Hudba v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková (ed.)

Univerzita Palackého v Olomouci

Hudba v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková (ed.)

Olomouc 2020

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tato didaktika je jedním z výstupů projektu
Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání,
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Recenzovali:
Prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.
PhDr. Dana Novotná, Ph.D.

Autorský kolektiv:
Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. (editorka)
Mgr. Milena Černá
Mgr. Svatava Drlíčková
Mgr. Kateřina Kabelková
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.
Mgr. Jan Koucun
Mgr. et Bc. Hana Novotná
Mgr. Zuzana Ouředníčková
Mgr. Jarmila Širická
Mgr. Zdeněk Vilímek
PhDr. Jitka Žižková, Ph.D.

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci).
Licenční podmínky najdete na adrese https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat
občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Editor © Lenka Kružíková, 2020
© Milena Černá, Svatava Drlíčková, Kateřina Kabelková a kol., 2020
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.244.56638
ISBN 978-80-244-5663-8 (print)
ISBN 978-80-244-5664-5 (online: PDF)

Poděkování

Na tomto místě bychom rádi poděkovali všem, kteří přispěli k tvorbě této knihy. Cenné pro nás byly Vaše odborné zkušenosti, rady, inspirace a připomínky, kterých si velmi vážíme. Díky projektu IMUZA (CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022), za jehož podpory kniha vznikla, jsme měli možnost navázat přátelské kontakty, které nás obohatily po odborně praktické i teoretické stránce. Zvláštní poděkování náleží také projektovému týmu.

Za kolektiv autorů Lenka Kružíková

Obsah

1 Východiska hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **11**

1.1 Hudební výuka žáků se SVP v rámci zájmového vzdělávání 12

1.1.1 Hudební vzdělávání žáků se SVP v České republice 13

1.1.2 Hudební vzdělávání žáků se SVP v Německu 14

1.1.3 Specifika výuky hry na nástroj u žáků se SVP 15

1.2 Hudební výchova žáků se SVP v mateřských, základních a středních školách 21

1.2.1 Modifikace obsahu učiva a výukových strategií v předmětu hudební výchova 23

1.3 Vymezení rozdílů a vztahů mezi uměleckými terapiemi a estetickými výchovami 30

2 Podpůrná opatření pro pedagogy v proinkluzivní výuce hudby žáků se SVP **39**

2.1 Základní podpůrná opatření pro žáky se SVP ve výuce hudby 40

2.2 Doporučení k výuce hudby a hudebnímu vzdělávání žáků se SVP 43

2.2.1 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s mentálním postižením 43

2.2.2 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s poruchami autistického spektra (PAS) 50

2.2.3 Podpora hudebního vzdělávání žáků s poruchami učení a pozornosti 54

2.2.4 Podpora hudebního vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků se smyslovými vadami 57

Hudebněedukační techniky práce se žákem se SVP **65**

3 Hudební improvizace jako zdroj kreativity **66**
3.1 Členění hudební improvizace 67
3.1.1 Základní členění hudební improvizace 67
3.1.2 Techniky improvizace z pohledu primárního zaměření 68
3.1.3 Improvizace pohledem biosyntézy 70
3.1.4 Další možná členění improvizace 71
3.2 Hudební improvizace ve výzkumném šetření 73
3.2.1 Přípravná fáze improvizace 73
3.2.2 Strukturovaná improvizace na dané téma, příběh 75
3.2.3 Částečně strukturovaná improvizace 76
3.2.4 Volná improvizace 79

4 Alternativní hudební notace u osob se speciálními vzdělávacími potřebami **83**
4.1 Alternativní notační systém u osob s poruchami v oblasti percepce 84
4.2 Alternativní notační systém u osob s poruchami v oblasti kognitivních funkcí 85
4.3 Konkrétní notační systémy 86
4.3.1 Piano Is Easy (USA) 87
4.3.2 Occupational Octaves Piano (USA) 87
4.3.3 Piano Adventures: Primer Level (USA) 88
4.3.4 Pohádkově snadné čtení not pro malé klavíristy (Česká republika) 89
4.3.5 Blockflöte, das kann ich! (Německo) 89
4.3.6 Figurenotes (Finsko) 90
4.3.7 Pizzicato, Alternative Notation Systems Based on Numbers (Belgie) 91
4.3.8 Hummingbird Notation (USA) 92
4.3.9 Note Rush (Austrálie) 92
4.3.10 Plaime (Španělsko) 93
4.4 Příklady z praxe 94

