

ALICJA RYCZKOWSKA

ORCID: 0000-0001-9932-853X

alicja.ryczkowska@up.krakow.pl

*Zastosowanie muzyki w pracy z osobami  
z niepełnosprawnością intelektualną*

Using Music in Work with People with Intellectual Disability

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Ryczkowska, A. (2024). Zastosowanie muzyki w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 37(2), 135–168. DOI: 10.17951/j.2024.37.2.135-168.

ABSTRAKT

Muzyka to element wielu zajęć, w których uczestniczą osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w dzieciństwie, jak i w wieku dorosłym. Artykuł stanowi szkic szeroko rozumianego problemu zastosowania muzyki w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną różnych stopni i w różnych okresach rozwojowych. Omówiono w nim różne formy kontaktu człowieka z muzyką (aktywne i receptywne) w kontekście specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną: śpiew, grę na instrumentach muzycznych, odbiór muzyki, działania ruchowe do muzyki i relaksację muzyczną. Poruszono także tematy związane z dostosowywaniem form i metod pracy oraz materiałów do potrzeb psychofizycznych uczestników zajęć, m.in. doboru i edycji nagrań muzycznych, doboru i adaptacji instrumentarium i notacji muzycznej, sposobu prowadzenia relaksacji itp. Szczególnie skoncentrowano się na znaczeniu rewalidacyjnym/terapeutycznym różnych działań muzycznych. Poruszono również istotny temat bezpieczeństwa i higieny pracy w ramach zajęć muzycznych. Opracowanie może się okazać przydatne specjalistom i nauczycielom pracującym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, np. w ramach szkół, domów pomocy społecznej, środowiskowych domów samopomocy czy warsztatów terapii zajęciowej, m.in. muzykoterapeutom, nauczycielom muzyki, pedagogom specjalnym i instruktorom terapii zajęciowej.

**Słowa kluczowe:** muzyka; niepełnosprawność intelektualna; kontakt człowieka z muzyką; zajęcia muzyczne

## WPROWADZENIE

Niniejszy tekst stanowi przybliżenie szeroko pojętego tematu zastosowania muzyki w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Ponieważ muzyka stanowi element wielu zajęć, w których uczestniczą te osoby, zarówno w dzieciństwie, jak i w wieku dorosłym, naszkicowanie wyżej wspomnianej problematyki może się okazać przydatne specjalistom i nauczycielom pracującym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną np. w ramach szkół, domów pomocy społecznej czy środowiskowych domów samopomocy, m.in. muzykoterapeutom, nauczycielom muzyki, pedagogom specjalnym czy instruktorom terapii zajęciowej.

Artykuł dotyczy pracy z osobami o różnym stopniu niepełnosprawności intelektualnej i będących w różnych okresach rozwojowych, z uwzględnieniem ich zróżnicowanego poziomu funkcjonowania w sferach psychicznej i fizycznej. W kontekście specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną omówiono różne formy kontaktu człowieka z muzyką. W rozważaniach uwzględniono także problem dostosowywania form i metod pracy oraz materiałów (w tym instrumentarium, podkładów muzycznych, notacji) do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczestników zajęć.

Jak już wspomniano, muzyka i aktywności muzyczne stosowane są w ramach różnych zajęć, w których biorą udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną, m.in. podczas zajęć muzykoterapeutycznych, rewalidacyjnych, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka czy fizjoterapeutycznych. W wieku szkolnym u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną muzyka jest obecna m.in. na lekcjach muzyki, u osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – na zajęciach rozwijających kreatywność oraz jako element innych przedmiotów przewidzianych podstawą programową, a u osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – na zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Natomiast osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć do czynienia z muzyką m.in. na zajęciach odbywających się w środowiskowych domach samopomocy, domach pomocy społecznej, w ramach warsztatów terapii zajęciowej oraz na różnego rodzaju zajęciach organizowanych przez stowarzyszenia i fundacje. Muzyka stanowi istotny komponent licznych metod wykorzystywanych w rewalidacji/terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną, np. metody ruchu rozwijającego Sherborne, programów aktywności Knillów, porannego kręgu Abel czy logorytmiki (por. np. Wyczęsany, 2006, s. 107–114).

## FUNKCJE I CELE KONTAKTU Z MUZYKĄ

Muzyka oddziałuje na człowieka całościowo. Kontakt z nią przyczynia się do wspierania rozwoju fizycznego, psychicznego (w tym poznawczego

i emocjonalnego), społecznego i estetycznego (por. Jarkowska, 2004, s. 79). Kontakt z muzyką pełni różne funkcje, m.in. rehabilitacyjną/terapeutyczną, wychowawczą/socjalizacyjną oraz estetyczną, umuzykalniającą i edukacyjną (por. Cylulko, 2003, s. 16–17; Mikrut, Wyczęsany, 2001, s. 209; Tkaczyk, Oleszko, 1997a, s. 121; Wolak, 2010, s. 104–106). Muzyka, która w naturalny sposób jest odbierana przez słuchacza nie tylko na płaszczyźnie intelektualnej, ale także na płaszczyźnie pozaintelektualnej (m.in. fizycznie i emocjonalnie) stanowi wartościowy środek w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (nawet w stopniu głębokim) będących w różnych okresach rozwojowych (por. Janosz, 1993, s. 16–19).

Ze względu na istotność celów rewalidacyjnych/terapeutycznych w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w ramach różnego rodzaju zajęć z nimi powszechnie stosowane są tzw. elementy muzykoterapii. Sama muzykoterapia jest różnie definiowana i klasyfikowana (zob. np. Konieczna-Nowak, 2013, s. 11–18). W kontekście prowadzonych rozważań istotę tej formy oddziaływań dobrze oddaje definicja muzykoterapii zaproponowana w 2011 r. przez Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich, zgodnie z którą „muzykoterapia jest planowym i systematycznym zastosowaniem muzyki oraz jej terapeutycznych walorów w promocji zdrowia, profilaktyce, terapii medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, rehabilitacji, rekreacji i edukacji. Stosuje się ją w celu wspierania pacjenta/klienta, korygowania, kompensowania jego zaburzeń, rozwijania kreatywności, a tym samym poprawiania jego szeroko rozumianego zdrowia i podwyższania jakości życia” (Cylulko, 2011, s. 15). Muzykoterapia to zaplanowany proces prowadzony przez osobę, która posiada odpowiednie kwalifikacje – przez muzykoterapeutę. Natomiast elementy muzykoterapii – jak już wspomniano – są stosowane również przez innych specjalistów w ramach różnego rodzaju zajęć z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

W kontekście tematu stosowania muzyki w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną warto odwołać się do funkcji i celów muzykoterapii, które w odniesieniu do pracy z osobami z niepełnosprawnościami wyszczególnia Cylulko (2003). Należą do nich następujące funkcje muzykoterapii: adaptacyjna, fizjoterapeutyczna, psychoterapeutyczna, rozwojowa, poznawczo-stymulacyjna, wychowawcza, kreatywna, emocjonalna, estetyczna, rekreacyjno-ludyczna, integracyjna (wspólnotowa), readaptacyjna i diagnostyczna (Cylulko, 2003, s. 16–17). W tym ujęciu kontakt z muzyką i odpowiednio dobrane działania muzyczne mogą się przyczyniać m.in. do adaptacji do życia w warunkach niepełnosprawności, usprawnienia psychomotorycznego i kompensowania zaburzonych funkcji, poprawy stanu i samopoczucia fizycznego i psychicznego (w tym m.in. polepszenia nastroju, redukcji lęku), budowania autoakceptacji, wspierania indywidualnego rozwoju, motywowania i stwarzania okazji do aktywności poznawczej i motorycznej, stwarzania pozytywnych sytuacji wychowawczych, rozwijania

zainteresowań i twórczego potencjału, dostarczania przeżyć emocjonalnych i estetycznych, zaspokajania potrzeby zabawy, kształtowania umiejętności i stwarzania możliwości nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych oraz współpracy grupowej, a także przygotowania do opuszczenia placówki, przejścia do kolejnego etapu rozwojowego/edukacyjnego czy powrotu do życia w rodzinie. Obserwacja sposobu realizacji działań muzycznych jest również przydatna w diagnozowaniu różnych aspektów funkcjonowania człowieka (Cylulko, 2003, s. 16–17).

### BEZPIECZEŃSTWO I HIGIENA PRACY W KONTEKŚCIE ZAJĘĆ MUZYCZNYCH ORAZ USTALANIE WSKAZAŃ I PRZECIWSKAZAŃ DO ODBIORU MUZYKI I MUZYKOWANIA

Prezentacja muzyki, korzystanie z instrumentów muzycznych i realizacja różnego rodzaju działań muzycznych powinny się wiązać z dbałością o względy bezpieczeństwa i higieny. Należy regularnie czyścić stosowane instrumenty muzyczne przy pomocy nietoksycznych substancji myjących oraz regularnie dokonywać ich przeglądu pod kątem bezpieczeństwa użytkowania, zwracając uwagę m.in. na to, czy nie występuje ryzyko oderwania się któregoś z elementów instrumentu w czasie gry (np. czy dzwoneczki w janczarach są odpowiednio przymocowane, czy poszczególne części bloku akustycznego są do siebie stabilnie przytwierdzone, czy zawieszka trójkąta jest w dobrym stanie). W związku z potrzebą uwzględniania specyfiki funkcjonowania uczestników zajęć muzycznych ważny jest dobór takich instrumentów, które nie zagrażają ich użytkownikom. Przykładowo należy zrezygnować z instrumentów zawierających drobne przymocowane elementy, jeżeli korzystanie z nich wiązałoby się z ryzykiem zadławienia, np. z uwagi na wiek czy poziom funkcjonowania uczestnika zajęć. Oczywiście w przypadku realizacji większości działań muzycznych, np. tych opartych na śpiewie czy aktywności ruchowej do muzyki, ze względów bezpieczeństwa trzeba także zawsze upewnić się, czy uczestnicy zajęć nie żują gumy do żucia lub nie spożywają jakichś pokarmów. W trakcie korzystania z instrumentów muzycznych należy natomiast dążyć do porządkowania aktywności związanych z muzykowaniem, uczyć wychowanków delikatnej i bezpiecznej gry na instrumentach oraz brania ich i odkładania, a także muzykowania na nich tylko w ściśle ustalonych momentach, uzgodnionych z osobą prowadzącą zajęcia, przy czym trzeba podkreślić, że stopień, w którym mogą zostać zrealizowane powyższe dążenia jest uzależniony m.in. od poziomu funkcjonowania intelektualnego i wieku uczestników zajęć (por. Tkaczyk, Oleszko, 1997b, s. 134–141).

Należy zauważyć, że istnieją sytuacje, w których kontakt z muzyką może być dla niektórych osób szkodliwy lub niekorzystny. W tym kontekście trzeba zwrócić uwagę również na zaburzenia współwystępujące z niepełnosprawnością

intelektualną. Do najistotniejszych przeciwwskazań do udziału w muzykoterapii zalicza się ciężki epizod psychiatryczny i epilepsję muzykogeną (zob. np. Stachyra, 2012a, s. 29). W przypadku osób cierpiących na epilepsję (nawet jeśli nie jest stwierdzona jej muzykogenność) zawsze należy dowiedzieć się wcześniej i mieć na uwadze to, w jaki sposób reagują one na muzykę (m.in. w zależności od jej kolorystyki, tempa czy poziomu głośności odtwarzania) oraz na barwy dźwięku określonych instrumentów muzycznych wykorzystywanych podczas zajęć. Takie rozpoznanie jest istotne również w przypadku planowania pracy z osobami z nadwrażliwością słuchową oraz z użytkownikami aparatów słuchowych i implantów ślimakowych (zwłaszcza w początkowym okresie stosowania tych urządzeń). Część odgłosów może być bowiem odbierana przez te osoby jako zbyt intensywna i budzić wysoce dyskomfortowe reakcje. Planując pracę z nimi, należy dowiedzieć się, jak reagują na muzykę i jak odnoszą się do samej czynności odbioru muzyki (pozytywnie czy negatywnie), które rodzaje muzyki, rejestry wysokościowe, poziomy głośności odtwarzania oraz brzmienia instrumentów muzycznych są przez nie akceptowane, a które nie. W przypadku zajęć grupowych z udziałem osoby z nadwrażliwością słuchową przydatne może być stosowanie słuchawek wyciszających, choć należy dodać, że nie wszyscy wychowankowie je akceptują. Z kolei w kontekście zajęć grupowych z udziałem osoby z aparatem słuchowym w sytuacjach przeciążenia słuchowego pewnym rozwiązaniem może się okazać chwilowe wyciszenie aparatu przez tę osobę. Powyższe zabiegi zwykle nie są natomiast konieczne na zajęciach indywidualnych, podczas których prezentowana muzyka i wykorzystywane instrumenty muzyczne mogą być w pełni dostosowane do potrzeb wychowanków. Innym, niezwykle rzadko diagnozowanym zaburzeniem jest amuzja. Jeżeli ma ona postać odbiorczą, to wiąże się z trudnościami w syntezowaniu muzyki (podobnie jak w afazji odbiorczej obserwuje się problem w syntezowaniu mowy). W przypadku tego zaburzenia u słuchacza mogą się pojawiać np. odczucia chaotyczności i hałaśliwości percypowanej muzyki oraz dyskomfortu związanego z jej odbiorem, a także wynikająca z nich niemożność postrzegania utworów w kategoriach estetycznych. Trudno mówić wówczas o rewalidacyjnym/terapeutycznym oddziaływaniu utworów i należy rozważyć zasadność stosowania muzyki w pracy z tą osobą (por. np. Wrzałka, 2012, s. 184–197).

