele mogą być realizowane w trakcie zajęć muzyczno-ruchowych zarówno w formach pracy określonej rodzajem treści i wyzwalanych aktywności – śpiew, gra na instrumentach, zabawy muzyczno-ruchowe – jak i w ćwiczeniach wspomagających ww. formy.”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> J. Stadnicka, Pobudzanie dyspozycji poznawczych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poprzez ćwiczenia muzyczno-ruchowe, Wychowanie Muzyczne w Szkole nr 5 (187) 1993.

## 2. Charakterystyka uzdolnień muzycznych

Zauważyć należy, że skoro upośledzenie umysłowe nie jest jednostką nozologiczną, czyli chorobową w rozumieniu klasyfikacji chorób, a jest raczej niejednorodną grupą zaburzeń wynikających z różnych przyczyn i skutkujących różnymi mechanizmami patogennymi, stąd też dzieci upośledzone umysłowo wykazują bardzo różne uzdolnienia muzyczne. Często się zdarza, że upośledzenie obejmuje same zdolności muzyczne, bądź też zdolność do ich ekspresji, ale zdarza się również, że dzieci te nie odbiegają pod względem zdolności muzycznych od dzieci w normie intelektualnej. Wśród dzieci upośledzonych zdarzają się też jednostki wybitnie uzdolnione muzycznie. Owe wybitne uzdolnienia występują pomimo mechanizmów patogennych dotyczących tych dzieci, a czasami - w pewnym sensie - nawet dzięki tym mechanizmom. Trudno wypowiadać się w sposób ogólny o uzdolnieniach muzycznych osób cierpiących na oligofrenię. Za każdym razem należałoby dokonywać studium indywidualnego przypadku.

Istotne dla powyższego zagadnienia jest to, że granice między poszczególnymi stopniami upośledzenia umysłowego – zwłaszcza pomiędzy upośledzeniem lekkim a umiarkowanym nie są nawet tak ostre i wyraźne, jak to zostało opisane w podrozdziale pierwszym przy omawianiu ogólnej charakterystyki osób upośledzonych. Z tego względu zasadne jest wspólne analizowanie zdolności muzycznych osób o lżejszym upośledzeniu umysłowym. Ponadto istnieją różnice w stopniu rozwoju poszczególnych funkcji u ludzi o tym samym globalnym ilorazie inteligencji. Zjawisko to też łagodzi różnice pomiędzy omówionymi stopniami upośledzenia umysłowego.

Istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania organizmu nie musi oznaczać braku uzdolnień muzycznych. Znany jest fakt, że upośledzenie umysłowe może mieć za przyczynę zaniedbania socjalno – kulturowe. Już we wstępie tej pracy zwróciłem uwagę na kulturowe zaniedbania większej części naszego społeczeństwa w dziedzinie edukacji muzycznej. Ta sytuacja wyrównuje szanse osób upośledzonych umysłowo, gdyż dzięki

ćwiczeniom zdolności muzycznych mogą one osiągnąć poziom osób normalnych, a nawet go przewyższyć.

Zjawiska muzyczne mają charakter bliski konkretowi – ich rozumienie nie wymaga myślenia hipotetyczno – dedukcyjnego. Przebiegi muzyczne bliższe są szeregowaniu, klasyfikowaniu i podstawowym działaniom matematycznym, a te sposoby myślenia w większym lub mniejszym stopniu dostępne są upośledzonym w stopniu lekkim i umiarkowanym. Z tego względu wskazane jest łączne rozpatrywanie ich zdolności muzycznych i możliwości rehabilitacji poprzez muzykę.

Upośledzenie percepcji najczęściej dotyczy zmysłu wzroku. Uzmysłowić sobie należy, że przez kanał wzrokowy do mózgu dociera nieporównywalnie większa ilość informacji, aniżeli przez kanał słuchowy. Stąd też upośledzenie umysłowe najpierw dotyka percepcji wzrokowej, pozostawiając względnie nietkniętą percepcję słuchową.

Pewnym wyjątkiem w tym zakresie wydaje się rozpoznawanie i różnicowanie dźwięków mowy ludzkiej, zarówno na poziomie fonetycznym, jak i werbalnym. Jednakże zagadnienie mowy jest odrębne od zagadnienia muzyki, jakkolwiek jedno i drugie dotyczy jakości docierających do umysłu ludzkiego drogą słuchową. Wrażliwość mowy skutkuje u upośledzonych właściwymi im dyslaliami. W tym momencie zauważyć należy, że werbalna realizacja form muzycznych może być doskonałym ćwiczeniem samej mowy i w tym celu często bywa wykorzystywana przez logopedów i muzykoterapeutów.

Realizacja muzyki wymaga przede wszystkim pamięci mechanicznej, a ta upośledzana jest niejako w dalszej kolejności, co ratuje możliwości osób upośledzonych w stopniu lekkim i umiarkowanym.

Obniżenie ogólnego poziomu motoryki nie przekreśla szans na muzykowanie instrumentalne, gdyż dobór repertuaru może iść w stronę umożliwiającą działalność tego rodzaju nawet osobom o obniżonej precyzji i szybkości ruchów. Zabiegi takie przewiduje Orffowska koncepcja muzycznego wychowania osób upośledzonych umysłowo. Skromny choćby udział w wykonywanym utworze, ułatwiony odpowiednim przygotowaniem instrumentarium jest jednocześnie doskonałym

ćwiczeniem upośledzonych cech motoryki. Układy choreograficzne ćwiczą duże grupy mięśniowe (choć nie tylko), a muzykowanie instrumentalne małe grupy mięśniowe i precyzję ruchów.

Muzyka pomaga upośledzonym w nawiązywaniu kontaktów towarzyskich i to nie tylko w życiu szkolnym w trakcie samego muzykowania, ale również w kontaktach ze światem zewnętrznym.