5 Technologie v proinkluzivní výuce **98**
5.1 Technologie a vymezení pojmů 99
5.2 Možnosti ICT a jejich uplatnění žáky se SVP 102
5.3 Kompenzační pomůcka, prostředek komunikace, elektronické hudební nástroje 104

5.3.1 Komunikační prostředky 105
5.3.2 Elektronické hudební nástroje 106
5.3.3 Výstupní zařízení 108
5.4 Softwarové prostředky v hudbě – virtuální hudební nástroje 109
5.4.1 Virtuální hudební nástroje 109
5.4.2 Další hudební aplikace 110
5.4.3 ICT hudebními nástroji v praxi 111

Praktické hudební přístupy ve výuce 117

6 ICT jako podpora inkluzivního hudebního vzdělávání 118
6.1 Praktická východiska práce s žáky se PAS 119
6.2 Tvorba alternativních partitur a instrumentální činnosti podporované užitím ICT 121
6.2.1 Využití mobilních zařízení a QR kódů při práci s poslechovou skladbou 126

7 Hudební inspirace pro rozvoj komunikačních kompetencí v inkluzivním prostředí 130

8 Prvky inkluze ve výuce hudební teorie a dějin hudby na konzervatoři 144
8.1 Poslechové ukázky jako zdroj emocí a představ 145
8.2 Příklady praktického využití výše uvedeného přístupu k problematice percepce hudebních ukázek 146
8.2.1 Emoce a barvy 146
8.2.2 Vizualizace skladby, scéna z filmu 148

9 Martina – dvojí výjimečnost 152
9.1 Osobnost Martiny 152
9.2 Osobnost Martiny z hlediska jejího hudebního zájmu 156
9.3 Rozhovor s profesorem na akademii 158
9.4 Shrnutí 161
9.5 Doporučení pro praxi 162

10 Práce s písní – Černé oči, jděte spát 164

11 Literatura 170

12 O autorech 177

13 Shrnutí 181

14 Summary 183

Úvod

Publikace *Hudba v inkluzivním vzdělávání* vznikla jako odborný podpůrný didaktický materiál primárně pro hudební pedagogy. Informace aplikovatelné v praxi zde ale mohou nalézt i zájemci z řad pomáhajících profesí i další pedagogičtí pracovníci. Při vytváření koncepce knihy jsme vycházeli z premisy, že hudebnímu pedagogovi často chybí podpůrný odborný materiál, který kombinuje prvky múzické oblasti a speciální pedagogiky v součinnosti s využitím v praxi inkluzivní pedagogiky. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na komplexní popis jak teoretické základny a aktuálních výzkumů, tak praktických zkušeností a příkladů.

Autorský tým tvoří akademičtí pracovníci a odborníci z praxe ve složení: Milena Černá, Svatava Drlíčková, Kateřina Kabelková, Jiří Kantor, Jan Koucun, Hana Novotná, Zuzana Ouředníčková, Jarmila Širická, Zdeněk Vilímek, Jitka Žižková a Lenka Kružíková.

Snažili jsme se vytvořit inovativní knihu, která bude maximálně nápomocná pro celý inkluzivní proces hudebního zaměření, tedy pro žáka s postižením, osobnost vzdělávajícího a žáky intaktní populace, kteří tvoří součást třídního kolektivu. V rámci cílové skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se soustředíme na následující postižení: žák s mentálním postižením, žák s poruchami autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s narušenou komunikační schopností, žák s poruchami učení. Naše kniha podrobněji nezohledňuje práci s lidmi, u kterých se projevují poruchy chování nebo jsou sociálně znevýhodněni.

Odborné informace hudebněedukačního přístupu žáků se SVP cíleně směřujeme pro zařízení mateřských a základních škol, základních uměleckých škol a konzervatoří. Napsat publikaci, která by mapovala hudebněedukační prostředí pro zmíněnou cílovou skupinu ve všech těchto zařízeních, je nesnadný plán, který není ambicí tohoto díla. Soustředili jsme se především na obecnou hudebněexpresivní podporu, která zahrnuje kapitoly teoretického a praktického charakteru. Mnohými východisky jsou hudebněexpresivní metody i jiné múzické obory, které doplňují komplexnost multisenzorického přístupu, a zároveň zdůrazňují to, že hudba ve svém vyjádření není v žádném případě monotematická.