Należy dodać, że przy ustalaniu ewentualnych wskazań i przeciwwskazań do odbioru muzyki i muzykowania, obok rozmów z przyszłymi uczestnikami zajęć i obserwacją ich reakcji na bodźce muzyczne, istotną rolę odgrywają także analiza dokumentacji tych osób oraz wywiady z ich rodzicami/opiekunami prawnymi i z innymi specjalistami pracującymi w danej placówce. Ważne, żeby zawsze kierować się zasadą „po pierwsze nie szkodzić” oraz – w nawiązaniu do niej – w sposób przemyślany dobierać repertuar i instrumenty muzyczne.

Warto też zauważyć, że reakcje na muzykę nie zawsze są możliwe do przewidzenia, nawet jeśli utwory są starannie dobrane pod względem właściwości

struktury i wyrazu emocjonalnego oraz w przemyślany sposób dostosowane do założonych celów rewalidacyjnych/terapeutycznych. Nawet w takich sytuacjach u uczestników zajęć mogą pojawiać się nieoczekiwane negatywne reakcje emocjonalne na prezentowane im kompozycje (lub utwory podobne do nich), jeśli występowały one w ich życiu w przeszłości jednorazowo lub wielokrotnie w negatywnie wartościowanym przez nich kontekście sytuacyjnym (np. jednorazowo – w czasie pogrzebu / wielokrotnie – co roku w czasie świąt). Muzyka bowiem łatwo aktywuje układ limbiczny, czyli centrum emocjonalne mózgu, a to wiąże się m.in. z przywoływaniem u odbiorcy wspomnień i emocji mających z nimi związek. Dlatego utwory często wywołują intensywne reakcje emocjonalne. Jeśli dana kompozycja występowała w przeszłości wielokrotnie w negatywnie wartościowanym kontekście sytuacyjnym, to poprzez mechanizm warunkowania ewaluacyjnego (powstanie odruchu warunkowego) muzyka może wywoływać negatywne reakcje emocjonalne, nawet jeśli jej obiektywne cechy wskazują na pozytywny, kojący charakter emocjonalny. Tak może być np. w przypadku kołysanek czy kolęd u osób, które słuchały tych kompozycji np. w trudnych okolicznościach rodzinnych (zob. np. Ryczkowska, 2016, s. 145–147). W przypadku wystąpienia nagłej i trudnej reakcji emocjonalnej słuchacza na muzykę może okazać się potrzebna współpraca z innymi specjalistami, wycofanie bodźca, który tę reakcję wywołał, rozmowa (lub inna forma komunikacji) z uczestnikiem zajęć oraz wprowadzenie działań i bodźców służących uspokojeniu wychowanka.

#### FORMY KONTAKTU Z MUZYKĄ W KONTEKŚCIE FUNKCJONOWANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Kontakt człowieka z muzyką może mieć charakter aktywny lub receptywny. Może on opierać się więc na muzykowaniu lub tworzeniu muzyki albo na jej odbiorze, występującym samodzielnie lub w połączeniu z innego rodzaju działaniami i mającym swobodny lub ukierunkowany charakter. Aktywności muzyczne można podzielić na twórcze (jak improwizacja czy komponowanie) oraz odtwórcze (jak wykonywanie gotowych utworów, np. śpiew piosenek czy gra prostych melodii na instrumentach muzycznych; por. Bruscia, 1998; Konieczna-Nowak, 2013; Ryczkowska, 2015; Zalewski 2008, s. 31–34).

Improwizacja muzyczna wiąże się ze spontanicznym, swobodnym muzykowaniem w czasie rzeczywistym. Dzieli się ona na referencjalną i absolutną (niereferencjalną). Improwizacja referencjalna nawiązuje do zjawisk świata pozamuzycznego (np. służy ilustrowaniu odgłosów przyrody czy wyrażaniu emocji), a improwizacja absolutna (niereferencjalna) ma charakter abstrakcyjny i nie odnosi się do świata pozamuzycznego. Improwizacja referencjalna w postaci zagadek/„kalamburów” muzycznych, dotyczących np. ilustrowania odgłosów



zwierząt za pomocą dźwięku wybranego instrumentu perkusyjnego, jest zwykle lubiana przez dzieci (por. Bruscia, 1998; Konieczna-Nowak, 2013; Ryczkowska, 2015). Z uwagi na trudności w myśleniu abstrakcyjnym, symbolicznym i metaforycznym występujące u osób z niepełnosprawnością intelektualną tego rodzaju działania wymagają jednak pomocy ze strony osób prowadzących i nie z każdą grupą są możliwe do zrealizowania.

Komponowanie muzyki to rodzaj twórczości muzycznej wymagający pewnego utrwalenia (np. w postaci notacji obrazkowej). Może się wiązać ze stworzeniem całego utworu instrumentalnego (np. na dzwonki szkolne) lub tylko jego elementu (np. akompaniamentu rytmicznego) czy też z kreowaniem utworu wokально-instrumentalnego – piosenki (w całości lub stworzeniem jedynie melodii do istniejącego tekstu bądź tekstu do istniejącej melodii). Tego rodzaju twórczość muzyczna może również przybierać jeszcze prostsze formy, np. stworzenia jedynie prostej sekwencji rytmicznej przy pomocy prostego niemelodycznego instrumentu perkusyjnego lub gestów dźwiękotwórczych (takich jak np. klaskanie czy tupanie) – wówczas staje się bardziej przystępna dla uczestników zajęć niżej funkcjonujących na płaszczyźnie intelektualnej (por. Bruscia, 1998; Konieczna-Nowak, 2013; Ryczkowska, 2015).

Muzykowanie o charakterze odtwórczym (wykonawczym) obejmuje z kolei naukę i wykonywanie gotowych utworów instrumentalnych, wokalnych i wokально-instrumentalnych lub ich elementów. Utwory takie mogą być opanowywane ze słuchu, z pamięci lub z notacji muzycznej. W kategorii odtwórczego muzykowania mieszczą się również takie działania kierowane jak np. zabawa w dyrygenta i orkiestrę czy „echo rytmiczne”. Pierwsze z nich polega na tym, że osoba będąca w roli dyrygenta udziela członkom „orkiestry perkusyjnej” wskazówek dotyczących gry (głównie w zakresie jej dynamiki, tempa i rytmu) za pomocą gestów dłoni. Natomiast drugie z wymienionych działań opiera się na powtarzaniu na zasadzie echa sekwencji rytmicznych wykonanych przez inną osobę, np. na instrumencie perkusyjnym czy za pomocą gestów dźwiękotwórczych. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że pomimo tego, iż w obu powyższych ćwiczeniach dla osób naśladowujących gesty dyrygenta czy imitujących zaprezentowane im rytmy działania muzyczne mają charakter odtwórczy, to dla osób wcielających się w rolę kierownika „orkiestry” albo autora rytmu aktywności te mają charakter improwizacyjny.

Warto dodać, że zarówno w twórczych, jak i w odtwórczych działaniach muzycznych mogą być wykorzystywane różne źródła dźwięku. Muzykować można m.in. za pomocą głosu, gestów dźwiękotwórczych czy instrumentów muzycznych, również tych wykonanych własnoręcznie z przedmiotów codziennego użytku (por. Bruscia, 1998; Konieczna-Nowak, 2013; Ryczkowska, 2015).

Jak już wspomniano, odbiór muzyki może przybierać różne formy – począwszy od percepcji muzyki w samodzielnej postaci (bez podejmowania innych

aktywności), która może mieć charakter swobodny lub ukierunkowany na pewne właściwości muzyki (np. jej wyraz emocjonalny czy cechy struktury), a skończywszy na aktywnym odbiorze muzyki angażującym różnego rodzaju działania (np. plastyczne, teatralne czy ruchowe) o charakterze swobodnym lub kierowanym. Słuchanie muzyki wykorzystywane jest także w celach relaksacyjnych (zob. np. Bruscia, 1998, s. 116–125; por. Konieczna-Nowak, 2013, s. 38–47, Ryczkowska, 2015, s. 249–254; Stachyra, 2012b, s. 87–144; Zalewski, 2008, s. 29–34). Oprócz tego warto zauważyć, że podobnie jak improwizacja muzyczna może mieć charakter absolutny lub referencjalny, tak i odbiór muzyki może wiązać się z obecnością skojarzeń pozamuzycznych lub z ich brakiem. Muzyka, tradycyjnie zwana w estetyce „muzyką absolutną”, nie posiada odniesień do świata pozamuzycznego i ma charakter abstrakcyjny. Obok takich utworów w ramach pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną stosowane są także kompozycje posiadające wyraźne odniesienia do świata pozamuzycznego. Z uwagi na potrzebę odwoływania się do konkretnych zjawisk w pracy z tą grupą obecność powyższych odniesień w prezentowanych utworach można traktować jako walor. Przykładem muzyki zawierającej odwołania do świata pozamuzycznego jest np. muzyka ilustracyjna, opierająca się na muzycznym naśladownictwie, np. odgłosów świata przyrody (szczególnie zwierząt czy zjawisk atmosferycznych). Jednymi z najbardziej znanych jej przykładów są chociażby *Koncerty skrzypcowe* z cyklu *Cztery pory roku* wchodzącego w skład zbioru *Spór między harmonią a wyobraźnią* op. 8 autorstwa późnobarokowego włoskiego kompozytora Vivaldiego. Jeszcze bardziej czytelny i przystępny percepcyjnie charakter mają kompozycje muzyczne zawierające nagrania odgłosów przyrody (np. szumu morza czy śpiewu ptaków). Zarówno do działań opartych na śpiewie, jak i do tych związanych z odbiorem muzyki przydatne są oczywiście także utwory wokalnie-instrumentalne, posiadające tekst słowny, szczególnie piosenki (zob. np. Bruscia, 1998; Konieczna-Nowak, 2013; Lipka, 1997; Ryczkowska, 2015; Stachyra, 2012b; Zalewski, 2008, s. 29–34).

Należy zaznaczyć, że zarówno aktywne, jak i receptywne formy kontaktu z muzyką mają znaczenie diagnostyczne. To, w jaki sposób człowiek reaguje na muzykę i działania muzyczne, w jaki sposób realizuje różnego rodzaju aktywności muzyczne oraz jak zachowuje się w kontekstach społecznych związanych z muzykowaniem, dostarcza osobie prowadzącej zajęcia informacji dotyczących m.in. jego upodobań i awersji dotyczących bodźców muzycznych, funkcjonowania na płaszczyznach psychicznej, fizycznej i społecznej oraz trudności i mocnych stron. Te informacje (obok znajomości dokumentacji wychowanków i informacji uzyskanych od innych specjalistów i opiekunów) są przydatne w planowaniu i realizacji procesu rewalidacyjnego/terapeutycznego (zob. np. Colonna-Kasjan, 2020; Nordoff, Robbins, 2008, s. 105–116; Woźniczka, 2012, s. 163–164).

Poniżej omówiono podstawowe formy kontaktu człowieka z muzyką w kontekście specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną.



Znajdują się wśród nich: śpiew, gra na instrumentach muzycznych i odbiór muzyki (w tym działania ruchowe do muzyki oraz relaksacja wspomaganą muzyką).

## ŚPIEW

Śpiew – obok gestów dźwiękotwórczych – jest jednym z najbardziej naturalnych sposobów muzykowania. Nie wymaga on obecności instrumentów muzycznych. To, w jakim stopniu mogą być realizowane działania oparte na śpiewie, zależy jednak od poziomu funkcjonowania uczestników zajęć. Im głębszy stopień niepełnosprawności intelektualnej, tym więcej pojawia się współwystępujących zaburzeń i niepełnosprawności, również tych na płaszczyźnie wokalne i werbalnej, związanych z problemami w funkcjonowaniu aparatu głosowego i układu oddechowego oraz z wydobyciem głosu. Mowa i zdolność do śpiewu mogą występować w postaci mocno zaburzonej lub nie być w ogóle rozwinięte, np. z powodu organicznych uszkodzeń ośrodków mowy w mózgu czy nieotrzymywania stymulacji ze strony środowiska (Janosz, 1993, s. 70–72). Należy zwrócić uwagę także na trudności w funkcjonowaniu poznawczym, uniemożliwiające lub utrudniające części uczestników zajęć nauczenie się utworu i śpiew. W przypadku niektórych osób udział w muzykowaniu w większym stopniu wiąże się z sygnałami parafońicznymi (np. nieartykułowanymi dźwiękami, wokalizacjami czy naśladownictwem fonetycznym) niż ze śpiewem. W takich sytuacjach – oprócz zachęcania wychowanków do uczestnictwa (na miarę ich możliwości) w śpiewie – można aktywizować ich w czasie wykonywania piosenki również w inny sposób, np. zachęcając do realizacji gestów dźwiękotwórczych, gry na prostych instrumentach perkusyjnych czy aktywności ruchowej (zob. Zalewski, 2008, s. 15, 37–40; por. Majzner, 2015a, s. 176–177).

W przypadku pracy z osobami, których poziom funkcjonowania na płaszczyznach intelektualnej i wokalne pozwala na nauczenie się piosenki, opanowywanie nowego utworu warto rozpocząć od prezentacji (najlepiej dwukrotnej) jego całości lub większej części, umożliwiającej uczestnikom zajęć zapoznanie się z treścią piosenki oraz wzbudzającej motywację do jej nauki. W czasie wykonywania nowego utworu istotną rolę odgrywają gesty ilustracyjne oraz materiały ułatwiające zrozumienie treści piosenki oraz wywołujące zainteresowanie nią (np. rekwizyty, zdjęcia lub ilustracje). Osoba śpiewająca powinna być zwrócona twarzą w kierunku słuchaczy. W kontekście wprowadzania nowej piosenki ważne jest także omówienie jej tekstu oraz umożliwienie uczestnikom zajęć udzielenia informacji zwrotnej na temat tego, czy piosenka ta odpowiada ich upodobaniom (por. Janosz, 1993, s. 23, 81; Majzner, 2015, s. 30–37; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 30).

W przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną tekst piosenek może być opanowywany pamięciowo poprzez powtarzanie jego fragmentów po

nauczycielu. Istnieje również możliwość stosowania pomocy wizualnych przyczyniających się do wspomagania procesów pamięciowych, np. w postaci następujących po sobie rysunków własnych czy symboli graficznych komunikacji alternatywnej i wspomagającej (np. piktogramów) przymocowanych do tablicy lub narysowanych na niej. Określone ilustracje odpowiadają wówczas treści poszczególnych fragmentów tekstu piosenki (podobna metoda stosowana bywa w ogólnodostępnej edukacji wczesnoszkolnej jako metoda rysunkowa nauki śpiewu; por. np. Hamerski i in., 2014, s. 7; Kielin, Klimek-Markowicz, 2013, s. 141–159). W nauce tekstu piosenki przydatne jest także jego rytmiczne recytowanie, które może być połączone z gestodźwiękami (np. klaskaniem, tupaniem, pstrykaniem palcami), grą na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych, wystukiwaniem rytmu za pomocą przedmiotów codziennego użytku czy chodzeniem po sali zajęć. Nauka melodii może się także opierać na powtarzaniu po nauczycielu małych jej fragmentów, np. w postaci mormoranda. Na następnych etapach ma miejsce wspólne śpiewanie piosenki w powolnym tempie – najpierw bez akompaniamentu instrumentu lub podkładu muzycznego, a następnie – w jego obecności. Liczba ćwiczeń poprzedzających śpiew i towarzyszących mu jest względna i powinna być warunkowana możliwościami i poziomem funkcjonowania uczestników zajęć. Poszczególne działania mogą być powtarzane lub realizowane w innej kolejności. Istotną rolę pełnią też zabawy i aktywności towarzyszące piosenkom, które mogą być związane np. z rysowaniem obiektów odnoszących się do treści piosenki czy tańcem (zob. Kosińska i in., 1999, s. 102–104; Majzner, 2015b, s. 31–32).

Z kolei jak zauważa Janosz (1993) w kontekście nauczania piosenek uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, tekst nie musi być oddzielany od melodii (choć warto zauważyć, że rytmiczna recytacja samego tekstu i w tej grupie osób może być przydatna w realizacji celów rewalidacyjnych/terapeutycznych dotyczących usprawniania funkcjonowania aparatu głosowego). Autorka ta zwraca również uwagę na fakt, iż ważną rolę w nauce śpiewu pełni pozostawienie czasu na osłuchanie się z piosenką, trwające nawet przez kilka zajęć. Może się ono wiązać z różnego rodzaju działaniami, np. z realizacją zabaw ruchowych do piosenki czy prac plastycznych inspirowanych jej treścią (Janosz, 1993, s. 23, 81).

W doborze piosenek przeznaczonych do muzykowania z osobami z niepełnosprawnością intelektualną powinno się uwzględniać specyfikę ich funkcjonowania psychicznego (w tym poznawczego) i fizycznego, zwracając uwagę na utwory, które posiadają następujące cechy: prostą budowę (najczęściej zwrotkowo-refrenową), czytelny wyraz emocjonalny, melodię o niewielkiej rozpiętości z małymi interwałami w jej obrębie, relatywnie spokojne, stałe i miarowe tempo, nieskomplikowane schematy rytmiczne oraz prosty, zrozumiały i krótki tekst nawiązujący do realizowanych ośrodków pracy, np. pór roku czy świąt (por. Mikrut, Wyczesany, 2001, s. 210–211; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 30; Tkaczyk, Oleszko, 1997d, s. 124–127). Oprócz tego rozpiętość melodii piosenki powinna

być dostosowana do skali głosu i możliwości uczestników zajęć, co trzeba mieć na uwadze szczególnie w okresach przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Należy mieć świadomość tego, że nawet u pełnosprawnych dzieci do 5. roku życia skala głosu jest zwykle bardzo wąska i wynosi od kwarty do seksty (średnio od  $d^1$  do  $g^1$ ), a później stopniowo się rozszerza – u dzieci 6- i 7-letnich osiągając oktawę ( $c^1-c^2$ ), u dzieci 8-letnich – nonę ( $c^1-d^2$ ), a u dzieci 9-letnich – decymę ( $c^1-e^2$ ; zob. Majzner, 2015b, s. 28). Trzeba jednak brać pod uwagę to, że u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, współwystępującymi zaburzeniami i opóźnieniami w rozwoju mowy skala ta może być węższa. Generalnie w czasie nauczania wczesnoszkolnego ambitus utworu nie powinien przekraczać oktawy ( $c^1-c^2$ ), a i w pracy z osobami w późniejszych okresach rozwojowych rozpiętość melodii stosowanych piosenek nie powinna być szeroka. Dodatkowo uczestnikom zajęć (w każdym wieku) należy przypominać, żeby śpiewali na miarę własnych możliwości, nie forsowali głosu, wydobywali go na umiarkowanym poziomie głośności. Należy też unikać śpiewania piosenek podczas wzmożonego ruchu lub przebywania przez długi czas w tej samej pozycji ciała (por. Mikrut, Wyczęsany 2001, s. 210–211; Tkaczyk, Oleszko, 1997d, s. 124–127).

Śpiew powinien być – o ile jest to możliwe i pozwala na to poziom funkcjonowania uczestników zajęć – poprzedzony ćwiczeniami oddechowymi i głosowymi uruchamiającymi przeponę oraz pozwalającymi wydłużyć fazę wdechu, rozluźniającymi i usprawniającymi mięśnie aparatu głosowego, poprawiającymi artykulację i dykcję, prowadzonymi w formie zabawy, w liczbie dostosowanej do możliwości uczestników zajęć. Działania te powinny odwoływać się do konkretnych lub być prowadzone z wykorzystaniem konkretnych pomocy. Przykładami ćwiczeń oddechowych są: unoszenie piórek strumieniem wydychanego powietrza, nadmuchiwanie balonów, wprawianie w ruch wiatraczków, tworzenie baniek mydlanych, wydech połączony z wymawianiem spółgłosek (np. w postaci naśladowania lokomotywy czy syczącego węża). Ćwiczenia rozluźniające i usprawniające mięśnie aparatu głosowego obejmują z kolei np. ziewanie, naśladowanie różnych wyrazów twarzy, cmokanie, parskanie, naśladowanie brzęczenia owadów, mormorando, wymawianie ciągów samogłoskowych (np. aaa, ooo) i sylabowych (np. beee, meee), śpiewanie różnych samogłosek oraz zbitek samogłoskowo-spółgłoskowych na odmiennych stopniach gamy C-dur w zakresie dostosowanym do skali głosu i możliwości osób śpiewających (por. Kosińska, Polak, Źizka, 1999, s. 102–104; Majzner, 2015b, s. 34–37).

Poprzez działania oparte na śpiewie oraz rytmicznej recytacji tekstów piosenek można realizować liczne cele rewalidacyjne/terapeutyczne, m.in. te związane z kształtowaniem umiejętności wydobywania głosu i mowy. Do wskazanych wyżej dążeń należą: pogłębianie własnej świadomości dotyczącej funkcjonowania na płaszczyźnie werbalno-wokalnej, usprawnianie mięśni aparatu głosowego, rozwijanie poprawnych nawyków działania mięśni oddechowych, krtani oraz mięśni

uczestniczących w rezonacji i artykulacji słów, regulacja i nauka prawidłowego oddechu, rehabilitacja wad wymowy, wzbogacanie słownictwa, a na płaszczyźnie neurologicznej – kształtowanie nowych połączeń nerwowych dotyczących wydobywania głosu. Śpiew przyczynia się także do dotleniania organizmu (Bukowska, 2012, s. 171–172; Janosz, 1993, s. 16–19, 70–72; Konaszkiewicz, 1998, s. 269; Majzner, 2015a, s. 176; Mikrut, Wyczesany, 2001, s. 209; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 8; Syta, 2018, s. 357–359; Tkaczyk, Oleszko, 1997d, s. 124–125; Woźniczka, 2012, s. 164–168). Warto dodać, że w celu kształtowania umiejętności mowy za pomocą śpiewu przydatne jest korzystanie z elementów logorytmiki (zob. np. Majzner, 2015c; Rybarczyk, 2005, s. 162–167). W terapii zaburzeń mowy o podłożu neurologicznym skuteczne mogą się okazać także elementy technik muzykoterapii neurologicznej, np. terapii melodyczno-intonacyjnej (*melodic intonation therapy*), opierającej się na nauce codziennych zwrotów w postaci śpiewanych melodii połączonych z wyklaskiwaniem rytmu. Po pewnym czasie stopniowo przechodzi się od śpiewu do wymawiania tych zwrotów (zob. Bukowska, 2012, s. 171–172; Syta, 2018, s. 357).

Należy zauważyć, że korzystny wpływ na funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną ma zazwyczaj relatywnie stały schemat zajęć, w którym obecne są nieskomplikowane piosenki na powitanie i na pożegnanie, wprowadzające poczucie uporządkowania, bezpieczeństwa i stałości, a także stanowiące okazję do nawiązania kontaktu społecznego. Zwykle towarzyszą im gesty o charakterze ilustracyjnym nawiązujące do tekstów piosenek oraz gesty oparte na komunikacji niewerbalnej z innymi osobami, np. machanie dłonią czy podanie dłoni (por. Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 27).

## GRA NA INSTRUMENTACH MUZYCZNYCH

Dobór instrumentów muzycznych, utworów i techniki gry jest uzależniony od poziomu funkcjonowania uczestników zajęć zarówno na płaszczyźnie intelektualnej, jak i fizycznej oraz od ich wieku. Najczęściej wykorzystywaną i najbardziej przystępną grupą instrumentów w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnych okresach rozwojowych są instrumenty perkusyjne niemelodyczne (o nieokreślonej wysokości dźwięku), takie jak np. marakasy, bębni, janczary, kołatka, klawesy, talerze i inne. Są to instrumenty, na których technika gry jest relatywnie łatwa do opanowania i opiera się na realizacji sekwencji rytmicznych, bez możliwości wykonywania linii melodycznej. Ze względu na stosunkowo nieskomplikowany sposób wydobywania dźwięku często nawet osoby z głęboką niepełnosprawnością są w stanie grać na tych instrumentach (a przynajmniej na części z nich) z pomocą lub bez pomocy innych. Warto także zauważyć, że próby muzykowania za pomocą niektórych instrumentów perkusyjnych niemelodycznych (m.in. marakasów/grzechotek) mogą podejmować najmłodszy

podopieczni, będący w okresach wczesnego lub średniego dzieciństwa, np. w ramach zajęć z wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Oprócz instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku stosowane są także instrumenty perkusyjne o określonej wysokości dźwięku (melodyczne), np. dzwonki naciskane, dzwonki szkolne (zwane potocznie cymbałkami) czy tuby perkusyjne (tzw. bum bum rurki). Wymienione instrumenty mogą występować w skali diatonicznej (zwykle obejmują wówczas podstawowe stopnie gamy C-dur – c, d, e, f, g, a, h) lub w skali chromatycznej (zawierają wtedy również dodatkowe dźwięki – podwyższone/obniżone w stosunku do podstawowych stopni skali diatonicznej, takie jak np. cis/des czy gis/as). Instrumenty sztabkowe obejmują te o metalowych sztabkach (metalofony) oraz te o sztabkach drewnianych (ksylofony), posiadające różne skale i wielkości. W ramach zajęć muzycznych wykorzystuje się także proste instrumenty dęte, takie jak fłażolet, flet prosty (najczęściej sopranowy) czy harmonijka ustna. Stosowane bywają również instrumenty klawiszowe (tradycyjne lub elektroniczne), takie jak pianino, keyboard czy mata muzyczna (*Keyboard Playmat*). Powszechnie wykorzystuje się część prostych instrumentów perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych oraz dętych z zestawu Orffa (por. Tiszai, 2019, s. 88–89; Tkaczyk, Oleszko, 1997b; Wilk, 2015; Wolak, 2010, s. 47–100).

Jak zauważa Wolak (2010), im niższy poziom funkcjonowania intelektualnego uczestnika zajęć, tym większego znaczenia nabiera u niego muzykowanie za pomocą rytmu (np. z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych czy gestów dźwiękotwórczych), a maleje znaczenie muzykowania za pomocą układów melodycznych i harmoniczných. Na wybranych instrumentach umożliwiającą realizację warstwy melodycznej utworu częściej muzykują osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym niż te z pozostałymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej. Muzykowanie podopiecznych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym lub głębokim zazwyczaj polega natomiast na graniu na instrumentach perkusyjnych schematów rytmicznych, które zostały zainicjowane przez prowadzącego. Rytm może stanowić również płaszczyznę komunikacji niewerbalnej (por. Wolak, 2010, s. 51–52; Zalewski, 2008, s. 38–51). Należy dodać, że w muzykoterapii istnieje nawet technika zwana dialogiem instrumentalnym, która polega na pozasłownej komunikacji za pomocą gry na instrumentach muzycznych ze strony przynajmniej dwóch osób (zob. np. Konieczna-Nowak, 2013, s. 40–41). Jak już wspomniano wcześniej, część osób z niepełnosprawnością intelektualną reaguje na bodźce muzyczne i społeczne oraz komunikuje się z innymi w sposób pozawerbalny. Stopień, w którym jest możliwe stosowanie metod komunikacji alternatywnej w pracy z tymi osobami zależy m.in. od ich stopnia ich sprawności intelektualnej. W przypadku pracy z osobami nisko funkcjonującymi na płaszczyźnie intelektualnej, w celu zorientowania się w ich aktualnym stanie i potrzebach, upodobaniach oraz reakcjach na instrumenty i utwory muzyczne, należy obserwować zachowanie i ekspresję tych osób pod kątem m.in. ich reakcji

parafonicznych (np. wokalizacji, płaczu, śmiechu), wyrazu twarzy (np. uśmiechu, wykrzywienia ust), napięcia mięśni, zachowań proksemicznych związanych z odległością od obiektów (np. czy uczestnik zajęć przybliży się do źródła dźwięku, czy oddała się od niego), reakcji ruchowych (np. czy występuje ożywienie ruchowe w odpowiedzi na bodziec muzyczny), reakcji wzrokowych (czy uczestnik zajęć wodzi wzrokiem za obiektem, czy odwraca od niego wzrok), reakcji słuchowych (czy wychowanek przechyla głowę w kierunku źródła dźwięku, czy zatyka uszy) i innych. Na podstawie obserwacji należy elastycznie i indywidualnie dobrać instrumenty, utwory muzyczne i inne materiały tak, by były one akceptowane przez uczestnika zajęć (zob. Zalewski, 2008, s. 37–40).