Niemniej praktyka nauczania osób upośledzonych pozwala na uwagi o bardziej uogólnionym charakterze. Powołując się na P. i K. Nowaków,<sup>35</sup> K. Lewandowska wypowiada się o zdolnościach dzieci upośledzonych, pisząc: „Edukacja muzyczna przebiega podobnie jak u dzieci normalnych, jednakże z kilkuletnim opóźnieniem. Oznacza to, że nauczanie, np. śpiewu wymaga dużego wysiłku i nakładu pracy, a efekty terapeutyczne uzyskuje się dopiero po kilku latach nauczania. O ile obserwuje się spontaniczne granie utworu po jego wyuczeniu, o tyle nie stwierdzono spontanicznego śpiewania u młodzieży upośledzonej umysłowo, co może wiązać się z ubóstwem doznań uczuciowych. Ponadto zaobserwowano w czasie gry skłonność do izolacji od otoczenia, która jednak nie ma charakteru transu, przeciwnie - wskazuje na całkowite pochłonięcie wykonywaną czynnością.”<sup>36</sup>

W Państwowym Domu Pomocy Społecznej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Chorzowie prowadzono zajęcia muzykoterapeutyczne w wymiarze od dwóch godzin tygodniowo dla upośledzonych w stopniu głębokim, aż do piętnastu godzin dla upośledzonym w stopniu umiarkowanym. W 1985 roku K. Lewandowska wspominała, że: „W zakładzie działa zespół muzyczny złożony z wychowanków o umiarkowanym upośledzeniu, którzy potrafią grać z nut na instrumentach ogólnodostępnych. W wyniku wieloletnich obserwacji nad przydatnością terapii muzycznej okazało się, że zajęcia muzyczno-ruchowe z włączeniem śpiewu i słuchania muzyki, stanowią zespół silnie działających bodźców, które ożywiają dzieci i młodzież pod względem emocjonalnym,

---

<sup>35</sup> P. Nowak, K. Nowak, Metody muzykoterapeutyczne i ich znaczenie dla wychowanków PDPS dzieci upośledzonych umysłowo, Zeszyty Naukowe nr 19, PWSM Wrocław.

<sup>36</sup> K. Lewandowska w: B. Lewandowska, K. Lewandowska, J. Sołowiej, Techniki stymulacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1985, s. 79.

dostarczają im pozytywnych odczuć natury psychosomatycznej, ułatwiają i wzbogacają przebieg procesu rehabilitacji.”<sup>37</sup>

O możliwościach muzycznych dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu lekkim i umiarkowanym świadczą ich potrzeby w tym zakresie. Dzieci te mają kłopoty z koordynacją ruchów ciała. Ćwiczenia ruchowe zwłaszcza z podkładem muzycznym kształtują ich wrażenia kinestetyczne, korygują elementy koordynacji i stymulują ogólną świadomość własnego ciała. W tym zakresie właściwe są ćwiczenia oparte na systemie Dalcroze’a. Dzieci w trakcie ćwiczeń dużych grup mięśniowych posługują się piłkami, obręczami, kijami gimnastycznymi i innymi przyrządami. Z kolei do rozwoju koordynacji małych grup mięśniowych pomocnymi okazują się instrumenty perkusyjne, które jednocześnie dostarczają wrażeń zmysłowych i ćwiczą orientację w przestrzeni. W tym przypadku ćwiczenia mogą i powinny być prowadzone według systemu Orffa.

### **III. Stosowanie metody C. Orffa dla celów pedagogiki specjalnej i psychoterapii**

#### **1. Zastosowania w psychoterapii**

Tadeusz Natanson pisze zwięźle, że: „Najczęściej muzykoterapię określa się jako jedną z form psychoterapii.”<sup>38</sup> Wśród działających z początkiem 1973 roku organizacji wymienia on m. in. Sekcję muzykoterapii przy znanej nam już Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.

Powołując się na E. Galińską<sup>39</sup>, szerzej o muzykoterapii wypowiada się Zofia Konaszkiewicz, traktując ją jako rodzaj arteterapii. Teorie tej dziedziny przedstawia w następujący sposób: „Terapia przez sztukę łączy się z rozwojem psychoterapii, czyli leczenia środkami psychologicznymi. Początkowo było ono ograniczone do

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 78.

<sup>38</sup> T. Natanson, Wstęp do nauki o muzykoterapii, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1979, s. 175.

<sup>39</sup> E. Galińska, Muzykoterapia jako jedna z form terapii przez sztukę, Arteterapia, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1989.

metod werbalnych. Potem wzbogacono je o środki ekspresji artystycznej i w ten sposób powstawały nowe formy psychoterapii, takie jak muzykoterapia, psychorysunek, pantomima, psychodrama. Formy te umożliwiają inną komunikację z pacjentem, która jest silnie zabarwiona emocjonalnie, a także dostarczają bogatego materiału diagnostycznego.”<sup>40</sup>

Pisząc o medycznych zastosowaniach muzykoterapii T. Natanson zauważa, iż „muzykoterapia może być stosowana na równi w profilaktyce, leczeniu, jak i w postępowaniu rehabilitacyjnym (...).”<sup>41</sup>

Analizując cechy muzykoterapii jako specjalności psychoterapeutycznej K. Lewadnowska zauważa, że: „Muzykoterapeuta diagnozuje, podejmuje samodzielne decyzje i przepisuje program terapii ze względu na potrzeby i cele pacjenta. One też wyznaczają formy tych zajęć, ich częstość, a przede wszystkim decydują o sprawie najważniejszej – kontakcie między pacjentem a terapeutą.”<sup>42</sup> Teoretycy wysuwają wiele hipotez uzasadniających wpływ muzyki na człowieka. Lewandowska podkreśla „abstrakcyjny charakter muzyki, który pozwala na uniknięcie kontroli intelektualnej i dotarcie do głęboko ukrytych konfliktów i emocji.”<sup>43</sup> Wśród wielu metod i form muzykoterapii autorka ta wymienia dwie formy, które mogą być oparte na systemie edukacji muzycznej Orffa, a nawet powołuje się na niego. Są to:

- „Komunikatywne, związane z uczeniem komunikacji społecznej w trakcie rozmaitych zadań muzycznych pacjenci uczą się nowych zachowań społecznych i emocjonalnych, np. uczą się współdziałania przeciwstawiania się osobom znaczącym, wczuwania się w to, co ktoś chce wyrazić.
- Kreatywne w postaci improwizacji instrumentalnej, wokalne i ruchowe. Do tej grupy należy elementarne muzykowanie wg metody Orffa, podczas której pacjenci realizują proste formy muzyczne na instrumentach muzycznych, np. rondo rytmiczne i kanon rytmiczny.”<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> Z. Konaszkiewicz, Szkice z pedagogiki muzycznej, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 203.

<sup>41</sup> Op. cit. T. Natanson, Wstęp ... s. 176.

<sup>42</sup> Op. cit. K. Lewandowska (...), Techniki ... , s. 72.

<sup>43</sup> Tamże, s. 69.

<sup>44</sup> Tamże, s. 73.