Úvodní kapitola se zaměřuje na východiska hudebního vzdělávání žáků se SVP z perspektivy zájmového vzdělávání a školní výuky hudební výchovy. Snažili jsme se poukázat na autorské, české i zahraniční výzkumy, které dokreslují představu o komplexní hudební edukaci cílové skupiny. Jako ukázky dobré praxe

slouží praktické příklady práce s žáky se SVP a jejich kazuistiky. Jak vyplývá z naší výše zmíněné premisy, jako velmi zásadní vnímáme právě podpůrná opatření pro pedagogy v proinkluzivní výuce hudby, které čtenář nalezne v následující kapitole. Na ni volně navazují hudebněedukační a expresivní techniky práce s žákem se SVP. Ty obsahují specifické přístupy, které poukazují na aktuální výzkumy, a vycházejí z praktických zkušeností autorů. Seznámíme se blíže např. s hudební improvizací, expresivními metodami, alternativními hudebními notacemi nebo informačními a komunikačními technologiemi.

Na texty teoretického a výzkumného charakteru navazují kapitoly praktických zkušeností pedagogů z přímé praxe v různých typech školských zařízení, kteří nabízí inspirace a ukázky práce s různými cílovými skupinami žáků se SVP. Autoři zmíní příklady tematických plánů včetně ukázkových hodin, kazuistické případy, praktické techniky jako zdroj hudební inspirace pro rozvoj komunikačních kompetencí, inovované zpracování hudebního materiálu s využitím mobilních aplikací, QR kódů a hudebně-pohybových partitur – to vše s ohledem na různé typy školských zařízení zaměřujících se na hudební vzdělání. Naše odborná hudební publikace nabízí v textech současně krátké kazuistické příklady z praxe, které konkretizují představy o práci s žáky s postižením. Abychom obohatili české hudebněedukační prostředí, informují texty o aktuálních zahraničních či autorských výzkumech.

Již v úvodu bychom rádi upozornili na širokou škálu hudebních zařízení, kterým se kniha věnuje. Cílem ovšem není podat absolutní informace o hudebním vzdělání pro jednotlivé školy, ale poskytnout obecnou hudební podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v různých věkových kategoriích tak, aby je hudební inkluzivní vzdělávání rozvíjelo a hudební pedagogy motivovalo a méně stresovalo. Bohatý tvořivý hudební potenciál má každé dítě, záleží pouze na citlivém pedagogickém přístupu, jakým způsobem jej bude podpůrně a bezpečně rozvíjet.

Za kolektiv autorů Lenka Kružíková
Editorka publikace

1 Východiska hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Kantor, Kateřina Kabelková

Oblasti hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nebylo doposud věnováno tolik odborné pozornosti, jak by si tato problematika zasloužila. Hudební vzdělávání je v praxi realizováno primárně prostřednictvím předmětu hudební výchova a docházkou do základních uměleckých škol, popř. jiných forem volnočasových aktivit. Výuka hudební výchovy na základních školách naráží často na limity v odborné připravenosti učitelů a možnosti vzdělávání v rámci základních uměleckých škol zase nedokáží uspokojit zájem ze strany samotných žáků se SVP i jejich rodičů. Jako problematické se ukazuje především vzdělávání žáků s těžším stupněm SVP, u kterých výuka vyžaduje využití specifických metod a postupů, výraznější úpravy organizace vzdělávacího procesu, modifikaci edukačních cílů atd. V praxi chybí dostatek učitelů, kteří by byli tyto specifické požadavky schopni zabezpečit.

Úkolem tohoto textu je poskytnout alespoň základní informace učitelům, kteří se zajímají o hudební vzdělávání žáků se SVP. Text představí specifika výuky hry na nástroj a zároveň popíše některé zvláštnosti hudební výchovy (z důvodu inkluzivních trendů se budeme vyhýbat termínu speciální hudební výchova, přestože je celý text zaměřen téměř výlučně na vzdělávání žáků se SVP). Kapitola je rozčleněná na několik podkapitol – první se týká hudební výuky v rámci zájmového vzdělávání žáků se SVP (především vzdělávání v základních uměleckých školách, dále ZUŠ), zatímco druhá podkapitola se týká specifik hudební výchovy v mateřských, základních a středních školách. Třetí podkapitola se týká koncepčních rozdílů mezi hudební výchovou a hudební terapií, neboť hranice mezi těmito typy intervencí se snadno stírají.