Z uwagi na często współwystępujące z niepełnosprawnością intelektualną zaburzenia i niepełnosprawności fizyczne, obniżony poziom funkcjonowania motorycznego i manualnego, trudności z precyzją i koordynacją ruchów, a niekiedy także wady anatomiczne dłoni, zarówno instrumentarium, jak i technika gry powinny być dostosowywane do możliwości osób muzykujących. Jak zauważa Wolak (2010), instrumenty powinny – w zależności od potrzeb ich użytkowników – umożliwiać grę całymi dłońmi, nogami, a w sytuacji niesprawności zarówno rąk, jak i nóg – również przy pomocy innych części ciała, m.in. głowy (np. za pomocą wskaźnika przymocowanego do niej). Stosowane mogą być więc instrumenty stworzone specjalnie z myślą o umożliwieniu muzykowania osobom z określonym rodzajem niepełnosprawności lub istniejące instrumenty mogą być dostosowane do potrzeb takich osób, np. poprzez zwiększenie za pomocą nakładki powierzchni, która powinna zostać naciśnięta palcem lub dłonią czy też uderzona pałeczką. Wolak (2010) proponuje np. nakładkę KŁAWIGRAJ na klawisze keyboardu, umożliwiającą grę całą ręką, stopą lub wskaźnikiem zamontowanym na głowie. W przypadku działań muzycznych z zastosowaniem instrumentów sztabkowych korzystne jest używanie tych posiadających relatywnie duże sztabki, w które łatwiej jest trafić pałeczkami osobie z niepełnosprawnością. Zwykle więc metalofony i ksylofony o niższych skalach są bardziej dostosowane do potrzeb użytkowników z niepełnosprawnością niż te same instrumenty o wyższych skalach (posiadające sztabki o mniejszych powierzchniach). Jak zauważa Wolak (2010), gra na instrumentach sztabkowych często odbywa się w formie jednoręcznej (zwykle jedną pałeczką trzymaną w prawej dłoni). Przyczyną tego zjawiska są m.in. trudności koordynacyjne związane z realizacją równoczesnych i naprzemiennych ruchów rąk oraz innego rodzaju problemy motoryczne (zob. Wolak, 2010, s. 60, 77–85, 101–103).

W związku z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnościami fizycznymi i trudnościami koordynacyjnymi współwystępującymi z nią gra na instrumentach muzycznych może w przypadku części osób wymagać asysty (np. z powodu niedowładów, przykurczy, spastyczności mięśni), odpowiedniego zawieszenia instrumentu lub podtrzymywania go w czasie muzykowania albo



kierowania manualnego (np. asystowanie przy grze na trójkącie może się wiązać z koniecznością zawieszenia go na statywie albo podtrzymywania w czasie gry tak, żeby osoba muzykująca jedynie uderzała w pałeczką w instrument lub też z potrzebą kierowania manualnego grą uczestnika zajęć tak, by był on w stanie wydobyć dźwięk z instrumentu). Oczywiście kierowanie manualne i asystowanie związane z grą na instrumencie w przypadku takich trudności jak np. spastyczność mięśni powinno być bardzo ostrożne i najlepiej skonsultowane z fizjoterapeutą, żeby nie zaszkodziło uczestnikowi zajęć. Jak już wspomniano, w przypadku braku lub całkowitej niesprawności kończyn górnych może występować potrzeba kompensowania ich funkcji związanych z grą na instrumencie przez inne części ciała, np. nogi. Muzykowanie za pomocą nóg umożliwiają m.in. membranofony – bębny, szczególnie te większych rozmiarów. Technika gry na instrumentach umożliwiających wykonywanie warstwy melodycznej/harmonicznej utworu również powinna być dostosowana do możliwości osoby grającej. W przypadku muzykowania na instrumentach klawiszowych (np. pianinie czy keyboardzie) gra zazwyczaj angażuje pojedynczą (dowolną) dłoń z zastosowaniem uproszczonego palcowania. Palce z natury słabsze, a więc serdeczny i mały, nie zawsze są w niej wykorzystywane. Gra na pianinie może się wiązać także z tzw. dziobaniem, czyli graniem tylko jednym palcem, jeśli zniekształcenia czy przykurcze pozostałych nie pozwalają na ich włączenie. Wspomniana wcześniej nakładka KLAWIGRAJ umożliwia także grę całą dłonią, stopą lub wskaźnikiem zamieszczonym na głowie (zob. Wolak, 2010, s. 67–76). Należy dodać, że w przypadku osób mających trudności motoryczne kończyn górnych, ale stosunkowo sprawną motorykę kończyn dolnych, dobrym rozwiązaniem jest instrument elektroniczny w postaci maty muzycznej/dźwiękowej (*Keyboard Playmat*) przypominający keyboard, na którym gra polega na przyciskaniu poszczególnych „klawiszy” (a w praktyce oddzielonych od siebie graficznie części maty) za pomocą stóp, a więc na przechodzeniu lub przeskakiwaniu na poszczególne obszary maty w celu wykonania melodii. Urządzenie to niekiedy umożliwia również komponowanie prostych utworów muzycznych, jeżeli posiada funkcję nagrywania i odtwarzania wybieranych kolejno dźwięków (por. np. Kisiel, 2019, s. 263–264).

W przypadku nauki gry na flecie prostym, która prowadzona jest głównie w pracy z osobami z lekką (czasem umiarkowaną) niepełnosprawnością intelektualną, reprezentującymi wystarczający poziom sprawności motorycznej, muzykowanie opiera się przede wszystkim na grze przy zastosowaniu górnych otworów, których krycie jest zdecydowanie łatwiejsze niż krycie otworów dolnych instrumentu. To ostatnie stanowi wyzwanie nawet dla osób pełnosprawnych, gdyż wymaga dużej precyzji, a w przypadku jej braku emitowany jest świszający dźwięk o wysokości innej niż oczekiwana. Gra na szkolnych instrumentach dętych, takich jak flet prosty czy flażolet, wymaga sprawności palców, natomiast w mniejszym stopniu angażuje ich pracę gra na harmonijce ustnej, która może być

dobrą alternatywą dla osób relatywnie sprawnych pod względem funkcjonowania układu oddechowego i sfery orofacjalnej, ale o niższej sprawności manualnej (istnieją nawet uchwyty na harmonijki ustne umożliwiające granie na nich bez udziału rąk). Warto zauważyć, że istotną zaletą harmonijki jest stosunkowo łatwe wykonywanie akordów oraz możliwość gry w fazie oddechowej zarówno wdechu, jak i wydechu – to ostatnie może być traktowane jako walor w odniesieniu do realizacji celów rewalidacyjnych/terapeutycznych związanych z kształtowaniem prawidłowego oddechu. Dodajmy, że sama gra na prostych instrumentach dętych w celu usprawnienia aparatu oddechowego i głosowego (mowy) w zaburzeniach o podłożu neurologicznym wykorzystywana jest np. w ramach jednej z technik logopedycznych muzykoterapii neurologicznej, zwanej ćwiczeniami oddechowymi i motorycznymi ust (*oral motor and respiratory exercises*; zob. Bukowska, 2012, s. 171–172; Syta, 2018, s. 358). Osoby o niższym stopniu sprawności intelektualnej lub motorycznej, które nie są w stanie nauczyć się gry prostych melodii na instrumentach dętych, oczywiście również mogą być zachęcane do muzykowania na nich na miarę swoich możliwości, wydobywając dźwięk zgodnie z mechanizmem podobnym do gry na gwizdku (bez krycia otworów).

Poprzez grę na instrumentach muzycznych mogą być realizowane liczne cele rewalidacyjne/terapeutyczne. Oprócz wspomnianego wyżej usprawniania układu oddechowego, są to m.in. usprawnianie motoryki wielkiej i małej (w tym kształtowanie sprawności i precyzji dłoni i palców oraz różnych rodzajów chwytu), rozwijanie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, stymulacja słuchowa i wzrokowa, kształtowanie procesów poznawczych, uwagi, pamięci, percepcji zjawisk akustycznych, regulacji procesów pobudzania i hamowania aktywności układu nerwowego. W przypadku działań zespołowych możliwa staje się także realizacja celów związanych z nauką współpracy i dostosowywania się do ustalonych zasad oraz z integracją (por. Majzner, 2015a, s. 177; Mino-Roy i in., 2022; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 12–15, 25; Tkaczyk, Oleszko, 1997b; Wolak, 2010, s. 77–85; Woźniczka, 2012, s. 164–168; Zalewski, 2008, s. 42). Warto dodać, że w ramach technik sensomotorycznych muzykoterapii neurologicznej instrumenty muzyczne oraz metronom są wykorzystywane w rehabilitacji zaburzeń motorycznych o podłożu neurologicznym i związanych z uszkodzeniem układu nerwowego, przejawiających się np. niedowładami, przykurczami, zaburzeniami równowagi czy koordynacji ruchowej. Jedną z technik o nazwie terapeutyczne granie na instrumentach muzycznych (*therapeutic instrumental music performance*) opiera się na wykorzystaniu gry na odpowiednio dobranych instrumentach lub ich zestawach, przy pomocy specjalnie dobranej techniki gry. Przyczynia się to do rozwijania percepcji i odczuwania ruchu oraz do jego torowania, kształtowania funkcjonalnych schematów ruchowych i podnoszenia poziomu sprawności motorycznej w odniesieniu do postawy, siły i wytrzymałości mięśni, zakresów ruchu, koordynacji ruchowej,

zręczności i chwytu (zob. Bukowska, 2012, s. 170–171; Syta, 2018, s. 354–355). Oprócz tego gra na instrumentach oraz śpiew mogą pozytywnie wpływać na stan afektywny osób muzykujących, przyczyniając się np. do obniżania poziomu stresu czy poprawy nastroju (por. Witte i in., 2020).

Działania oparte na grze na instrumentach muzycznych podejmowane w ramach zajęć z osobami z niepełnosprawnością intelektualną są realizowane w zakresie dostosowanym do ich możliwości, m.in. w odniesieniu do doboru instrumentarium i repertuaru muzycznego oraz sposobu nauczania i techniki gry. Muzykowanie za pomocą instrumentów przybiera różne postaci. W przypadku gry na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych może się ono opierać na manipulowaniu dźwiękami i ich sekwencjami w zakresie rytmu, tempa, dynamiki czy barwy, z graniem w sposób swobodny lub kierowany bez obecności podkładu muzycznego, ze swobodną grą (improvizacją) do prezentowanego nagrania muzycznego, z realizacją akompaniamentu rytmicznego do muzyki (graniem w rytm muzyki), z realizacją akompaniamentu rytmicznego do własnego śpiewu czy też z muzykowaniem połączonym z aktywnością ruchową (np. marszem czy tańcem). W przypadku gry na instrumentach umożliwiających wykonanie melodii muzykowanie może się z kolei wiązać ze swobodną grą (improvizacją), graniem pełnej linii melodycznej utworu (najczęściej opartej na postępie diatonicznym) lub jedynie fragmentów melodii w wyznaczonych momentach (np. w zakończeniach fraz muzycznych). Może ono polegać również na realizacji ostinata, czyli bardzo prostego i powtarzalnego akompaniamentu (np. składającego się z jednego powtarzanego dźwięku lub dwóch występujących naprzemiennie) do melodii piosenki. Gra na takich instrumentach może się odbywać z obecnością lub bez obecności podkładu bądź akompaniamentu muzycznego. W kontekście wielu zajęć z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną gra na instrumentach jest traktowana w większym stopniu jako działanie rewalidacyjne/terapeutyczne niż działanie edukacyjne (zob. np. Konaszkiewicz, 1998, s. 270–272; Tkaczyk, Oleszko, 1997b; Wolak, 2010, s. 47–99).