Zwykle przez teoretyków muzykoterapia dzielona jest na receptywną i aktywną. K. Lewandowska precyzuje, że: „Muzykoterapia receptywna polega na słuchaniu muzyki i przekazywaniu odczuć muzycznych przez pacjentów oraz obejmuje dyskusję psychoterapeutyczną związaną z tymi odczuciami i zaistniałymi w trakcie sytuacjami.”<sup>45</sup> Dalej autorka ta wyjaśnia, iż: „Muzykoterapia aktywna obejmuje różnego rodzaju produkcje dźwiękowe pacjentów, wykonywane najczęściej na instrumentarium Orffa. Skala różnorodności tych instrumentów jest na tyle duża, aby pacjenci zależnie od swoich preferencji, a także stanów psychicznych mogli wybierać odpowiedni dla siebie instrument. Wybór instrumentów ze względu na jego dźwięk, a także kształt może zawierać informację pomocną przy diagnozowaniu pacjenta, choć znacznie więcej daje interpretacja samej produkcji dźwiękowej.”<sup>46</sup>

Podziału tych instrumentów ze względu na ich wartość diagnostyczną dokonuje E. Galińska. Wymienia ona:

1. „mocne - wielki bęben, talerze;
2. hałaśliwe – grzechotki, tamburyny, kastaniety orkiestrowe, bębny typu półkociołków, werble;
3. delikatne, ciche, dźwięczne – dzwonki, triangle;
4. melodyjne, o różnych możliwościach wyrazowych, duże rozmiarami – ksylofony, metalofony;
5. neutralne – pudełka akustyczne.”<sup>47</sup>

Według K. Lewandowskiej: „Do terapii aktywnej należy zaliczyć śpiewoterapię, zwaną także meloterapią oraz choreoterapię.”<sup>48</sup> Dalej autorka ta wskazuje na istotny fakt, że: „Muzykoterapia u dzieci przybiera najczęściej formę terapii aktywnej, co ma swoje uzasadnienie we właściwościach psychiki dziecka. Ekspresja muzyczna poprzez gest, ruch, śpiew, jest znacznie bliższa dziecku niż człowiekowi dorosłemu, gdyż stanowi naturalny czynnik jego życiowej

---

<sup>45</sup> Tamże, s. 75.

<sup>46</sup> Tamże, s. 75.

<sup>47</sup> E.Galińska, Muzyka w nerwicach i psychozach, Zeszyty Naukowe nr 9, PWSM, Wrocław.

<sup>48</sup> Op.cit. K.Lewandowska, (...), Techniki ..., s. 75.

aktywności.”<sup>49</sup> Uwagi te zbieżne są z poglądami Orffa na temat właściwości dziecięcej ekspresji.

Zwrócić uwagę należy na teoretyczne spostrzeżenia Natansona, który podkreśla, że: „(...) muzyka działa pozornie głównie na psychikę człowieka i skierowana jest przede wszystkim do sfery jego doznań emocjonalnych. Nie zapominajmy jednak, że przyjęliśmy za zasadę psychosomatyczną jedność człowieka, a za tym oddziaływanie muzyki na cały ustrój człowieka.”<sup>50</sup>

W podobny sposób wypowiada się Z. Konaszkiewicz twierdząc, że: „Muzykoterapia ma szerokie zastosowanie w różnych zakresach medycyny. Dzieje się tak, gdyż muzyka może oddziaływać wielopłaszczyznowo, a więc nie tylko na psychikę, ale także na funkcje wegetatywne i czynności poszczególnych układów funkcjonalnych.”<sup>51</sup>

Z tego względu jak wyjaśnia też Lewandowska: „Muzykoterapię wprowadza się do rehabilitacji dzieci z niedowładami i porażeniami znacznego stopnia (...). W terapii zaburzeń mowy zaleca się coraz częściej różne formy muzykoterapii. W dyslalii rytmizujemy słowa, zwracając uwagę dziecka na dokładną strukturę słowa. W przypadkach jąkania najczęściej stosuje się muzykowanie na instrumentarium Orffa lub śpiew z akompaniamentem fortepianu.”<sup>52</sup>

Autorka ta wspomina również Orffa wymieniając poszczególne etapy zajęć muzykoterapeutycznych prowadzonych z dziećmi z rozpoznaniem nerwicy lękowej i ruchowej oraz przy jąkaniu. Zajęcia te miały na celu ukierunkowanie ruchu, wyrobienie koncentracji, orientacji czasowo-przestrzennej oraz przytłumienie neurotycznych elementów postaw lękowych. Wymienia ona trzy części ww. zajęć:

- „Pierwsza o charakterze receptywnym polega na wysłuchaniu utworu muzycznego w pozycji rozluźnionej i ma za zadanie przygotować dzieci do ukierunkowanej terapii ruchowej.

---

<sup>49</sup> Tamże, s. 77.

<sup>50</sup> Op. cit. T. Natanson, Wstęp ..., s. 176.

<sup>51</sup> Op. cit. Z. Konaszkiewicz, Szkice ..., s. 204.

<sup>52</sup> Op. cit. Z. Lewandowska, (...), Techniki ..., s. 80.

- Drugą część tzw. wyobrazeniowo-projekcyjną wypełniano rysowaniem wrażeń i nastroju wzbudzonego przez wysłuchane utwory, kierowaną improwizacją ruchową oraz swobodną improwizacją ruchową. (...).
- Trzecią część stanowiły zajęcia muzyczno- ruchowe oparte na metodach Dalcroze'a, Orffa i Bon Depart rehabilitujące zaburzenia analizatora wzrokowego, motoryki i orientacji.”<sup>53</sup>

Analizując cechy odróżniające muzykoterapię od zwykłych lekcji wychowania muzycznego lub muzykowania w ramach zajęć rekreacyjnych K. Lewandowska podkreśla, że: „Główna różnica leży w fakcie prowadzenia muzykoterapii przez wykwalifikowanego terapeutę, który stosuje ją jako świadomie wybraną formę leczenia i realizuje według zindywidualizowanego programu.”<sup>54</sup>

Muzykoterapia jakkolwiek jest dziedziną ciągle jeszcze w stadium tworzenia ma już swoją historię. W Polsce muzykoterapia prowadzona była już od roku 1960 w Państwowym Domu Pomocy Społecznej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Chorzowie. Powoływana powyżej autorka stwierdza, iż: „Poziom rozwoju umysłowego wychowanków w danej grupie, a także ich cechy indywidualne (agresywność, czy nieśmiałość) decydują o wyborze repertuaru muzycznego.”<sup>55</sup>

Dydaktyczną funkcję zajęć terapeutycznych dostrzega Maciej Kierył. Jego punktem wyjścia jest stwierdzenie iż: „Muzykoterapia pediatryczna trafia na grunt „jałowy muzycznie”, spotęgowany przez przewlekłą chorobę, w której nie ma miejsca na prawidłowe bodźce emocjonalne dochodzące do dziecka.”<sup>56</sup>

Autor ten nie powołuje się na Orffa, ale wymienia szereg ćwiczeń, które zbieżne są z jego zaleceniami. Są to: „Podstawowe ćwiczenia:

1. Zaklaszcz w dłonie (np. wyklaszcz swoje imię, wyraz mu - zy - ka) – z tempa dynamiki, (...) wyrazu twarzy itp. Terapeuta diagnozuje gotowość do zajęć, napęd, umiejętności itp.

---

<sup>53</sup> Tamże, s. 82 i 83.

<sup>54</sup> Tamże, s. 72.

<sup>55</sup> Tamże, s. 78.