1.1 Hudební výuka žáků se SVP v rámci zájmového vzdělávání

Šteffková (2013) realizovala v České republice průzkum, ze kterého vyplývají některé podstatné informace týkající se zájmového hudebního vzdělávání žáků s některými typy speciálních potřeb. Při dotazníkovém šetření oslovila celkem 37 (převážně) ZUŠ, přičemž pouze 22 % učitelů uvedlo, že učí žáky se SVP. Tito žáci se učili nejčastěji na zobcovou flétnu (35 %), keyboard (27 %), klavír (23 %) a dále na housle, kytaru, bicí a rytmické nástroje (po 5 %). Z hlediska typů postižení převažovalo mentální postižení (37 %), poruchy autistického spektra (26 %), tělesné postižení (23 %), specifické poruchy učení (14 %). Nulovou incidenci učitelé uvedli u žáků se sluchovým postižením a poruchami chování (je nutno podotknout, že průzkum nezjišťoval počty žáků se zrakovým postižením, protože jejich hudební vzdělávání má v ČR mnohaleté zázemí a je charakteristické odlišnou situací než ostatní typy SVP). Z hlediska vzdělání uvedlo 50 % učitelů konzervatoř, 33 % jiné pedagogické vzdělání (např. fakulty vysokých škol různých vzdělávacích programů) a 17 % speciálněpedagogické vzdělání. 52 % učitelů uvedlo, že mělo již dřívější zkušenost s hudebním vzděláváním žáků se SVP.

Pochopitelně – výsledky tohoto průzkumu je nutné brát s jistými rezervami. Průzkumu se zúčastnilo malé procento učitelů, nebyly osloveny všechny ZUŠ v ČR, učitelé neměli přístup do osobní dokumentace žáků (v případě diagnóz žáků se spoléhali pouze na informace od rodičů – žáci, kteří mají méně nápadné typy SVP, např. specifické poruchy učení, nemuseli tuto skutečnost učitelům v ZUŠ oznámit). Dále neznáme závažnost SVP, neboť průzkum byl realizován ještě před zavedením současné koncepce podpůrných vzdělávacích opatření.

V ČR však nejsou k dispozici aktuálnější údaje či data nasbíraná na větším souboru respondentů. Výsledky průzkumu ukazují některé tendence, které se v hudebním vzdělávání žáků se SVP objevují (a odpovídají také zkušenostem z praxe) a které se týkají např. výběru nástroje nebo výskytu žáků, které nelze vzdělávat prostřednictvím standardních metodik hry na hudební nástroj pro běžnou populaci. Učitelé navíc uváděli, že rozdíl ve vzdělávání žáků se SVP je značný (až 92 % učitelů). 67 % učitelů si pro účely vzdělávání přizpůsobuje metodiky, které používá u ostatních žáků, kdežto 33 % učitelů se snaží o tvorbu originálních výukových postupů, které odpovídají individuálním potřebám žáka.

> Problémem, na který učitelé shodně poukazovali, je absence vzdělávacích příležitostí zaměřených na odbornou připravenost učitelů (např. v rámci kurzů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků), které by je lépe připravily na specifické nároky při výuce žáků se SVP.

Tyto závěry jsou jasným sdělením, které nelze podceňovat a na které by měla reagovat současná speciální/inkluzivní pedagogika. Abychom lépe porozuměli těmto výsledkům, věnujeme následující odstavce představení systému hudebního vzdělávání na ZUŠ v ČR, včetně porovnání s rozvinutějším modelem vzdělávání těchto žáků v Německu.

1.1.1 Hudební vzdělávání žáků se SVP v České republice

Legislativně vzdělávání žáků se SVP v ZUŠ upravuje dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* z roku 2010 (dále RVP pro ZUV). RVP pro ZUV uvádí, že základní umělecké vzdělávání je otevřené žákům se SVP. Další vymezení přijímání těchto žáků je nezřetelné: „Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanové školou v jejím ŠVP." (VÚP, 2010, s. 54).

V manuálu pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání, který poskytuje informace o způsobech vytvoření ŠVP pro ZUŠ, se nachází stručné informace o vzdělávání žáků se SVP: „I s těmito žáky se ve vzdělávání v ZUŠ setkáme, proto je důležité do příslušné kapitoly v ŠVP naformulovat takové postupy, které škola bude uplatňovat ve vztahu k těmto žákům a k naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Z textu musí být patrné, co je škola schopna těmto žákům nabídnout a zajistit (zkušenosti, specifické podmínky, metody a činnosti, podpůrná opatření nad rámec běžné individualizace vzdělávání – např. zařazení předmětů speciálněpedagogické péče atd.). Tato problematika se popisuje i v případě, kdy školu takoví žáci nenavštěvují." (Lisner, 2010, s. 37).