W zespołowym muzykowaniu należy kierować się zasadami włączania wszystkich do wspólnej gry (na miarę ich możliwości i niezależnie od reprezentowanych zdolności), dobrowolności muzykowania i nauki gry oraz prowadzenia tych działań w formie zabawy. W kontekście zarówno gry na instrumentach, jak i innych form kontaktu z muzyką osoba prowadząca zajęcia powinna wykazywać akceptację wobec wszelkich wytworów muzycznych uczestników zajęć, niezależnie od wartości artystycznej tych wytworów. Zwróćmy uwagę na to, że w przypadku osoby z niepełnosprawnością sprzężoną, która cierpi na spastyczność mięśni, wykonanie precyzyjnego ruchu celowego dłonią, związanego z trafieniem pałeczką w sztabkę dzwonków szkolnych, może mieć istotne znaczenie rewalidacyjne/terapeutyczne, pomimo tego, że jego znaczenie artystyczne jest znikome. Istotne jest również dostrzeganie i chwalenie nawet

niewielkich postępów wychowanków oraz docenianie zaangażowania i wysiłku, który wkładają w muzykowanie, niezależnie od efektu końcowego. Ponadto muzykowanie powinno odbywać się w atmosferze współpracy, a nie rywalizacji. Ważne jest także kształtowanie postaw prospołecznych, związanych np. z pomocą mniej sprawnym uczestnikom zajęć przez tych bardziej sprawnych czy młodszym wychowankom przez starszych. Udział w różnych działaniach powinien być dobrowolny – można do niego zachęcać, ale nie wolno zmuszać. Należy stosować aktywności dostosowane do możliwości podopiecznych tak, żeby cel każdego działania był skonkretyzowany i relatywnie łatwy do osiągnięcia, a naukę gry na instrumentach rozpoczynać od tych, na których technika wydobywania dźwięku jest najbardziej przystępna do opanowania, wprowadzać aktywności atrakcyjne dla osób muzykujących, indywidualizować je, angażować w realizowane działania różne zmysły oraz wprowadzać naprzemiennie odmienne aktywności. Oprócz tego istotne jest to, aby dbać o uporządkowanie przestrzeni otaczającej uczestników zajęć, unikać stosowania nadmiernej liczby pomocy i innych bodźców, eliminować dystraktory. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że takie instrumenty jak dzwonki naciskane, dzwonki na tubach czy dzwonki szkolne z wyjmowanymi sztabkami umożliwiają wybranie tylko tych elementów, które będą niezbędne do zagrania prostej melodii (np. tylko trzech dzwonków) oraz odłożenie w inne miejsce tych, które mogłyby niepotrzebnie rozpraszać uwagę wykonawców. Stosowanie takich instrumentów może więc przyczyniać się do efektywnej nauki gry prostych kompozycji muzycznych (zob. Janosz, 1993, s. 23–24, 26, 29; Konaszkiewicz, 1998, s. 277–278; Tkaczyk, Oleszko, 1997b; Wolak, 2010, s. 78, 88–89).

Repertuar przeznaczony do muzykowania i nauki gry na instrumentach powinien być akceptowany przez uczestników zajęć, zgodny z ich upodobaniami, dostosowany do ich możliwości poznawczych i odtwórczych (wykonawczych), założonych celów zajęć oraz dostępności instrumentarium w placówce. Najlepiej sprawdzają się takie utwory, które uczestnicy zajęć już znają i są z nimi osłuchani (poprzez wcześniejszy śpiew lub aktywności ruchowe czy inne działania realizowane do muzyki). Przydatne są utwory proste pod względem cech struktury i ekspresji muzycznej (np. te z repertuaru piosenek ludowych). Kompozycje przeznaczone do gry na instrumencie powinny być najpierw poznane jako piosenki poprzez śpiew, a samo ich wykonywanie na instrumencie również powinno być wspomagane śpiewem. Jak zauważa Wolak (2010), przy doborze repertuaru dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zawsze należy pamiętać o tym, żeby nie był on zbyt złożony i nie przekraczał ich możliwości poznawczych, nawet jeśli wychowankowie ci są uzdolnieni muzycznie. Trzeba mieć na uwadze także to, że wyćwiczenie poszczególnych utworów wymaga wiele pracy i powtórzeń (zob. Wolak, 2010, s. 40, 47–50, 67–76, 141; por. Tkaczyk, Oleszko, 1997a, s. 120).

## NOTACJA MUZYCZNA

W zależności od potrzeb oraz możliwości psychicznych i fizycznych uczestników zajęć nauka gry na instrumentach muzycznych umożliwiających wykonywanie melodii może się wiązać z opanowywaniem utworów metodą pamięciową, powiązaną z odbiorem słuchowym i naśladownictwem gestów nauczyciela (Tkaczyk, Oleszko, 1997c) lub z wykorzystywaniem odpowiednio dostosowanych notacji muzycznych. Notacja stanowi wizualną reprezentację utworu muzycznego. Przedstawia ona m.in. przebieg melodyczny, rytmiczny, metryczny czy dynamiczny utworu. Tradycyjna notacja muzyczna opiera się na wykorzystaniu unormowanych znaków graficznych w postaci m.in. kluczy muzycznych, nut i pauz muzycznych umieszczonych na pięciolinii oraz wielu innych symboli. Notacja taka jest jednak zwykle trudna do opanowania dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Oczywiście wprowadza się ją w ramach lekcji muzyki u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, których obowiązuje ta sama podstawa programowa kształcenia ogólnego, co uczniów w normie intelektualnej. Zauważmy jednak, że w ramach większości zajęć w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną można stosować różnego rodzaju notacje alternatywne do tradycyjnego zapisu nutowego, zawierające znaki graficzne odpowiadające wysokościami i wartościom rytmicznym nut i pauz, przybierające postać łatwiejszą do zidentyfikowania i zapamiętania, np. liter, cyfr, rysunków (np. zwierząt), różnokolorowych kształtów geometrycznych, kolorów ujętych w formy geometryczne. Kolor, kształt i wielkość symboli, a czasem też i odległości między znakami mogą się odnosić w takich notacjach do wysokości i wartości rytmicznych dźwięków i pauz. Zastosowanie kolorów w muzykowaniu przyczynia się do wspomagania procesów poznawczych związanych z realizacją i zapamiętywaniem utworów. Istnieją różne systemy kolorystyczne notacji muzycznej, w których określone barwy odpowiadają różnym wysokościami dźwięków (zob. np. Sims, 2021, s. 39, 59–61; Tiszai, 2019, s. 81–87). Obecnie szeroko rozpowszechniony jest międzynarodowy system *chroma-notes*, w którym określonym dźwiękom muzycznym są przyporządkowane określone stałe kolory, np. dźwiękowi C (niezależnie od jego rejestru wysokościowego) przyporządkowany jest kolor czerwony, dźwiękowi D – pomarańczowy, a dźwiękowi E – żółty. Zgodnie z systemem *chroma-notes* tworzone są także instrumenty muzyczne (szczególnie te dziecięce, szkolne), w których występuje ujednolicona kolorystyka elementów instrumentów muzycznych (np. sztabek, klawiszy, dzwonek), które powinny być przez osobę grającą wprowadzone w ruch w celu uzyskania dźwięków określonych wysokości. Powszechnie kolorystyka *chroma-notes* stosowana jest m.in. w dzwonekach szkolnych, tubach perkusyjnych („bum bum rurkach”), dzwonekach naciskanych oraz dzwonekach na tubach. W przypadku instrumentów muzycznych posiadających kolorystykę zgodną z zasadami systemu *chroma-notes* notacja



może być tworzona w oparciu o ich kolorystykę. W zapisie takim, zgodnie z przebiegiem utworu, kolejno przedstawiane są kolorowe symbole graficzne (mogące zawierać również nazwę literową wysokości dźwięku), odpowiadające określonym wysokościami dźwięków występujących w konkretnym utworze i jednocześnie poszczególnym elementom instrumentu (np. sztabkom), które powinny być kolejno wprawiane w ruch podczas gry. Najprostsze notacje muzyczne związane z systemem *chroma-notes*, przystępne osobom z niepełnosprawnością intelektualną, mogą się wiązać z przedstawionymi kolejno relatywnie dokładnymi odwzorowaniami kształtów i kolorów poszczególnych elementów instrumentu, które kolejno należy wybierać, np. mogą to być narysowane kolejno sztabki dzwonków szkolnych czy przedstawione kolejno graficznie dzwonki naciskane (z uwzględnieniem zarówno ich kolorów, jak i kształtów). Takie notacje przedstawiają następujące po sobie wysokości dźwięków w melodii utworu, ale nie uwzględniają czynnika rytmicznego, w związku z czym sprawdzają się w opanowywaniu gry na instrumencie tych utworów, z którymi uczestnik zajęć jest dobrze osłuchany, np. piosenek, które wielokrotnie wykonywał i zna na pamięć ich przebieg rytmiczny. Natomiast w celu uwzględnienia warstwy rytmicznej w sposób zrozumiały dla wykonawcy w notacjach alternatywnych zwykle różnicuje się wielkość symboli graficznych przedstawiających różne wartości rytmiczne dźwięków, przy czym większe/dłuższe reprezentacje wizualne odpowiadają dłuższym wartościom rytmicznym, a mniejsze/krótsze – krótszym wartościom rytmicznym. W celu zastosowania systemu *chroma-notes* w pracy z instrumentami muzycznymi sztabkowymi czy klawiszowymi, które posiadają sztabki/klawisze utrzymane w jednolitym kolorze, dobrym rozwiązaniem jest przyklejenie różnobarwnych naklejek *chroma-notes* do powierzchni ich klawiszy/sztabek. Można następnie tworzyć według nich kolorystyczne notacje muzyczne. W praktyce szkolnej spotyka się również numerowanie klawiszy pianina/keyboardu i tworzenie notacji cyfrowych lub przyklejanie na klawisze nazw literowych dźwięków muzycznych. Trzeba tu jednak zauważyć, że w przypadku instrumentów sztabkowych naklejki mogą negatywnie wpływać na jakość dźwięku, tłumiąc go. Dlatego powinny być relatywnie małe i nie występować na powierzchni, w którą uderza się pałeczką, tylko nad nią lub pod nią. Zamiast naklejek można też rozważyć zastosowanie oznaczeń wykonanych nietoksycznymi farbami czy nietoksycznymi mazakami permanentnymi (należy przy tym mieć pewność, że nie będą one w żaden sposób toksyczne dla użytkowników). Wspomniana wcześniej mata muzyczna/dźwiękowa (*Keyboard Playmat*) także występuje w systemie *chroma-notes* lub może być do niego przystosowana poprzez wykorzystanie naklejek (por. Kisiel, 2019). Należy dodać, że przydatnym rodzajem notacji stosowanej w pracy z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest również cyfrowo-literowa notacja muzyczna („cylinomuz”) opracowana przez Wolaka (2010), który w czasie swojej kilkudziesięcioletniej praktyki w prowadzeniu zajęć muzycznych z uczniami



z lekką niepełnosprawnością intelektualną dostosowywał ją do ich potrzeb. Zapis muzyczny jest w niej przedstawiany w postaci cyfr i liter o różnych wielkościach, które reprezentują różne wysokości i wartości rytmiczne dźwięków. Notacja jest uzupełniona o proste znaki, takie jak plus, minus, nawias czy okrąg. Zapis literowy („linomuz”) jest stosowany w grze na instrumentach klawiszowych lub sztabkowych, a zapis cyfrowy („cynomuz”) – w grze na instrumentach dętych, np. flecie prostym (cyfry odnoszą się do liczby zakrytych lub odkrytych otworów instrumentu). Kreski taktowe są numerowane, a pauzy muzyczne – oznaczane jako pionowe kreski różnej długości ze strzałką skierowaną w dół. Cechy agogiczne i dynamiczne utworów opisuje się przy pomocy polskich prostych terminów (zob. Wolak, 2010, s. 21–30). Warto dodać, że w ramach lekcji muzyki z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, którzy zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego powinni opanować podstawy notacji tradycyjnej, kolory mogą być wykorzystywane również w celu wspomagania opanowywania zapisu nutowego poprzez przedstawianie nut muzycznych oznaczających różne wysokości dźwięków w sposób zróżnicowany kolorystycznie i mający odniesienie do kolorystyki elementów instrumentu odpowiadających za wydobywanie dźwięków o różnych wysokościach (np. różnobarwnych sztabek dzwonków szkolnych).

### EDYCJA UTWORÓW MUZYCZNYCH NA POTRZEBY ZAJĘĆ

W grze na instrumentach muzycznych oraz w śpiewie istotną rolę odgrywa akompaniament lub podkład muzyczny. Osoby prowadzące zajęcia, grające na instrumentach muzycznych akordowych, takich jak np. gitara czy keyboard, mogą dostosowywać tempo, tonację czy czas trwania gry do potrzeb uczestników zajęć. Natomiast w przypadku specjalistów, którzy nie potrafią grać na takich instrumentach, niezwykle ważna jest umiejętność podstawowej edycji podkładów muzycznych czy piosenek właśnie w zakresie tempa, tonacji czy czasu trwania. Przydatnym narzędziem staje się tu np. bezpłatny edytor dźwięku *Audacity*. Zwykle potrzebnym zabiegiem w przypadku zarówno piosenek, jak i utworów przeznaczonych do gry na instrumentach czy ćwiczeń ruchowych jest spowolnienie ich tempa, pozwalające na dostosowanie nagrań do potrzeb wychowanków, u których przebieg procesów poznawczych czy realizacja ukierunkowanych działań motorycznych przebiegają wolniej niż u osób pełnosprawnych (spowolnienie tempa może być uzyskane w programie *Audacity* za pomocą funkcji: Efekt – Wysokość i tempo – Zmień tempo). Ponadto program ten umożliwia zmianę wysokości dźwięku, co jest istotne szczególnie w przypadku piosenek, które są oparte na tonacjach niewygodnych dla uczestników zajęć czy osób prowadzących, np. piosenka wymagająca wydobywania dźwięków, które są zbyt wysokie dla wykonującej ją osoby, powoduje u niej wysiłek, nadmierne napięcie struktur aparatu głosowego i przesilanie głosu. Niekorzystne jest także śpiewanie w zbyt

niskim rejestrze (edycję nagrania w aspekcie wysokościowym można zrealizować w programie *Audacity* za pomocą funkcji: Efekt – Wysokość i tempo – Zmień wysokość). Program umożliwia również przycinanie ścieżek dźwiękowych, zwielokrotnianie ich, zmianę poziomu głośności i wiele innych modyfikacji, które mogą podziałać na korzyść procesu rewalidacyjnego/terapeutycznego czy dydaktycznego. Oczywiście edytowane ścieżki dźwiękowe powinny być wykorzystywane z poszanowaniem praw autorskich, jedynie na potrzeby zajęć. Poza tym nie mogą być rozpowszechniane w internecie. W przypadku gry na keyboardzie przydatne mogą się okazać również podkłady muzyczne do prostych piosenek, w które wyposażony jest konkretny instrument. Zwykle podkłady te mogą być odtwarzane w odpowiednio dostosowanym, spowolnionym tempie (por. np. Wolak, 2010, s. 67–76).