<sup>56</sup> M. Kierył, Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga, Wychowanie Muzyczne w Szkole, nr 1(183) /1993.

2. Tupanie, klaskanie, mruczenie naśladowujące start lokomotywy („ciuchcia” i „Orient Express”). Dźwięk jednostajnie przyspieszony (...), zwolnienie i wyciszenie dźwięku. Na zakończenie ćwiczeń wysiłkowych zawsze oddech wyrównujący !!! Terapeuta (nauczyciel) wzbogaca wykonanie melodycznie (flet, organki).
3. „Doping na stadionie” – okrzyk – klask, np. le – gia go – la (bis) lub klaskanie.
4. Wyliczanki – klaskanie, stukanie stopą, okrzyki: ene, due, like, fake itd.
5. Klaszczemy w takt muzyki ulubionego zespołu rockowego. Na początku umiarkowane tempo marsza (metrum 2, 4 – dzielne), zwracamy uwagę na akcenty. Ćwiczenie wykonujemy w pozycji siedzącej i stojącej.
6. Trucht w miejscu:
  - ✓ 1 – lewa noga – klaśnięcie z przodu;
  - ✓ 2 – prawa noga – uderzenie w biodra;
  - ✓ 3 – lewa noga – klaśnięcie z tyłu;
  - ✓ 4 – prawa noga – uderzenie w biodra;
  - ✓ 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4 - Zwracamy uwagę na synchronizację ruchów, tempo, wyprostowaną sylwetkę itp.
7. Klaszcząc w dłonie, bądź stukając w pudełka lub inne sprzęty, ujawniamy nasze emocje (radość, złość, smutek). Czas ekspozycji, wyraz twarzy, sposób wykonania jest wskazówką diagnostyczną<sup>57</sup>.

Podsumowując uwagi dotyczące muzykoterapii warto przytoczyć świadczące o jej sile uwagi E. Galińskiej, która zauważa, że: „istnieją także niebezpieczeństwa posługiwania się muzykoterapią, gdyż istnieje silny rezonans emocjonalny, wegetatywny i neurofizjologiczny na muzykę. Wiadomo z różnych doświadczeń, że odpowiednio sterowana muzyka może wprowadzać w stan transu, może powodować ataki padaczki, może pogłębiać stany depresyjne, zwiększać drażliwość i nasilać niepokój.”<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> E. Galińska, Muzykoterapia ... .

## 2. Zastosowania w pedagogice specjalnej

Encyklopedia muzyki wzmiankuje, że metoda C. Orffa „znalazła zastosowanie nie tylko w wychowaniu muzycznym małych dzieci, ale także młodzieży i dorosłych, jak również w muzykoterapii, rehabilitacji i pedagogice specjalnej.”<sup>59</sup>

W artykule „Znaczenie muzyki i wychowania muzycznego w kulturze europejskiej” Anna Piotrowska czyni – ważną z punktu widzenia moich rozważań – uwagę, że: „Systemy Orffa i Dalcroze’a są adresowane do wszystkich dzieci i mają na celu rozwijanie wrodzonych zdolności i umiejętności bez względu na to, czy są wystarczające, czy nie.”<sup>60</sup>

Powołując się na Marię Przychodzińską - Kaciczak<sup>61</sup>, która twierdzi, że w wychowaniu muzycznym wykorzystuje się elementy współczesnych systemów wychowania muzycznego Orffa, Dalcroze’a oraz Kodaly’a, K. Lewandowska zauważa, że: „Wszyscy trzej (...) stworzyli programy, których celem jest wychowanie dla muzyki i przez muzykę. Jednocześnie przyczynili się do zrozumienia, jak kontakt dziecka z muzyką wpływa na całą jego osobowość.”<sup>62</sup>

Powyższe stwierdzenia wskazują na możliwości zastosowania metody Orffa w pracy z dziećmi upośledzonymi. Metoda ta zasadniczo różni się w tym względzie od innych koncepcji wychowania muzycznego, chociażby od metody Kodaly’a, która zakładała, iż dzieci przystępujące do nauki muszą już posiadać słuch wysokościowy. Cytowana powyżej autorka zaznacza, że wskazane jest, aby naukę metodami Dalcroze’a lub Orffa dla optymalnych efektów rozpocząć jeszcze przed ukończeniem przez dzieci szóstego roku życia. Metoda Orffa bywa stosowana w przedszkolach, ale w naszych polskich warunkach nie jest konsekwentnie stosowana we wszystkich etapach nauki. Cechy omawianej metody czynią ją przydatną do pracy w szkolnictwie specjalnym.

---

<sup>59</sup> Op. cit. Encyklopedia muzyki ... .

<sup>60</sup> <http://www.vulcan.edu.pl>

<sup>61</sup> M. Przychodzińska - Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

<sup>62</sup> Op.cit. K. Lewandowska, *Techniki ...*, s. 71.

Przyczyny, dla których metoda Orffa powinna być stosowana w pedagogice specjalnej, szczegółowo analizuje Ewa Herzyk: „Koncepcja C. Orffa znalazła szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Spontaniczność, która w działaniu muzycznym ma dostarczać radości płynącej z obcowania ze światem dzieciństwa i fantazji, zabawy, kontaktu z innymi, poznania swoich możliwości, daje dziecku upośledzonemu poczucie własnej wartości, godności osobistej. W pracy z dziećmi „sprawnymi inaczej” nauczyciel musi iść „za dzieckiem”. Proces uczenia nie może toczyć się „wbrew”, musi postępować „z” – czyli równoległe z rozwojem dziecka. Taką możliwość pracy daje metoda Orffa, ponieważ w niej wykorzystuje się i przetwarza na język muzyczny to, co dziecku najbliższe – słowo, gest, otoczenie.”<sup>63</sup>

Pisząc o wspomagającej roli wychowania muzycznego K. Lewandowska wspomina, że wpływ ćwiczeń muzycznych na inteligencję uczniów wykazał Kodaly. Autorka wzmiankuje, że: „Stwierdził on większą sprawność czynności umysłowych u dzieci mających intensywny program wychowania muzycznego w szkołach podstawowych.”<sup>64</sup> Zauważyć jednak należy, iż Kodaly swoje badania przeprowadzał na grupach dzieci w normie intelektualnej. Jego koncepcja wymagała słuchu wysokościowego już od dzieci przystępujących do nauki. Trzeba zaznaczyć, że dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym często w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jeszcze słuchu wysokościowego nie posiadają. Niemniej podobne badania wykonywane były w jednej ze szkół specjalnych w Salzburgu, w której w celu pobudzenia rozwoju umysłowego dzieci poddawane były systematycznym zajęciom wokально-instrumentalnym prowadzonym według systemu Orffa. Doświadczenia z Salzburga wskazują na dobre dopasowanie cech zajęć do potrzeb dzieci upośledzonych.