Pokud se začne vzdělávat v ZUŠ žák se SVP, na základě vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, by měl být tomuto žákovi přiznán stupeň podpůrných vzdělávacích opatření, což může (v závislosti na konkrétním stupni) vyžadovat vypracování individuálního vzdělávacího plánu, přiznání asistenta pedagoga, úpravu vyučovacích metod či organizace vyučování, použití kompenzačních pomůcek atd. Ostatní zařízení, ať už soukromá či zařízení patřící pod jiné odbory (např. kulturní), si stanovují podmínky vzdělávání žáků se SVP samy.

Realizace hudebního vzdělávání žáků se SVP vyžaduje nejen erudici v oblasti běžných metodik hudebního vzdělávání, ale také určitou odbornost ve speciální pedagogice a znalost speciálních metodik hudebního vzdělávání. Učitelům by v této oblasti měl pomoci zaměstnanec ze školského poradenského pracoviště, což však v případě uměleckého vzdělávání v ČR prakticky nefunguje. Školské poradenské instituce jsou přetížené diagnostikou SVP u žáků mateřských, základních a středních škol. Poradenští pracovníci navíc běžně nedisponují znalostí speciálních metodik a postupů, které se v hudebním vzdělávání těchto žáků používají. Za povšimnutí stojí, že v praxi taktéž neexistují oficiálně stanovené postupy, kte-

rými by se poradenští pracovníci mohli řídit při posuzování nutnosti podpůrných opatření vzhledem k nárokům hudebního vzdělávání žáků se SVP.

Poněkud lepší situace je v hudebním vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Díky institucionálnímu zázemí v ČR (např. díky Deylově konzervatoři) jsou přístupné hudební materiály pro osoby se zrakovým postižením a bohatší jsou také praktické zkušenosti učitelů. V této souvislosti lze uvést, že v některých zahraničních zemích, např. v Německu, jsou pro učitele dostupné kurzy ve speciálních metodikách výuky hry na hudební nástroje, které lze u žáků se SVP aplikovat (Probst, 1991).

1.1.2 Hudební vzdělávání žáků se SVP v Německu

Hudební vzdělávání žáků v Německu popisují Kantor & Šteffková (2016), proto zde uvedeme pouze stručné shrnutí a aktualizaci informací. Inkluzivní hudební vzdělávání v Německu podporuje Spolek německých hudebních škol (dále VdM – Verband deutscher Musikschulen). Jeho základní vize byly formulovány v dokumentu *Hudební škola v proměně – Inkluze jako šance* a schváleny roku 2014 v Postupimi. Práce v inkluzivních/integrovaných skupinách je podle tohoto dokumentu rovnocenná s individuální nebo skupinovou výukou žáků se SVP. Podle statistik z roku 2013 poskytovalo 551 hudebních škol v Německu výuku v instrumentální hře, hře v souborech a hlavních hudebních předmětech 8091 žákům se SVP a tento trend má vzrůstající tendenci.

Ani mnozí učitelé na německých hudebních školách nebývají připraveni na zvláštní požadavky práce s žáky se SVP, mají však k dispozici postgraduální vzdělávání formou specializovaných kurzů. Jedná se zejména o kurz s názvem „Hra na hudební nástroj pro žáky s postižením na hudebních školách" (známý pod zkratkou BLIMBAM). Na úrovni každého spolku Německa navíc funguje specializovaný mluvčí, který poskytuje členským školám poradenství v oblasti hudebního vzdělávání žáků se SVP.

Na odbornou úroveň výuky hry na nástroj u žáků se SVP měl v Německu značný vliv Probst (1991) a jeho kolegové. Jejich práce byla primárně zaměřena na žáky s mentálním a tělesným postižením. Probst vytvořil dvouleté vzdělávací moduly, po jejichž skončení mohli někteří žáci se SVP pokračovat ve výuce na běžných hudebních školách. Základem úspěšné výuky bylo využití specifických zájmů žáků, výběr vhodného typu nástroje, seznámení se s nástrojem, začlenění skupinové výuky (která je klíčová pro inkluzivní vzdělávání) a nalezení vhodného způsobu hry, např. hry podle notové předlohy, podle nehudební grafické předlohy, improvizované hry v rámci předem vymezených tónů nebo hry zpaměti (Probst, 1991). Výuka dle metodik Probsta u žáků se SVP je blíže představena v nedávno publikované kapitole Kabelkové & Kantora (2017). Pro ilustraci zde uvádíme jeden příklad z praxe.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Anke je dívka, která má tetraplegii (těžkou formu dětské mozkové obrny) způsobující ochrnutí všech končetin. Má méně postiženou levou ruku, spasticita činí Ančinu pravou ruku téměř nepoužitelnou. Cíleně na klávesu dokáže udeřit jen palcem a ukazováčkem. Levá ruka je pohyblivější, nejsilnějšími prsty jsou taktéž palec a ukazováček. Celkově se u pomalých pohybů dá použít každý prst, ale při rychlejších figurách lze používat jen 1.–3. prst.