## ODBIÓR MUZYKI

Jak już wspomniano, odbiór muzyki może mieć charakter swobodny lub być ukierunkowany na pewne cechy utworu; może on także być realizowany samodzielnie lub w połączeniu z inną aktywnością (np. ruchową). Istotne jest to, żeby pamiętać, że z uwagi na specyfikę funkcjonowania psychicznego osób z niepełnosprawnością intelektualną prezentowane utwory muzyczne powinny być zgodne z ich upodobaniami, przystępne percepcyjnie, proste pod względem cech struktury i ekspresji muzycznej, tonalne, posiadające niezbyt szybkie tempo. Mogą to być np. kompozycje z repertuaru ludowego, popularnego, niektóre proste i melodyjne utwory muzyki klasycznej czy utwory innych stylów muzycznych (por. Janosz, 1993, s. 78–81; Januszewska-Warych, 2006, s. 39–44; Wolak, 2010, s. 47–50, 141). Dobierając utwory do celów rewalidacyjnych/terapeutycznych, należy mieć świadomość tego, że wówczas ich wartość rewalidacyjna/terapeutyczna powinna być traktowana jako nadrzędna wobec wartości estetycznej. Dlatego też stosowanie do wyżej wspomnianych celów kompozycji, które nie przedstawiają sobą wysokich walorów estetycznych, ale mają istotne znaczenie rewalidacyjne/terapeutyczne, jest dozwolone i uzasadnione. W czasie prezentacji muzyki przydatna jest aktywizacja słuchaczy, związana np. z ćwiczeniami ruchowymi czy działaniami plastycznymi. Jeżeli chodzi o optymalny czas trwania utworów, to jest on uzależniony od celu zastosowania muzyki. Przykładowo utwory towarzyszące swobodnej relaksacji mają zwykle dłuższy czas trwania niż utwory służące zaangażowaniu uwagi słuchaczy i ukierunkowaniu jej na określone cechy muzyki (np. wyraz emocjonalny czy tempo). Te drugie powinny być relatywnie krótkie, szczególnie w przypadku pracy z osobami niżej funkcjonującymi na płaszczyźnie intelektualnej, których uwagę przykuwają przede wszystkim bodźce nowe, silne czy niezwykle (zob. Janosz, 1993, s. 78–81). Prezentowane utwory instrumentalne i piosenki powinny być związane z aktualnymi ośrodkami pracy (np. z przyrodą,

porami roku, świętami czy uroczystościami), a także z tym, czym aktualnie zajmują się uczestnicy zajęć oraz z tym, co ich otacza (Tkaczyk, Oleszko, 1997c).

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż odbiór odpowiednio dobranej, akceptowanej przez słuchacza muzyki może się przyczyniać do regulowania jego stanu psychicznego i fizycznego, w tym do stabilizowania nastroju, relaksacji, obniżania napięcia mięśniowego itp. (por. np. Mino-Roy i in., 2022). Dzieje się to m.in. poprzez normalizowanie pracy autonomicznego układu nerwowego oraz powiązanych układów narządów u odbiorcy. Normalizacja ta jest związana z hamowaniem zbyt silnej aktywności układu współczulnego odpowiedzialnego za napięcie i mobilizację organizmu oraz z aktywowaniem układu przywspółczulnego odpowiedzialnego za odpoczynek i przekłada się na osiągnięcie rozluźnienia na płaszczyznach somatycznej i emocjonalnej. Poprzez regulowanie pracy układu wegetatywnego muzyka przyczynia się też m.in. do normowania sekrecji neuroprzekazników i hormonów, pracy serca, oddechu, tonusu, funkcjonowania układu immunologicznego oraz innych procesów fizjologicznych. W procesach regulacji funkcjonowania odbiorcy za pomocą muzyki istotną rolę odgrywa mechanizm wodzenia akustycznego, polegający na synchronizowaniu się pulsu/„rytmu” procesów neurologicznych i fizjologicznych słuchacza z pulsem/„rytmem” preferowanej przez niego muzyki, co w praktyce oznacza, że do właściwości czasowych muzyki dostosowują się właściwości czasowe takich procesów jak np. przewodnictwo impulsów nerwowych, oddech, praca serca, perystaltyka jelit i inne (por. np. Galińska, 2005; Ryczkowska, 2016, s. 139–141). Jak widać, dzięki takiemu mechanizmowi można świadomie dobrać muzykę do celów terapeutycznych związanych z regulacją stanu odbiorcy, np. do tych związanych z aktywizacją czy relaksacją słuchaczy, zwracając uwagę m.in. na tempo kompozycji. Oprócz tego w regulacji samopoczucia odbiorcy ważną funkcję pełni mechanizm „zarażania emocjami”. W kontekście muzycznym wiąże się on z dostrajaniem stanu emocjonalnego odbiorcy do wyrazu emocjonalnego muzyki, np. muzyka o radosnym charakterze emocjonalnym może wzbudzać radość u słuchacza (i dzięki temu przyczyniać się również do poprawy jego nastroju; zob. Juslin, Västfjäll, 2008, s. 565–566). Warto dodać, że już w starożytnej Grecji ukształtowały się dwie główne koncepcje doboru muzyki do celów regulacji emocjonalnej: alopatyczna i izopatyczna, do których muzykoterapeuci odwołują się nawet współcześnie. Dobór muzyki zgodnie z koncepcją alopatyczną wiąże się z prezentacją utworów o ekspresji przeciwstawnej do aktualnego stanu konkretnej osoby (np. prezentacja spokojnego utworu zdenerwowanej osobie czy radosnego utworu – osobie smutnej). Z kolei dobór utworów zgodnie z koncepcją izopatyczną ma związek z prezentacją kompozycji zbliżonych pod względem ekspresji do aktualnego stanu odbiorcy (np. prezentacja dynamicznej muzyki wzburzonej osobie czy muzyki melancholijnej osobie smutnej). Należy zauważyć, że w sytuacji doboru muzyki zgodnie z koncepcją izopatyczną pojawia się jednak ryzyko utrwalenia

negatywnego stanu afektywnego u odbiorcy, dlatego też obecnie utwory dobiera się częściej zgodnie z zasadą iso stanowiącą w pewnym sensie rozwinięcie koncepcji izopatycznej. Działanie w sposób zgodny z zasadą iso polega na stopniowym wyprowadzaniu słuchacza z negatywnego stanu emocjonalnego, w którym się znajduje, poprzez prezentowanie mu kolejno zróżnicowanych pod względem ekspresji utworów, z których pierwszy odzwierciedla aktualny stan emocjonalny słuchacza (np. zdenerwowanie), drugi przedstawia stan pośredni pomiędzy tym, w którym słuchacz się znajduje a pożądanym, a trzeci – reprezentuje stan docelowy, w który powinien zostać wprowadzony odbiorca (np. stan relaksu). Liczba poszczególnych utworów może być oczywiście większa, jeżeli wymaga tego sytuacja. To, czy muzyka powinna być dobrana dla słuchacza zgodnie z zasadą iso, czy też w nawiązaniu do koncepcji alopacyjnej, stanowi kwestię indywidualną (zob. Galińska, 1987; Kukielińska-Krawczyk, 2014; Ryczkowska, 2016, s. 149–150; por. Hooper i in., 2011).

Zarówno prezentowane utwory muzyczne, jak i inne bodźce dźwiękowe o różnym poziomie złożoności mogą również służyć takim celom jak trening słuchowy czy stymulacja sensoryczna. Bodźcami stosowanymi w ramach ukierunkowanych na powyższe cele ćwiczeń są np. odgłosy instrumentów muzycznych (np. marakasów, bębenka), głos ludzki (np. śmiech, płacz, szep), odgłosy natury (np. szum morza, deszcz), odgłosy zwierząt, odgłosy pojazdów mechanicznych i urządzeń codziennego użytku (np. budzika, telefonu). Odtwarzanie ich jest ukierunkowane na kształtowanie integracji sensorycznej, rozwijanie umiejętności przypisywania sygnałów akustycznych ich źródłom, lokalizowania przestrzennego dźwięków i ich źródeł, różnicowania dźwięków pod względem ich wysokości, głośności, barwy czy liczby. Ponadto ćwiczenia słuchowe mają za zadanie uwrażliwienie uczestników zajęć na świat otaczających ich odgłosów (np. tych występujących w audiosferze szkoły, boiska czy parku). Służą one kształtowaniu umiejętności rozpoznawania, różnicowania i wyodrębniania słuchowego tych sygnałów akustycznych – najpierw na podstawie bodźców audytywnych połączonych z wizualnymi, a następnie tylko na podstawie bodźców słuchowych (np. stojąc plecami do źródła dźwięku). Trening słuchowy u podopiecznych wyżej funkcjonujących na płaszczyźnie intelektualnej może się wiązać także z zagadkami opartymi na rozpoznawaniu (z zasłoniętymi oczami) np. rodzaju instrumentu muzycznego, na którym ktoś gra bądź lokalizacji przestrzennej tego odgłosu w sali zajęć (zob. Janosz, 1993, s. 23, 31, 68–69). W przypadku treningu słuchowego z wykorzystaniem utworów muzycznych lub ich fragmentów istotne jest z kolei rozwijanie u słuchaczy umiejętności identyfikowania charakteru emocjonalnego kompozycji (np. radosny/smutny) oraz ich właściwości muzycznych i psychoakustycznych dotyczących np. tempa (szybkie/wolne), czasu trwania (długi/krótki), głośności odtwarzania (głośno/cicho) czy rejestru wysokościowego (wysoko/nisko; zob. Kosińska i in., 1999, s. 102; Tkaczyk, Oleszko, 1997c; Zalewski, 2008, s. 41–42).

Pozytywne znaczenie rewalidacyjne/terapeutyczne ma łączenie odbioru muzyki z różnymi formami stymulacji sensorycznej, np. z czuciową, wzrokową czy kinestetyczno-ruchową. Może się to wiązać np. z kołysaniem lub huśtaniem uczestników zajęć w rytm muzyki (np. na huśtawkach, piłkach, w hamakach czy wózkach), gestami dźwiękotwórczymi realizowanymi w rytm muzyki (np. klaskaniem), pocieraniem dłoni o dłoń w rytm muzyki, poruszaniem się w rytm muzyki (np. tupaniem, marszem). Odbiorowi muzyki może towarzyszyć również stymulacja wzrokowa związana z prezentacją bodźców wizualnych w rytm muzyki (np. poruszaniem w rytm muzyki i w różnych kierunkach zabawką nawiązującą do treści piosenki, latarką, obiektem kolorowym czy błyszczącym) lub inscenizowanie ruchem tempa utworu. Odbiór muzyki połączony z masażem może stanowić z kolei dobrą formę stymulacji słuchowo-czuciowej (zob. Zalewski, 2008, s. 42–48).

### DZIAŁANIA RUCHOWE DO MUZYKI

Działania ruchowe do muzyki dotyczą różnych aktywności, m.in. rytmicznych (w tym inhibicyjno-icytacyjnych), tanecznych, gimnastycznych i zabaw muzycznych (zob. np. Janiszewski, 1993; Rybarczyk, 2005; Skowrońska-Lebecka, 1995; Smoczyńska-Nachtman, 1982). Niepełnosprawność intelektualna zwykle wiąże się z różnymi zaburzeniami motorycznymi i sensorycznymi, które występują z mniejszym lub większym poziomem nasilenia (m.in. w zależności od stopnia tej niepełnosprawności). Powinny one być uwzględniane przy doborze i realizacji zajęć ruchowych do muzyki. Omawiane zaburzenia mogą się przejawiać np. spowolnionym i niedokładnym odbiorem bodźców sensorycznych, trudnościami w autoorientacji i orientacji przestrzennej, problemami z koordynacją (wzrokowo-ruchową, słuchowo-ruchową, wzrokowo-słuchowo-ruchową), zaburzeniami napędu psychomotorycznego (zahamowaniem/nadpobudliwością), niskim poziomem sprawności motorycznej (w tym manualnej), trudnościami w zakresie celowości i precyzji ruchów, synkinezją (obecnością ruchów niecelowych, utrudniających funkcjonowanie), chaotycznością ruchową, deformacjami układu kostnego przekładającymi się na trudności z poruszaniem (np. koślawością) czy też opóźnieniem rozwoju motorycznego. Jak już wspomniano, u uczestników zajęć mogą pojawiać się także niedowłady kończyn oraz porażenia czy spastyczność mięśni, wynikające m.in. z organicznych uszkodzeń centralnego układu nerwowego (zob. np. Janosz, 1993, s. 7–12, 16–19; Marcinkowska, 2017).

Muzyka – ze względu na swoje właściwości czasowe, takie jak tempo/puls, metrum i rytm – może służyć stymulowaniu i porządkowaniu aktywności ruchowej. Procesy neurologiczne, fizjologiczne i motoryczne w naturalny sposób dostosowują się do właściwości czasowych akceptowanej przez słuchacza muzyki, co wiąże się m.in. ze wspomnianym już mechanizmem tzw. wodzenia akustycznego. U człowieka słuchającego odpowiadającej mu muzyki dochodzi więc do

synchronizacji pulsu/„rytmu” jego poruszania się z pulsem/„rytmem” muzyki (por. np. Galińska, 2005; Ryczkowska, 2016, s. 139–141). Muzyka wywołuje także naturalną reakcję ruchową. Mamy okazję zaobserwować to w życiu codziennym chociażby w sytuacji, kiedy słuchając preferowanej przez siebie kompozycji, nieświadomie zaczynamy poruszać w jej rytm nogą lub wystukiwać ten rytm dłonią. Muzyka stymuluje więc i „uprzyjemnia” aktywność ruchową. Sprawia, że nawet żmudne ćwiczenia rehabilitacyjne wykonywane z jej towarzyszeniem stają się mniej męczące niż w sytuacji, gdy są realizowane bez jej obecności. Badania empiryczne potwierdzają na przykład, iż kontakt z lubianą przez siebie muzyką przyczynia się do wytwarzania przez organizm substancji chemicznych związanych z dobrym nastrojem i samopoczuciem fizycznym, a nawet z obniżeniem poziomu odczuwanego bólu (np. endogennych opioidów, serotoniny czy dopaminy), a także do hamowania wydzielania substancji chemicznych związanych z negatywnym nastrojem i napięciem (np. adrenaliny czy kortyzolu; zob. np. Knight, Rickard, 2001; Ryczkowska, 2016, s. 140–141; White, 2001; por. Tkaczyk, Oleszko, 1997a, s. 118–119).