J. Powroźniak, pisząc o założeniach Orffa, podkreśla, że każde dziecko „dąży do uzewnętrznienia swoich przeżyć, wyobrażeń i wzruszeń w sobie tylko właściwy sposób. Następuje to zazwyczaj podczas zabawy, w której ważną rolę odgrywa ruch i rytm, a także towarzyszący im dźwięk w postaci słowa, okrzyku czy śpiewu. Te

---

<sup>63</sup> E. Herzyk, Metoda Orffa w nauczaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, Rewalidacja (czasopismo dla nauczycieli i terapeutów), nr 1 (15) / 2004.

<sup>64</sup> Tamże, s. 72.

wszystkie naturalne czynności, wywołane impulsami tkwiącymi w psychice dziecka, mają charakter żywiołowej improwizacji. Należy je więc wykorzystać w nowoczesnym wychowaniu muzycznym i tak kierować nimi, tak kształtować je i rozwijać, aby służyły systematycznemu umuzykalnieniu.”<sup>65</sup>

Zajęcia Orffowskie umożliwiają dzieciom upośledzonym - które z natury swej są często bardzo impulsywne - ekspresję i uczą zarazem jej akceptowalnych form. Ich impulsywność wymaga od nauczyciela dużo lepszego przygotowania do pracy według metody Orffa, niż w przypadku pracy z dziećmi w normie intelektualnej.

Autorzy zwykle nie opisują Orffowskich form pracy z dziećmi. Jako jedna z nielicznych czyni to E. Herzyk, przedstawiając proste zabawy w formie „ćwiczeń (zadań):

1. Zabawę rozpoczyna dwójka dzieci lub jedno dziecko z nauczycielką. Oboje podają sobie ręce i obracają się w kółeczko śpiewając piosenkę, początkowo według melodii podanej przez nauczycielkę, a następnie wg własnej kompozycji, np.: „Mało nas, mało nas do pieczenia chleba, jeszcze nam, jeszcze nam Kasi tu potrzeba.” Zapraszamy do kółeczka dzieci (wymieniamy imiona). Część dzieci może naśladować rośnięcie ciasta na chleb, stojąc w różnych miejscach sali. Śpiewając piosenkę, obracają się dokoła.
2. Na podstawie gestów prowadzącej nauczycielki dzieci naśladowują znane sobie czynności (wyrabianie ciasta, mycie naczyń, pranie chusteczek itp.).
3. Nauczycielka lub jedno z dzieci rozpoczyna jakąś historyjkę zmyśloną lub prawdziwą, a wszyscy ilustrują ją ruchem.
4. Dzieci maszerują po sali w rytm muzyki. Na dany sygnał lub w czasie przerwy w muzyce na hasło: „powitanie” starają się przywitać z jak największą grupą ludzi, np. podając rękę, dotykając się plecami, głowami.
5. Naśladowanie zjawisk atmosferycznych, np.: padanie deszczu – stukanie palcami, wiejący wiatr – kołysanie.
6. Swobodny taniec indywidualny w rytmie muzyki. Na sygnał dzieci dowolnie łączą się w pary i tańczą dalej (każda para wg własnych pomysłów). Zmiany partnera można dokonywać wielokrotnie.

---

<sup>65</sup> Op.cit. J. Powroźniak, Wychowanie ...

7. Zilustrowanie ruchu samochodu, który wyhamowuje szybkość, aż do zatrzymania się.
8. Rozpoznawanie dźwięku różnych instrumentów i nazywanie ich (nie widząc instrumentów).
9. Z wysoko wzniesionym bębenkiem bieg na palcach w rytmie ósemek, a następnie niski chód na całych stopach w rytmie ćwierćnut.”<sup>66</sup>

Dalej autorka proponuje zestaw zabaw „z gazetami:

1. Dzieci ustawione w kole, w środku leży sterta gazet. Zadaniem dzieci jest podchodzenie po kolei do środka i wydobywanie z gazet jakiegoś dźwięku. Dźwięki nie mogą się powtarzać. Może to być np.: darcie, składanie, podrzucanie, zwijanie, stukanie, potrząsanie gazetą itp.
2. Każde dziecko ma swoją gazetę. Rytmiczne nadrywanie brzegu gazety (frędzle) bądź odrywanie pasków w rytmie wyliczanki, np.: „siała baba mak (jeden pasek), nie wiedziała jak (drugi pasek) ... itd.
3. Dzieci maszerują po sali w rytmie bębena. Po usłyszeniu tamburyna, zatrzymują się i naśladują:
  - padający deszcz (uderzenia gazetą o dłoń),
  - wiejący wiatr (wachlowanie gazetą),
  - marsz (pocieranie gazety).
4. Gazety to „komórki do wynajęcia” porozkładane po sali. Bieg, marsz po sali w rytm melodii. Cisza (brak melodii) - wracamy do komórki (gazety); ta sama zabawa, tylko jedna gazeta na parę; zabawę powtarzamy kilka razy, za każdym razem składając gazetę w pół, aż do momentu, kiedy każde dziecko z pary stoi na jednej nodze w swojej „komórce”.
5. Każde dziecko chodzi po sali i udaje, że czyta rozłożoną przed sobą gazetę. W czasie zabawy głośno artykułują dowolne sylaby, zmieniając przy tym natężenie, modulację i barwę głosu.:
  - dźwięki niskie w siadzie płaskim,

---

<sup>66</sup> Op.cit., E. Herzyk, Metoda ...

- dźwięki średnie w klęku,
  - dźwięki wysokie w pozycji stojącej.
6. Zabawa w parach. Każda para „zrośnięta” (sklejona) ramionami chodzi po sali w rytm melodii i czyta gazetę (najpierw każdy swoją, potem gazetę sąsiada – na krzyż). Bardzo ważne jest współdziałanie z partnerem i orientacja w przestrzeni, aby nie zderzyć się z inną parą.
  7. Taniec z gazetami na głowie, na brzuchu, na plecach, na rękę, itp. Tak samo w parach (jedna gazeta na parę). W tańcu trzymamy gazetę czołami, plecami, kolanami itp. Wszystkie polecenia wykonujemy w rytm melodii (współdziałanie z partnerem).
  8. Dzieci biegają po sali przy dźwiękach bębna. Po usłyszeniu tamburyna zwijają się w kłębek i nakrywają się gazetą – „peleryną”.
  9. Zwijamy gazetę w kulę (oburącz lub raz prawą, raz lewą ręką). Swobodna zabawa kulami: kopanie, podrzucanie, chwytanie, celowanie do kosza, toczenie, przeskakiwanie, lepienie bałwana, rzucanie śnieżkami, dmuchanie balonu, jedzenie jabłka, bawienie się jak kotek kłębkami wełny, rozbijanie jajka itp.
  10. Marsz w kole w rytm melodii. W środku koła kosz. Robienie kul z gazety. Wrzucanie do kosza na każdą akcentowaną nutę”.<sup>67</sup>

Autorka ta podaje jeszcze inne zabawy – z rekwizytami, z piłkami, z partnerem i dokonuje oceny wychowawczo-dydaktycznej wartości lekcji prowadzonych według metody Orffa. Stwierdza, że: lekcje „wzbudzają entuzjazm wśród dzieci i młodzieży, wyzwalają wśród nich radość, aktywność i energię twórczą. Dają poczucie pewności, rozładowują napięcia emocjonalne, pomagają odreagować sytuacje trudne.