Rozvoj hybnosti ruky začíná cvičením každého prstu zvlášť. Vertikálním svižným pohybem zahraje každý prst stupnici C dur, přitom se dbá na jistotu nasazení a čistý tón. Následuje sekvenční cvičení směrem dolů s prstokladem 1–2, 1–2–3, 1–2–3–4, 1–2–3–4–5. Černé klávesy se přitom vědomě vypouštějí, protože jejich příliš malá plocha úderu představuje přílišnou obtíž. Vystupňování tempa je možné jen s prvními třemi prsty. Ovšem nácvik podložení palce umožní zvýšit rozsah hry přes tercii. Postavení prstů 1–2–4 je pro Anke nejvýhodnější. Durové a mollové trojzvuky si vynutí používání černých kláves. Později také palec pravé ruky umožní hru tohoto rozšířeného trojzvuku.

V oblasti hudebnosti se u Anke zlepšuje spojení mezi klaviaturou a představovaným tónem. Daří se to pomocí zpívání tónu s danou klávesou. Obtížnější je pro Anke rytmické cítění. Klepání do rytmu, rozpoznání tempa v písních a určení taktů jsou stále součástí materiálů ke cvičení. Nejdřív společně se spolužačkou nebo učitelkou hraje na bonga, učitelka bubnuje složitější rytmy. Později se tatáž rytmická cvičení dějí na klaviatuře s tóny. Po jisté době je Anke také schopná přehrát předlohu notového zápisu s akordickými značkami a takty.

Anke cvičí také přednesové skladby a etudy, zvládá zahrát všechny druhy skladeb. Samozřejmě je třeba, aby učitelka vybírala takové skladby, které odpovídají technické úrovni žákyně, a někdy je zapotřebí danou skladbu upravit. Důležité je také to, aby se skladby Anke líbily, protože se tím několikanásobně zlepšují výsledky hry díky větší motivaci ke hře.

1.1.3 Specifika výuky hry na nástroj u žáků se SVP

Jak bylo uvedeno výše, podstatným problémem pro výuku hry na hudební nástroj u žáků se SVP je v ČR absence vhodných metodik a oficiálních doporučení pro úpravu vzdělávacího procesu. Následující část představí několik oblastí metodických úprav výuky, které bylo možné identifikovat na základě systematických přehledů literatury (domácí i zahraniční), ale také vlastních studií autorů. Tyto oblasti se týkají pouze specifik hudební výuky, nikoliv obecných doporučení, které vyplývají z jednotlivých typů SVP a které jsou snadno dohledatelné v literatuře (např. způsoby použití alternativní komunikace, organizace vyučovací hodiny, využití různých způsobů hodnocení atd.). Níže uvedené schéma by potenciálně mohlo

sloužit jako východisko pro práci školského poradenského pracoviště při podpoře vzdělávání žáka se SVP v základní umělecké škole.
Specifika výuky hry na nástroj u žáků se SVP – výčet oblastí:

- Realizace vstupního hodnocení – jeho cílem je výběr vhodného nástroje, nástin repertoáru a způsobu výuky, zjištění přibližného rozsahu speciálních instrukcí a nastavení realistických očekávání všech stran.
- Hudební nástroj – možnosti jeho ovládání žákem, popř. nutnost úpravy nástroje.
- Výběr hudebního repertoáru.
- Využití speciálních výukových instrukcí.
- Stanovení vhodných cílů výuky, vytvoření vzdělávacího plánu a případné pojmenování možných přesahů výuky do dalších (nehudebních) oblastí.

Vstupní hodnocení
Před započetím samotného vzdělávání je užitečné provést alespoň krátké vstupní hodnocení, které může pomoci předejít případným nezdarům, zklamáním a nedorozuměním. Toto hodnocení může pomoci zjistit:

- Očekávání žáka a jeho zákonných zástupců týkající se výuky, výběru nástroje, stylu hudby, důrazu na výkon a estetickou úroveň hudební produkce.
- Preference žáka / jeho zákonných zástupců ohledně výběru nástroje.
- Hudební preference žáka.
- Předpoklady a motivaci žáka pro výdrž ve výuce z dlouhodobého hlediska.
- Hudební dovednosti a hudební talent žáka, např. percepci rytmu, diskriminaci výšky tónů, hudební paměť atd.
- Hudební dovednosti zákonných zástupců, míru, do jaké budou schopni se svým dítětem na nástroj cvičit v domácím prostředí.
- Relevantní pohybové, kognitivní, percepční, komunikační a sociální dovednosti, zvláštnosti v chování, které budou ovlivňovat ovládání daného nástroje a proces vzdělávání.