Mechanizmy związane z tym, że muzyka stymuluje aktywność ruchową oraz z tym, że właściwości czasowe ruchu dostosowują się do właściwości czasowych muzyki (poruszanie się w tempie i „w rytm” muzyki), są wykorzystywane w realizacji celów rewalidacyjnych/terapeutycznych związanych z poprawą funkcjonowania człowieka na płaszczyźnie motorycznej. Większość aktywności ruchowych realizowanych do muzyki opiera się na dostosowywaniu rodzaju i tempa poruszania się do właściwości czasowych i charakteru muzyki. Zastosowanie odpowiednio dobranych ćwiczeń ruchowych realizowanych w rytm odpowiednio dobranej muzyki może się przyczynić m.in. do torowania w układzie nerwowym nowych połączeń neuronalnych dotyczących poruszania się, torowania i kształtowania prawidłowego wzorca poruszania się (chodu), rozwijania koordynacji ruchowej, wzrokowo-ruchowej, słuchowo-ruchowej i wzrokowo-słuchowo-ruchowej oraz pamięci ruchowej i słuchowej (zapamiętywanie sekwencji ruchowych do muzyki), płynności i ekonomii ruchów oraz umiejętności równego, miarowego, symetrycznego kroczenia, wydłużania kroków, przyspieszania chodu, wzmacniania mięśni oraz ich rozluźniania, intencjonalnego pobudzania i hamowania własnej aktywności ruchowej oraz nauki wykonywania ruchów celowych czy korygowania postawy ciała. W przypadku działań grupowych aktywności takie sprzyjają również integracji zespołu, rozwijaniu umiejętności współdziałania i dostosowywania się do ustalonych zasad. Warto dodać, że w ramach techniki sensomotorycznej muzykoterapii neurologicznej o nazwie rytmiczna stymulacja słuchowa (*rhythmic auditory stimulation*) rehabilitowane są zaburzenia motoryczne o podłożu neurologicznym, przejawiające się np. niedowładami, przykurczami, zaburzeniami równowagi czy koordynacji ruchowej. Stosuje się w tym celu ćwiczenia związane z aktywnością motoryczną realizowaną w rytm muzyki o silnie zaakcentowanej



warstwie rytmicznej i/lub uderzeń metronomu, które stanowią wskazówki dotyczącej organizacji ruchu w czasie. Wykorzystywane bywają też instrumenty muzyczne (np. dzwonki naciskane, mata muzyczna), na których uczestnik rehabilitacji muzykuje poprzez poruszanie się (naciskanie stopami) w rytm słuchanej muzyki. Odpowiednio dobrane aktywności ruchowe wspomagane muzyką przyczyniają się także do kształtowania autoorientacji i orientacji w przestrzeni (Bukowska, 2012, s. 170–171; por. Majzner, 2015a, s. 178; Mrugalska, 1976, s. 8–11; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 24–29; Syta, 2018, s. 354–355; Woźniczka, 2012, s. 164–168).

W zależności od celów realizowanych aktywności fizycznych dobierane są utwory muzyczne o różnym charakterze. Działania ruchowe do muzyki mogą służyć zarówno aktywizacji uczestników zajęć, podnoszeniu poziomu ich energii do działania i napędu psychomotorycznego (np. energiczny marsz), jak i ich uspokojeniu/relaksacji, tonizacji (np. spokojne ćwiczenia oddechowe i gimnastyczne). Zasadniczą różnicą pomiędzy muzyką aktywizującą a muzyką relaksacyjną jest to, że pierwszy typ kompozycji posiada podwyższone parametry akustyczne struktury muzycznej, a drugi – obniżone. W związku z tym muzyka aktywizująca cechuje się m.in. wyższym poziomem głośności, szybszym tempem i bardziej wyrazistą warstwą rytmiczną niż muzyka relaksacyjna (por. np. Ryczkowska, 2016, s. 143–144; Tkaczyk, Oleszko, 1997a, s. 118–119).

Z uwagi na funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną na płaszczyznach psychicznej i fizycznej rodzaj realizowanych aktywności ruchowych do muzyki powinien być zindywidualizowany i dostosowany do ich poziomu sprawności. Oprócz tego musi uwzględniać etap rozwojowy uczestników zajęć i założone cele rewalidacyjne/terapeutyczne, wychowawcze i inne. Działania takie w przypadku osób młodszych i/lub niżej funkcjonujących na płaszczyźnie intelektualnej mogą obejmować np. raczkowanie, ślizganie się, chodzenie na czworakach, omijanie i przekraczanie przeszkód czy chód. Jak już wspomniano wcześniej, w pracy o znaczeniu rewalidacyjnym/terapeutycznym przydatne są również działania zawierające elementy integracji sensorycznej, związane np. z huśtaniem się czy podskokami na piłce oraz działania koordynacyjne i usprawniające współpracę półkul mózgowych związane z przekraczaniem linii (osi) środkowej ciała (zob. np. Raszewska, Kuleczka 2009, s. 24–29; Zalewski, 2008, s. 34–57). W przypadku osób, które poruszają się za pomocą wózków inwalidzkich, taniec i inne ćwiczenia ruchowe mogą być dostosowane do pozycji siedzącej. W sytuacji niepełnosprawności kończyn dolnych związanej z brakiem możliwości ich pracy aktywność ruchowa do muzyki może się opierać na działaniach aktywizujących obręcz barkową, ręce, tułów, głowę (podobnie w przypadku niepełnosprawności fizycznej innych części ciała – należy kompensować ich funkcje w tańcu, aktywizując inne partie mięśni). Realizując z podopiecznymi działania taneczne, należy pamiętać o powolnej demonstracji kroków twarzą

do nich, na zasadzie lustrzanego odbicia. Oprócz tego kroki tańca powinny być dostosowane do możliwości uczestników, a więc zwykle maksymalnie uproszczone w stosunku do pierwowzoru, np. w tańcu krakowiaku może być początkowo wykonywany jedynie niezbyt szybki cwał w kręgu naprzemiennie ze staniem w kole i klaskaniem. Należy pamiętać, że w związku z potrzebą stopniowania wysiłku oraz zmienności pracy poszczególnych partii mięśni aktywności ruchowe powinny być dobierane elastycznie do sytuacji i przeplatane w zależności od tego, jakie partie mięśni angażują oraz ile wysiłku wymagają. W przypadku osób nisko funkcjonujących na płaszczyźnie intelektualnej kroki tańca mogą być jeszcze mniej skomplikowane i obejmować początkowo np. jedynie chodzenie w kręgu z trzymaniem się za ręce lub bez niego. Z uwagi na funkcjonowanie poznawcze i motoryczne podopiecznych tempo muzyki towarzyszącej tańcowi i innym działaniom ruchowym wymaga zwykle znacznego spowolnienia. Podobnie jak w przypadku innych działań realizowanych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, również w przypadku działań ruchowych (w tym tanecznych) do muzyki wskazane jest fabularyzowanie ich poprzez odwoływanie się do treści konkretnych, związanych np. z aktualnymi ośrodkami pracy, w tym ze zjawiskami świata przyrody. W przypadku działań ilustracyjno-tanecznych kroki i gesty są związane z przedstawianiem treści piosenki. Najprostszą formą takich działań jest np. ustawienie się w pociąg i kroczenie w nim w rytm piosenki pt. *Jedzie pociąg z daleka*. Także w przypadku działań rytmicznych sposób poruszania się do muzyki może nawiązywać np. do świata zwierząt („skaczymy jak żabki”, „idziemy powoli jak żółwie” itp.; por. Janiszewski, 1993; Janosz, 1993, s. 106–120; Kierył, 2012; Raszewska, Kuleczka, 2009, s. 30; Skowrońska-Lebecka, 1995; Tkaczyk, Oleszko, 1997e). We wszelkiego rodzaju działaniach ruchowych do muzyki istotną rolę odgrywają ustawienie uczestników w wystarczająco dużych odległościach od siebie oraz odpowiedni ubiór, zapewniające im swobodę ruchów. Ważne jest również to, żeby osoba prowadząca miała dobrze opanowane kroki, które przedstawia innym oraz by dysponowała odpowiednio dobranymi rekwizytami, które przykują uwagę uczestników zajęć (np. nawiązującymi do tematyki piosenki, charakteru tańca itp.; zob. Tkaczyk, Oleszko, 1997e). Oprócz tego – w kontekście aktywności motorycznych związanych z muzyką – istotne jest częste stosowanie i utrwalanie zwrotów językowych sprzyjających kształtowaniu autoorientacji i orientacji w przestrzeni, dotyczących np. nazywania poszczególnych części ciała („moja ręka”, „twoja ręka”) i określania kierunków przestrzennych (nad, pod, przed, za, prawo, lewo itp.; zob. Janosz, 1993, s. 89–91).

Należy również zwrócić uwagę na znaczenie działań inhibicyjno-incytacyjnych (hamująco-pobudzających) w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Ćwiczenia takie sprzyjają kształtowaniu szybkiej reakcji ruchowej na bodziec oraz przyczyniają się do poprawy autoorientacji, orientacji przestrzennej, spostrzegawczości i koncentracji uwagi. Wiążą się z naprzemiennym

podejmowaniem i hamowaniem aktywności ruchowej oraz z jej maksymalizowaniem i minimalizowaniem, a także ze zmianami postawy ciała i kierunku ruchu w odpowiedzi na zróżnicowane sygnały muzyczne lub ich brak (ciszę). Prowadzone są z akompaniamentem instrumentów muzycznych (np. pianina, gitary, bębenka) lub do prezentowanych nagrań muzycznych. W najprostszej formie opierają się na naprzemiennym pogłaśnianiu i wyciszaniu muzyki w celu wywołania ustalonej wcześniej reakcji (np. chodu, zatrzymania się). Znanym ich przykładem jest np. zabawa „muzyczne krzesła”. Działania inhibicyjno-incytacyjne mogą się również wiązać z grą przez osobę prowadzącą na prostym instrumencie perkusyjnym niemelodycznym (np. bębenku) w zmiennym tempie i dynamice, do których ćwiczący dostosowują tempo i sposób swojego poruszania się (np. ciężkie powolne stąpanie słonia/cichy lekki trucht myszki). Oprócz tego na uzgodnione wcześniej sygnały dźwiękowe lub ich brak osoby ćwiczące zatrzymują się, zmieniają kierunek ruchu albo zamierają w konkretnych pozach (np. stojącej, kucznej czy na jednej nodze; zob. Janosz, 1993, s. 16–19, 26, 53, 61–63; por. Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991, s. 96–99).

### RELAKSACJA WSPOMAGANA MUZYKĄ

Relaksacja wspomagana muzyką powinna wiązać się z wykorzystaniem utworów o cechach uspokajających. Swobodny i w pewnym stopniu bierny odbiór muzyki towarzyszy np. relaksacji muzycznej, połączonej ze słuchaniem muzyki bez podejmowania innych aktywności oraz bez prób świadomego ukierunkowywania własnych procesów wyobraźniowych, emocjonalnych czy fizjologicznych. Należy mieć jednak na uwadze fakt, że nawet swobodne słuchanie muzyki zwykle w pewnym stopniu angażuje odbiorcę poznawczo i emocjonalnie. Relaksacja może mieć również charakter kierowany, np. w ramach wizualizacji czy treningów relaksacyjnych, w których osoba prowadząca stosuje sugestie słowne w celu wywołania określonych wyobrażeń bądź reakcji fizycznych lub emocjonalnych u słuchacza. Stymulacji określonych wyobrażeń może też sprzyjać sama muzyka, o ile np. posiada charakter ilustracyjny lub zawiera odgłosy przyrody nasuwające na myśl określone zjawiska (zob. np. Stachyra, 2012b). Jeżeli w relaksacji występują sugestie słowne (np. teksty treningów relaksacyjnych lub ich elementy bądź teksty wizualizacji), to powinny być one dostosowane do możliwości percepcyjnych odbiorców, a więc odwoływać się do konkretów, np. sugestie rozluźnienia, ciepła czy ciężkości mięśni w treningu autogennym Schultza mogą nawiązywać m.in. do odczuć związanych z sennością, ciepłem wody czy światła słonecznego. Samo wrażenie ciepła pomaga osiągnąć zastosowanie przykrycia (koca), a ciężkości – o ile to możliwe i wskazane – np. koca obciążeniowego. Sugestie słowne powinny być przystępne percepcyjnie, bardzo proste i zrozumiałe, odwoływać się do zjawisk znanych uczestnikom zajęć oraz wprowadzać poczucie bezpieczeństwa