Opisując swoją pracę w przedszkolu, Wacław Gniewkowski i Irena Olszewska podają inne propozycje ćwiczeń:

- 1) „Dzieci wyszukują rytm do słów:

---

<sup>67</sup> Tamże.



- wykonując dowolne ruchy (w staniu, chodzie, leżeniu, siadzie itp.).”<sup>69</sup>

Autorzy ci stwierdzają, że: „Teksty imion, wyliczanek, porzekadeł są doskonałym materiałem do wprowadzenia melodii. Moment, w którym dziecko potrafi zaśpiewać tekst z własną melodią jest punktem wyjścia do budowania prostych form muzycznych.”<sup>70</sup>

W znamienity sposób tym razem o trudnościach w edukacji muzycznej dzieci upośledzonych wypowiada się Z. Konaszkiewicz zauważając, że: „Teoria i praktyka zarówno w wychowaniu muzycznym, jak i w muzykoterapii rozwijają się nierównomiernie i bywają oddzielone od siebie. Rzadko spotkać można spójne systemy teoretyczne i wypływające z nich strategie postępowania praktycznego, jak np. w systemie Emila Jaques-Dalcroze’a, czy Carla Orffa. Najczęściej są to pojedyncze koncepcje, pomysły metodyczne czy terapeutyczne i to jednostronne. Teoria i praktyka zarówno w wychowaniu muzycznym, jak i w muzykoterapii rozdzielona jest pomiędzy różnych specjalistów, którzy rzadko kiedy harmonijnie współpracują ze sobą i najczęściej mają zbyt wąskie przygotowanie merytoryczne, co sprzyja pewnej jednostronności i dogmatyzmowi, blokuje nowe rozwiązania.”<sup>71</sup>

Cytowana powyżej autorka stwierdza, że w przypadku dzieci chorych, niepełnosprawnych i o zaburzonym rozwoju „konieczna jest przede wszystkim terapia, w której doniosłą rolę może spełniać muzyka. Konieczne jest jednak uwzględnienie aspektu ogólnorozwojowego i edukacyjnego. (...). Dzieci niepełnosprawne zawsze występują w podwójnej roli. Z jednej strony jest to rola pacjenta, który wymaga specjalistycznego leczenia, z drugiej strony jest to rola dziecka na określonym etapie rozwoju, które wymaga odpowiedniego wychowania i nauczania. Obu tych ról nie wolno rozdzielać.”<sup>72</sup>

Przypominając spostrzeżenia K. Lewandowskiej<sup>73</sup> dotyczące związków wychowania muzycznego i muzykoterapii - które w tej pracy zostały przytoczone z innego źródła - Z. Konaszkiewicz zauważa, że według powoływanej autorki

---

<sup>69</sup> W. Gniewkowski, I. Olszewska, Metody twórcze w interpretacji Rudolfa Labana i Karola Orffa, Wychowanie w Przedszkolu nr 5 (397) 1983.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Op. cit. Z. Konaszkiewicz, Szkice ..., s. 206.

<sup>72</sup> Tamże, s. 210.

<sup>73</sup> K. Lewandowska, Elementy wychowania muzycznego i muzykoterapii dziecięcej, Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME, nr 1-2, 1985.

„lekcje wychowania muzycznego zmierzają do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych zawartych w programie nauczania.”<sup>74</sup>

Dalej autorka spostrzega, że w odróżnieniu od muzykoterapii, która jest formą leczenia realizowanego według zindywidualizowanego programu, treści wychowania muzycznego: „Odnoszą się głównie do takich procesów jak poznanie świata muzyki, rozwinięcie uzdolnień i zdobycie umiejętności muzycznych. Dobór treści i kolejność przerabianych zagadnień narzuca program, który jest obowiązkowy i jednolity. Zadania są dostosowane do przeciętnego ucznia, który jest kontrolowany i oceniany w typowych sytuacjach dydaktycznych. Rola nauczyciela sprowadza się do podawania informacji, wyjaśniania, utrwalania materiału i jego egzekwowania.”<sup>75</sup>

Terapeutyczną rolę zajęć lekcyjnych, prowadzonych metodą Orffa dostrzega E. Herzyk, stwierdzając, że umożliwiała ona „ćwiczenie specyficznych umiejętności, które nie zostały jeszcze zupełnie opanowane lub ich opanowanie jest utrudnione. Pracując metodą Orffa można osiągnąć znaczne postępy w pracy z dziećmi upośledzonymi w stopniu umiarkowanym i znacznym.”<sup>76</sup>

Cytowana autorka ustosunkowywała się do własnej pracy prowadzonej z dziećmi upośledzonymi również w stopniu znacznym. W mojej pracy staram się wypowiadać na temat działania z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym. Uwagi autorki cenne są z tego powodu, że wskazują one na metodę Orffa jako na sposób przezwyciężenia trudności opisywanych powyżej przez Z. Konaszkiewicz.. Praca z dziećmi upośledzonymi prowadzona metodą Orffa w ramach wychowania muzycznego jest jednocześnie ich terapią, pełni również doskonale funkcje rehabilitacyjne, a tym samym stymuluje rozwój tych dzieci.

---

<sup>74</sup> Op.cit., Z. Konaszkiewicz, Szkice ..., s. 212-213.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Op. cit. E. Herzyk, Metoda ...

## ZAKOŃCZENIE

Koniec drugiego rozdziału zwraca uwagę na główne przesłanie tej pracy. Jest ono zbieżne z wnioskami Z. Konaszkiewicz. Twierdzi ona, że: „wydaje się konieczne łączenie wychowania muzycznego i muzykoterapii na terenie pedagogiki specjalnej. Oddzielanie tych dziedzin od siebie jest zubożeniem dzieci o pewne istotne dla nich formy działania. Trzeba oczywiście znać specyfikę jednej i drugiej dziedziny, ale należy je stosować w harmonijnym połączeniu.”<sup>77</sup> W innym miejscu autorka ta jeszcze raz podkreśla, że „na terenie pedagogiki specjalnej, czy szerzej w ogóle pracy z dziećmi, jedynie słusznym stanowiskiem jest łączenie obu rodzajów zajęć. Mogą to być albo osobne zajęcia ściśle terapeutyczne i osobne z zakresu wychowania muzycznego, prowadzone z tą samą grupą dzieci. Mogą to być zajęcia łączące różne formy oddziaływania. W przypadku dzieci to nieodzowne.”<sup>78</sup>

Pisząc tę pracę doznałem trudności opisywanych przez Konaszkiewicz. Niestety jej opracowanie również jest przykładem rozdźwięku pomiędzy teorią a praktyką, gdyż napotykamy w nim mnóstwo słusznych uwag ogólnych o sposobie prowadzenia muzykoterapii i edukacji muzycznej, ale na próżno szukać tam praktycznych wskazówek do pracy z dziećmi i młodzieżą.