Mnozí rodiče žáků se SVP nemají žádné předchozí zkušenosti s výukou hry na nástroj. To znamená, že jejich představy o výuce nemusí být dostatečně konkrétní či se mohou zcela odlišovat od představ učitele. Na druhé straně jsou to právě rodiče, kteří patrně nejlépe znají své dítě, jeho schopnosti, specifika, potenciál atd. Také učitel může mít různé představy o tom, jak by se na daný nástroj mělo hrát, k čemu má hudební vzdělávání směřovat, jaký může být poměr mezi důrazem na ovládnutí řemesla a hraním pro vlastní potěšení atd. Očekávání obou stran mohou znesnadnit výuku žáka se SVP, pokud jsou vzhledem k jeho možnostem příliš rigidní nebo nerealistická. **Oboustranná komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci je již od počátku klíčovým faktorem úspěchu budoucí výuky.** Přestože některé z výše uvedených bodů je možné ohodnotit neformálně prostřednictvím rozhovoru s rodiči/žákem (týkající se výběru nástroje, hudebních preferencí, očekávání od výuky atd.), jiné body kladou na učitele specifické nároky. Jedná se zejména o hodnocení hudebních dovedností, hudebního talentu a dalších předpokladů, které budou ovlivňovat výukový proces.

Podrobnější hodnocení hudebních dovedností žáka probíhá obvykle až prostřednictvím samotné výuky, kdy učitel postupně zjišťuje jejich úroveň. Učitelé ale mohou zaujmout systematičtější přístup a pokusit se poznat různé hudební schopnosti žáka již na začátku vzdělávání. Pro tyto účely existuje řada testů, které jsou pro tyto situace dostačující (navzdory nízké míře standardizace). Jako příklad lze uvést Škálu hudebního chování (MUBS) od Skilleho (1987).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Škála hudebního chování (*Musical Behaviour Scale*, MUBS) byla vytvořena Skillem v letech 1966–1976 pro testování podobností mezi určitými oblastmi hudebního a obecného chování. MUBS je rozčleněna na šest oblastí: rytmická komunikace, dynamická komunikace, melodická komunikace, improvizační komunikace, vokálně melodická komunikace a komunikace prostřednictvím pohybu. V případě MUBS byly statisticky prověřeny korelace mezi jednotlivými typy hudebního chování a inteligencí, nároky školních situací, kreativitou, sociální a emocionální úrovní, audiometrií atd.

Ukázka MUBS (úvodní položky z rytmické komunikace): Rytmická komunikace se testuje po vstupní kontaktní položce zaměřené na schopnost společné hry rytmického pulzu a člení se na jednotlivé údery a rytmické kombinace. Pro položku jednotlivých úderů je zapotřebí buben a palička. V následujícím popisu bude testující osoba označena T, zatímco testovaná osoba I. T podává instrukci: „Nyní nebudeme hrát na buben společně. Nejprve něco zahraji já a potom ty zopakuješ to samé. Budeš hrát na bubnu to samé co já, ale teprve až dobubnuji.“ T zahraje 4 údery v tempu přibližně 100 úderů za minutu (I.1.1). Jestliže I zopakuje správný počet úderů, postupují k další položce (I.1.2), při které má I zopakovat 7 úderů a poté 12 úderů (I.1.3). Jestliže I napoprvé

nezopakuje 4 údery, opakuje T pokus ještě jednou. Pokud ani v tomto případě není I úspěšný, přecházejí k I.1.2. Jestliže I provede dobře 1.1, ale neuspěje při 1.2, testuje se obdobným způsobem opakování 5 tónů a poté 6 tónů. Jestliže I provede úspěšně 1.1 i 1.2, ale nikoliv 1.3, vrací se k 1.2, ale testuje se postupně 8 tonů a vyšší počet tónů až ke 12 tónům. Plný popis testu je v kapitole The Musical Behaviour Scale – a Tool for Diagnostic Use v publikaci *Muzik in der Medizin* / *Music in Medicine* od Spintgeho a Droha (1987).