i komfortu psychicznego. Powinny także być wypowiedziane spokojnie, w powolnym, wyrównanym tempie dostosowanym do tempa i przebiegu utworu. Należy pozostawiać przerwy na wyobrażenia i unikać nadmiaru sugestii (por. Stachyra, 2012b, s. 101–104). Dobry przykład tego, w jaki sposób trening autogenny Schultza może zostać opracowany w wersji przystępnej dzieciom, stanowi fabularyzowana wersja zaproponowana przez Stadnicką (1998, s. 179), odwołująca się do wyobrażenia pszczoły zbierającej nektar z kwiatów w słoneczny, ciepły dzień, a następnie zasypiającej na liściu (w jej treści pojawiają się odniesienia do odczuć senności, ciepła światła słonecznego i ciężkości woreczków miodu). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż tego typu wizualizacje wymagają relatywnie dobrze rozwiniętej wyobraźni, a zatem są przydatne w pracy raczej z uczestnikami zajęć wyżej funkcjonującymi na płaszczyźnie intelektualnej. Natomiast w prowadzeniu relaksacji z udziałem osób niżej funkcjonujących na płaszczyźnie intelektualnej ważne jest odwoływanie się do ich aktualnych doświadczeń. Jak zauważa Stachyra (2012b), warto zwracać się w sugestiach relaksacyjnych bezpośrednio do uczestnika zajęć, używać jego imienia, odwoływać się do jego odczuć i wrażeń (emocjonalnych i sensorycznych), odnosić się do tego, co ma miejsce w jego bezpośrednim otoczeniu. Sugestie słowne mogą być powtarzane oraz wzbogacone o dodatkowe wskazówki. Autor zwraca uwagę również na przydatność w relaksacji wspomaganej muzyką takich działań jak np. kołysanie czy elementy masażu. Należy dodać, że w omawianym procesie istotnymi czynnikami są także wygodna pozycja ciała, lekkie przyciemnienie pomieszczenia oraz obecność takich pomocy jak materac, koc, poduszka/walek i inne materiały ułatwiające osiągnięcie stanu relaksacji i zapewniające ciepło (zob. Stachyra, 2012b, s. 101–104). Stachyra (2012b, s. 102) proponuje trening relaksacyjny opracowany specjalnie z myślą o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, w którym występują proste komunikaty (np. „jestem spokojny i zadowolony”, „chce mi się spać”, „leżę wygodnie i słucham muzyki”). Należy dodać, że każdorazowo muzyka stosowana jako tło sugestii słownych powinna zostać wcześniej przetestowana pod kątem tego, czy nie zakłóca ich odbioru. W celu uniknięcia takiego zjawiska należy stosować utwory czysto instrumentalne (bez warstwy wokalne, która mogłaby utrudniać przekaz słowny). Ponadto muzyka może zawierać znane słuchaczom i pozytywnie konotowane odgłosy przyrody (np. śpiew ptaków, szum morza), stanowiące konkretny bodziec, przydatny szczególnie w sytuacji, w której treść wizualizacji czy treningu relaksacyjnego nawiązuje do świata przyrody. Relaksacyjne (uspokajające) właściwości utworów wiążą się z takimi cechami struktury muzycznej jak m.in. prostota i powtarzalność schematów melodycznych, rytmicznych i harmonicznym, powolne tempo, niewielkie zmiany dynamiczne, mała wyrazistość warstwy rytmicznej, przewaga współbrzmień o charakterze konsonansowym (łagodnym, zgodnym) oraz dźwięków utrzymanych w środkowym rejestrze wysokościowym oraz artykulacja *legato* (oparta na płynnym przechodzeniu jednego

dźwięku w drugi). Muzyka relaksacyjna powinna być prezentowana na niskim lub umiarkowanym poziomie głośności. Co ważne, powinna ona być także akceptowana przez słuchacza i zgodna z jego upodobaniami (zob. np. Ryczkowska, 2016, s. 143; por. Hooper i in., 2011).

## ZAKOŃCZENIE

Muzyka, która oddziałuje na człowieka całościowo, stanowi uniwersalny środek w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną różnych stopni i w różnych okresach rozwojowych. Aktywne i receptywne formy kontaktu z muzyką mogą być wykorzystywane w realizacji celów: rewalidacyjnych/terapeutycznych, wychowawczych/socjalizacyjnych, edukacyjnych, umuzykalniających i estetycznych. Każde działanie z wykorzystaniem muzyki wprowadzane w ramach zajęć z osobami z niepełnosprawnością intelektualną powinno być dostosowane do potrzeb i możliwości psychofizycznych tych osób. Istotne jest m.in. dobieranie utworów muzycznych o czytelnym wyrazie emocjonalnym, nieskomplikowanych pod względem budowy, odpowiedni dobór i adaptacja instrumentów muzycznych oraz edycja nagrań muzycznych, korzystanie z alternatywnych notacji muzycznych, stosowanie prostych i zrozumiałych komunikatów w czasie relaksacji wspomaganiej muzyką i inne formy uwzględniania specyfiki funkcjonowania uczestników zajęć.

## BIBLIOGRAFIA

- Bruscia, K.E. (1998). *Defining of Music Therapy*. Barcelona: Barcelona Publishers.
- Brzozowska-Kuczkiwicz, N. (1991). *Emil Jacques-Dalcroze i jego „Rytmika”*. Warszawa: WSiP.
- Bukowska, A. (2012). Muzykoterapia neurologiczna. W: K. Stachyra (red.), *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii* (s. 165–178). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Colonna-Kasjan, D. (2020). Działania diagnostyczne w muzykoterapii dzieci. W: P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko (red.), *Diagnoza i diagnostyka muzykoterapeutyczna* (s. 143–156). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Cylulko, P. (2003). Rola muzykoterapii w procesie usprawniania niepełnosprawnych pacjentów. *Muzykoterapia Polska*, (1), 15–25.
- Cylulko, P. (oprac. i red.). (2011). *Projekt ustawy o zawodzie muzykoterapeuty. Materiały do konsultacji środowiskowej*. Wrocław: Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich, Zarząd Główny.
- Duffy, B., Fuller, R. (2000). Role of Music Therapy in Social Skills Development in Children with Moderate Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(2), 77–89. DOI: 10.1046/j.1468-3148.2000.00011.x
- Galińska, E. (1987). Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki. *Archiwum Historii i Filozofii Medycyny*, 50(2), 235–255.
- Galińska E. (2005). Muzykoterapia. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki* (s. 531–542). Warszawa: Eneteia.
- Hamerski, J., Jakubowska, E., Józwiak, M., Putkiewicz, A. (2014). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz”. Klasa I*. Warszawa: ORE.



- Hooper, J., Wigram, W., Carson, D., Lindsay, B. (2011). The Practical Implication of Comparing How Adults with and Without Intellectual Disability Respond to Music. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 22–28. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2010.00611.x
- Janiszewski, M. (1993). *Muzykoterapia aktywna*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janosz, B. (1993). *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia. I poziom nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Januszewska-Warych, M. (2006). *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Jarkowska, A.E. (2004). *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*. Tychy: Maternus Media.
- Juslin, R., Västfjäll, D. (2008). Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575. DOI: 10.1017/S0140525X08005293
- Kielin, J., Klimek-Markowicz, K. (2013). *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością*. Sopot: GWP.
- Kierył, M. (2012). Mobilna rekreacja muzyczna. W: K. Stachyra (red.), *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii* (s. 117–129). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kisiel, M. (2019). „Kolorowe muzykowanie” formą kontaktu dziecka w polskiej przestrzeni edukacyjnej. *Aktualni pytannya mystetskoyi osvity ta vykhovannya*, (13–14), 256–268.
- Knight, W.E., Rickard, N.S. (2001). Relaxing Music Prevents Stress-Induced Increases in Subjective Anxiety, Systolic Blood Pressure, and Heart Rate in Healthy Males and Females. *Journal of Music Therapy*, 38(4), 254–272. DOI: 10.1093/jmt/38.4.254
- Konaszekiewicz, Z. (1998). Muzyka w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego. W: E. Mazanek (red.), *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie* (Cz. 3; s. 264–280). Warszawa: WSiP.
- Koniczna-Nowak, L. (2013). *Wprowadzenie do muzykoterapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kosińska, A., Polak, A., Żizka, D. (1999). *Uczę metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Kukielczyńska-Krawczyk, K. (2014). Programowanie muzyki do terapii – 20 lat po wydaniu książki Tadeusza Natanson. W: P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko (red.), *Muzykoterapia – stałość i zmiana* (s. 115–144). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Lipka, K. (1997). Ilustracyjność a programowość w muzyce. *Sztuka i Filozofia*, 14, 101–111.
- Majzner, R. (2015a). Muzyka w terapii dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: R. Majzner (red.), *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje* (s. 167–181). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Majzner, R. (2015b). Piosenka jako forma aktywności wokalnie-muzycznej małego dziecka. W: M. Kołodziejki, B. Pazur (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej* (s. 25–45). Lublin: Polihymnia.
- Majzner, R. (2015c). Znaczenie logorytmiki w terapii logopedycznej dziecka. W: R. Majzner (red.), *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje* (s. 183–195). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Marcinkowska, B. (2017). Dydaktyka kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych* (s. 77–95). Warszawa: PWN.
- Mikrut, A., Wyczęsany, J. (2001). Muzyka w metodzie ośrodków pracy. W: A. Mikrut, J. Wyczęsany, *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo* (s. 209–216). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.



- Mino-Roy, J., St-Jean, J., Lemus-Folgar, O., Caron, K., ... Gauthier-Boudreault, C. (2022). Effects of Music, Dance and Drama Therapies for People with an Intellectual Disability: A Scoping Review. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 385–401. DOI: 10.1111/blid.12402
- Mrugańska, K. (1976). *Wychowanie muzyczne w szkole podstawowej specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Nordoff, P., Robbins, C. (2008). *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Raszewska, M., Kuleczka, W. (2009). *Muzyka otwiera nam świat. Program zajęć edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci z autyzmem*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Rybarczyk, E. (2005). Zajęcia umuzykalniające. W: E.M. Kulesza (red.), *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym* (s. 167–178). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ryczkowska, A. (2015). Wspieranie kreatywności dziecka poprzez działania muzyczne. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 247–256). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ryczkowska A. (2016). Mechanizmy oddziaływania muzyki na procesy fizjologiczne i emocjonalne słuchacza. *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ*, 29(2), 139–155. DOI: 10.4467/23537094KMMUJ.16.011.8050
- Sims, R. (2021). *Making Music for All: A Guide for Inclusivity in the Music Classroom*. Pobrane z: <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1721&context=honors>
- Skowrońska-Lebecka, E. (1995). *Dźwięk i gest. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1982). *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Stachyra, K. (2012a). Wstęp do muzykoterapii. W: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii* (s. 13–52). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stachyra, K. (2012b). Receptywne formy muzykoterapii. W: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii* (s. 87–144). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stadnicka, J. (1998). *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa: WSiP.
- Syta, A. (2018). Techniki muzykoterapii neurologicznej. Przegląd i charakterystyka. Opis przypadków. *Logopedia*, 47(2), 349–363.
- Tiszai, L. (2019). *Community Music Therapy and Intellectual Disability: Theory and Practice from a Hungarian Perspective*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Tkaczyk, G., Oleszko, T. (1997a). Cele i formy wychowania muzycznego w klasach początkowych szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo* (s. 118–123). Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Tkaczyk, G., Oleszko, T. (1997b). Realizacja muzykowania w klasach I–III szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo* (s. 134–141). Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Tkaczyk, G., Oleszko, T. (1997c). Słuchanie muzyki na etapie nauczania początkowego w szkole specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo* (s. 142–145). Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Tkaczyk, G., Oleszko, T. (1997d). Śpiewanie piosenek jako jedna z form zajęć muzycznych w klasach I–III szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo* (s. 124–128). Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Tkaczyk, G., Oleszko, T. (1997e). Zabawy ruchowe jako jedna z form realizacji treści wychowania muzycznego w klasach I–III szkoły specjalnej. W: G. Tkaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia*

- z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo* (s. 129–133). Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- White, J.M. (2001). Music as Intervention: A Notable Endeavor to Improve Patient Outcomes. *Nursing Clinics of North America*, 36(1), 83–92. DOI: 10.1016/S0029-6465(22)02531-2
- Wilk, K. (2015). Gra na instrumentach muzycznych w wielostronnym rozwoju dziecka w przedszkolu i klasach I–III. W: M. Kołodziejki, B. Pazur (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej* (s. 47–77). Lublin: Polihymnia.
- Witte, M. de, Lindelauf, E., Moonen, X., Stams, G.J., Hooren, S. van (2020). Music Therapy Interventions for Stress Reduction in Adults with Mild Intellectual Disabilities: Perspectives from Clinical Practice. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.572549
- Wolak, T. (2010). *Muzykowanie metodą cyfrowo-literową z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Woźniczka, E. (2012). Rola zajęć muzykoterapeutycznych w procesie wspierania i rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii* (s. 161–170). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wrzałka, B. (2012). Życie bez muzyki – wrodzona i nabyta amuzja. W: E. Czerniawska (red), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (s. 184–197). Warszawa: Difin.
- Wyczęsany, J. (2006). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zalewski, M. (2008). *Muzyczna zabawa*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

## ABSTRACT

Music is a part of many activities in which people with intellectual disability participate both in childhood and adulthood. The article outlines the broadly understood problem of using music in working with people with intellectual disabilities of various degrees and in various developmental periods. It discusses various forms of human contact with music (both active and receptive) in the context of the character of functioning of people with intellectual disability: singing, playing musical instruments, reception of music, movement activities, and relaxation to music. The article also discusses topics related to adapting forms and methods of work as well as materials to the psychophysical needs of participants of musical activities, including selecting and editing musical pieces, selecting and adapting musical instruments and musical notation, conducting relaxation, etc. Particular focus was placed on the rehabilitation/therapeutic significance of various musical activities. The important issue of occupational health and safety during musical activities was also discussed. The article may be particularly useful for specialists and teachers working with people with intellectual disability, e.g. in schools, social welfare homes or occupational therapy workshops, including music therapists, music teachers, special educational needs teachers and occupational therapists.

**Keywords:** music; intellectual disability; human contact with music; musical activities