Z analiz dokonywanych przez cytowanych autorów wynika, iż do prowadzenia zajęć muzycznych z upośledzonymi umysłowo potrzeba specjalistów interdyscyplinarnych łączących swoją osobą fachowość muzyka z wiedzą specjalisty pedagogiki specjalnej lub psychoterapii. Jest to o tyle ważne, że dla upośledzonych umysłowo – zwłaszcza w stopniu umiarkowanym – przedmioty artystyczne są szczególnie ważne. Upośledzeni w stopniu umiarkowanym nie mają większości „książkowych” przedmiotów nauczanych w szkołach masowych. Przedmioty artystyczne w tym muzyka z rytmiką są dla nich szansą na wszechstronną rehabilitację, usprawniają ruchowo, poprawiają koordynację, mogą

---

<sup>77</sup> Tamże, s. 212.

<sup>78</sup> Tamże, s. 213.

być elementem rehabilitacji mowy, ale przede wszystkim dają szansę na rozwój uczuć i kontaktów interpersonalnych poprzez społecznie akceptowaną ekspresję.

Z opisu zarówno ogólnych jak i muzycznych zdolności osób upośledzonych w stopniu lekkim i umiarkowanym wynika, że świat muzycznych doznań jest im dostępny i może być bliski. Z zestawienia tych charakterystyk z zasadami obowiązującymi w koncepcji powszechnej edukacji muzycznej Orffa wynika jasno, że jego metoda zaspakajać może potrzeby upośledzonych umysłowo, zwłaszcza w stopniu lekkim i umiarkowanym. Metoda ta znalazła uznanie w wielu krajach całego świata, ale w Polsce –jakkolwiek trudno powiedzieć, aby była niedoceniana–to jednak nie jest powszechnie wykorzystywana.

Nie jest też dostatecznie znana, pomimo że była ona częścią składową tzw. polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego. Po latach zastanawia, czy koncepcja ta odniosła pełny sukces, przyczyniając się do podniesienia muzycznego poziomu naszego społeczeństwa? Czy raczej był to jedynie pewien formalny sukces w zakresie pedagogicznej teorii, polegający na tym, że koncepcja owa zaistniała w literaturze i przez czas jakiś dawała nadzieję na owocną edukację muzyczną całego społeczeństwa?

Czy podobnie jak kilkadziesiąt lat temu wciąż jesteśmy arytmiczni i harmonii w nas mało? Osoby ambitne w tym miejscu odpowiedzą twierdząco. Jeśli w istocie kondycja naszych polskich umiejętności muzycznych pozostawia wiele do życzenia, świadczyć to może o tym, że koncepcja polska nie spełniła pokładanych w niej nadziei. Niektórzy przypuszczają, że była zbyt ambitna, nie potrafiła z niczego zrezygnować; była nazbyt eklektyczna, łącząc w sobie koncepcje Dalcroze'a, Kodaly'a i Orffa, w istocie nie proponowała spójnej i konsekwentnej metody działania. Brakowało na przestrzeni lat szkolnej nauki ciągu dydaktycznego, który z roku na rok podnosiłby poziom muzycznych umiejętności uczniów. W tych okolicznościach wołam o metodę specjalną dla muzycznej edukacji nie tylko upośledzonych, ale również osób jak najbardziej w normie intelektualnej.

Metodą tą jest metoda C. Orffa, którą jednakże należałoby stosować w całej jej różnorodności i rozciągłości. Do tej pory w Polsce brakowało zarówno jednego

jak i drugiego, gdyż u nas nie istniała powszechnie możliwość korzystania z całego Orffowskiego instrumentarium a sposoby i techniki ograniczały się zazwyczaj do najprostszych. Trudno dotrzeć do polskiej literatury metodycznej prezentującej bardziej złożone formy muzyczne. Niestety w pracy tej z przyczyn trudności edycyjnych również ich nie prezentuję. Walizki Orffa z naszych szkół tylko na pierwszy rzut oka przypominały te z RFN-u lub Austrii, gdyż ich zawartość nie brzmiała tak jak powinna. Ponadto w zestawie brakowało całego szeregu droższych instrumentów. Z tego względu prawdziwe Orffowskie muzykowanie również dzisiaj jest trudno osiągalne.

We współczesnej praktyce pedagogicznej sukces – również w wymiarze komercyjnym – odnoszą nauczyciele prowadzący w przedszkolach zajęcia ruchowo-muzyczne metodą Orffa. Doświadczenia z pracy w przedszkolach, po odpowiedniej adaptacji mogą być przeniesione do szkolnictwa specjalnego. Pedagogów specjalnych konsekwentnie pracujących w polskich warunkach metodą C. Orffa jest mało.

W pracy tej pragnęłam wskazać na możliwości pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu umiarkowanym w ramach przedmiotu muzyka z rytmiką i na możliwości zastosowania metody w klasach integracyjnych. Kończąc chcę zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania ciekawie brzmiących instrumentów perkusyjnych oraz stosunkowo niedrogich fletów prostych. Rzeczywistą przeszkodą stosowania Orffowskich technik nie są pieniądze, czy raczej ich brak, ale brak umiejętności i twórczej inwencji u samych nauczycieli. Do ich zdobywania serdecznie zachęcam.

## LITERATURA

Burowska Z., Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole, WSiP, Warszawa 1980.

Galińska E., Muzyka w nerwicach i psychozach, Zeszyty Naukowe nr 9, PWSM, Wrocław.

Galińska E., Muzykoterapia jako jedna z form terapii przez sztukę, Arteterapia, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1989.

Gniewkowski W., Olszewska I., Metody twórcze w interpretacji Rudolfa Labana i Karola Orffa, Wychowanie w Przedszkolu nr 5 (397) 1983.

Herzyk E., Metoda Orffa w nauczaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, Rewalidacja (czasopismo dla nauczycieli i terapeutów), nr 1 (15) / 2004.

Kierył M., Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga, Wychowanie Muzyczne w Szkole, nr 1(183) /1993.

Kirejczyk K., Oligofrenopedagogika, WSPS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1978.

Konaszewicz Z., Szkice z pedagogiki muzycznej, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001.

Kostrzewski J., Diagnostyka upośledzenia umysłowego w: Kostrzewski J. (wybór), Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1976.

Kostrzewski J., Problem różnic w profilu inteligencji i niektórych uzdolnień u dzieci umysłowo upośledzonych i normalnych, w: Sękowska Z. (red.), Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1976.

Lewandowska K., Elementy wychowania muzycznego i muzykoterapii dziecięcej, Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME, nr 1-2, 1985.

Lewandowska K. w: Lewandowska B., Lewandowska K., Sołowiej J., Techniki stymulacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1985.

Natanson T., Wstęp do nauki o muzykoterapii, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1979.

Nowak, P. i Nowak K., Metody muzykoterapeutyczne i ich znaczenie dla wychowanków PDPS dzieci upośledzonych umysłowo, Zeszyty Naukowe nr 19, PWSM Wrocław.

Powroźniak J. w: Lasocki J.K i Powroźniak J., Wychowanie muzyczne w szkole, Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1970.

Przychodzińska - Kaciczak M., Muzyka i wychowanie, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

Stadnicka J., Pobudzanie dyspozycji poznawczych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poprzez ćwiczenia muzyczno-ruchowe, Wychowanie Muzyczne w Szkole nr 5 (187) 1993.

Wysocki S., Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólno-kształcącej, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1921.

Encyklopedia muzyczna PWM, część biograficzna (red. Dziębowska. E.), Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A., Kraków 2002.

Encyklopedia muzyki (red. Chodkowski A.), wydanie II poprawione PWN, Warszawa 2001.

Mała encyklopedia muzyki, red. Nacz.: Śledziński S. PWN, Warszawa 1981.

## **INNE WYKORZYSTANE MATERIAŁY**

<http://oswiata.um.slupsk.pl>

<http://www.przedbuk.archpoznan.pl>

<http://www.vulcan.edu.pl>

## ZAŁĄCZNIKI

### 1. Orffowskie taktowanie

Dla metody Orffa właściwa jest modyfikacja ruchów taktowych, polegająca na wykonywaniu ich całymi ramionami. Tak wykonywane taktowanie angażuje całe ciało i z tego względu jest równocześnie ćwiczeniem gimnastycznym, zwłaszcza że do ruchu ramion dołączyć można pracę nóg. Taktowanie takie może być zastosowane w charakterze ćwiczeń śródlekcyjnych, stanowi element ruchu na lekcjach muzyki i może być elementem układów choreograficznych.



Pozycja 1. jest pozycją wyjściową, a tym samym kończąca każdy takt. Takt na dwa wykonuje się od pozycji pierwszej do pozycji drugiej na raz i odwrotnie na dwa. Taktowanie na trzy składa się z pierwszego ruchu od pozycji pierwszej do pozycji drugiej, drugiego od pozycji drugiej do pozycji czwartej i z ruchu na trzy do pozycji wyjściowej. Kolejność ilustracji na poprzedniej stronie obrazuje taktowanie na cztery. Przy przechodzeniu od taktowania na dwa do taktowania na trzy oraz przy przejściu od taktowania na trzy do taktowania na cztery nowe ruchy pojawiają się jako drugie w kolejności. Znaczy to, że pierwszy ruch to zawsze opuszczenie ramion, a ostatni ponowne uniesienie ich ku górze.

## 2. Układanie piosenki

Metoda Orffa w dużej mierze polega na zabawie słowem, rytmem i melodią. Wobec tego za typowe Orffowskie zajęcia uznawane jest rytmizowanie tekstów, po których następuje wymyślanie melodii do tak opracowanego już uprzednio tekstu. W początkowym etapie można i należy poprzestawać na rytmizacji tekstu, ale wymyślenie linii melodycznej do słów i rytmu jest ukoronowaniem działań tego typu.

Najpierw potrzebny jest jakiś tekst – najlepiej rymowany – np.: „Lubię szkołę, lecz ten problem ciągle działa mi na nerwy – wszystkie lekcje są za długie, a za krótkie wszystkie przerwy”.

Następnie należy wypowiadać wiersz silnie zaznaczając naturalne akcenty:

**Lubię szkołę, lecz ten problem ciągle działa mi na nerwy,  
wszystkie lekcje są za długie, a za krótkie wszystkie przerwy.**

Zauważyć należy, że wiersz jest szesnastozgłoskowcem o bardzo wyraźnym rymie. Rym ten budzi naturalną chęć wyrównania akcentów, co po kilku powtórzeniach prowadzi do następującej postaci:

**Lubię szkołę, lecz ten problem ciągle działa mi na nerwy,  
wszystkie lekcje są za długie, a za krótkie wszystkie przerwy.**

Kolejnym krokiem jest rytmiczne wypowiedzanie tego dwuwiersza. Naturalne tendencje języka prawdopodobnie przywiodą dzieci do rytmu na dwa i do taktu na dwie czwarte:

$\frac{2}{4}$     **L**ubię / **s**zkołę, / **l**ecz ten / **p**roblem / **ci**ągłe / **d**ziała / **mi** na / **ner**wy,  
**W**szystkie / **l**ekcje / **s**ą za / **d**ługie, / **a** za / **kr**ótkie / **w**szystkie / **pr**zerwy.//

Jednakże taka forma (same ćwierćnuty) wydaje się zbyt monotonna na tę żartobliwie wyrażaną złość, która zapewne pojawi się w produkcjach dziecięcych. Doprowadzi to do urozmaicenia rytmu:

**L**ubię / **s**zkołę, / **l**ecz ten / **p**roblem / **ci**ągłe **d**ziała / **mi** na **ner**/wy,  
**W**szystkie / **l**ekcje / **s**ą za / **d**ługie, / **a** za **kr**ótkie / **w**szystkie **pr**zer/wy.//

Rytm ten, uwzględniając jeden wers, można zapisać:

2  
4    Si - sol    la - sol    si - sol    la - sol    sol - si    si - re    do - si    la - sol

Pod zapisem rytmu zamieściłem od razu propozycję linii melodycznej, która również odnosi się do obydwu jednakich pod względem muzyki wersów. Nie należy bać się synkopy. Jako zgodna z właściwościami języka jest ona bliska dzieciom. Dzieci biorące udział w zespołowym układaniu piosenek lub - w efekcie już będące w stanie ułożyć piosenkę samodzielnie - najlepiej rozumieją, że piosenka składa się ze słów i melodii, a ta z kolei z rytmu i linii melodycznej. Dzieci będą to rozumieć nawet wtedy, gdy nie będą w stanie zwerbalizować tej wiedzy. Najważniejsza jest sama umiejętność.

Oczywiście zabawa muzyką – w opisanym przypadku podanym materiałem tekstowym – może prowadzić do różnych wyników. W pracy wspomniałem, że należy w zasadzie przyjąć każdą produkcję dziecięcą, niemniej z moich doświadczeń wynika, że przez odpowiedni dobór materiału do pracy można uzyskać zamierzone – lub bardzo do nich zbliżone – efekty.