Hodnocení tělesných a psychických funkcí a dalších schopností, které ovlivňují výuku hry na nástroj a jeho ovládání, by bylo optimální provádět v interdisciplinárním týmu. Takové možnosti však většina učitelů nemá. Musí se proto spokojit s méně formálním a méně objektivním hodnocením, které může spočívat v rozhovoru s rodiči a v praktických zkouškách. Cílem tohoto hodnocení může být:

- vyhnout se výběru nástroje, jehož ovládání bude zcela mimo schopnosti daného žáka;
- zjistit, do jaké míry bude možné postupovat dle běžných výukových metodik, popř. nutnost jejich modifikace a tvorbu nových metodických postupů.

Aktuální deficitní výkonnost neznamená, že žák se nebude schopen učit podle určité metodiky ani v budoucnosti. Některé případové studie totiž dokumentují výrazná zlepšení motorických, kognitivních nebo percepčních funkcí, ke kterým došlo v procesu výuky (např. Kantor & Chrastina, 2014). Pokud je nejisté, zda bude žák schopný na vybraném nástroji dostatečně rozvíjet své hudební předpoklady, je možné stanovit krátké období výuky na zkoušku (např. tři měsíce), na základě kterého se lze rozhodnout pro pokračování v započaté výuce, pro výběr jiného nástroje nebo pro ukončení výuky.

Hudební nástroj

Na základě vstupního hodnocení by mělo být pro žáka možné **vybrat určitý hudební nástroj, popř. možnosti jeho adaptace či úpravu způsobu hry**. Setkali jsme se však i s případy, kdy žáci se SVP přišli s velmi konkrétní představou, na jaký hudební nástroj chtějí hrát. Tato představa byla obvykle ovlivněna jejich předchozí zkušeností.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Žák s diagnostikovaným vysoce funkčním autismem měl utkvělou představu, že se chce učit hrát na kytaru, a předem měl jasnou ideu, jak má tato kytara vypadat. V tomto případě nebylo realistické přesvědčovat jej o možnosti volby jiného nástroje, který bude spíše odpovídat jeho schopnostem. Spíše jsme se zaměřili na hledání způsobu, jak může kytaru ovládat navzdory neschopnosti držet akordy či hrát na jednotlivé struny.

Je pravděpodobné, že mnoho žáků se SVP nebude možné učit hře na nástroj podle běžně používaných škol a metodik. Těmto žákům může pomoci modifikace již vytvořené metodiky nebo tvorba originálních výukových postupů. Ačkoliv se jedná o smysluplné řešení, může dojít ke snížení výkonu a výsledné estetické úrovně produkce žáka. Například přeladění kytary takovým způsobem, aby prázdné struny zněly v akordu (další akordy se hrají prostřednictvím barré) sice žákovi umožní hrát bez držení běžných akordů či klasické kytarové hry, ale vytvoří z kytary automaticky nástroj s pouze jednoduchým doprovodným charakterem. Na to je třeba již v počátcích rodiče i žáka upozornit, aby mohli přizpůsobit svá očekávání reálným možnostem.

U žáků s omezením senzomotorické oblasti může být pro zpřístupnění nezbytná **adaptace hudebního nástroje** úpravami jeho vzhledu, velikosti, dodáním externích zařízení apod. Takové úpravy u klavíru (většinou se jedná o úpravy pedálů) uvádí např. Nordoff & Robbins (1980). Nejrozsáhlejší úpravy se provádějí u dechových nástrojů. Většinou se jedná o úpravy pro hru jednou rukou, které nabízejí firmy Zen-On, Aulos, Mollenhauer, Dolmetsch nebo Maarten Visser. Kromě toho existují počítačové modifikace hudebních nástrojů pro osoby s těžkým tělesným postižením, např. japonská aplikace CYMIS (viz pátou kapitolu).

Hudební repertoár

Stanovení vhodného hudebního repertoáru předpokládá výběr a úpravu skladeb takovým způsobem, aby byly pro žáka osvojitelné. Je možné, že žák bude muset (zpočátku nebo stále) některé součásti hodin vypustit, např. etudy nebo cvičení rozkladů akordů. Pokud se bude žák učit převážně podle sluchu, znamená to zejména v počátcích výuky **začít se známými melodiemi, které se snadno pamatují**. Pokud například učitel předpokládá, že žák vzhledem k slabé sluchové paměti a deficitům kognitivních funkcí nebude schopen hrát podle not ani si pamatovat složitější melodie, bude vybírat hudební repertoár z jednoduchých melodií, popěvků a písní. To je pro žáka samozřejmě vhodnější řešení, než jej zatěžovat obtížným nácvikem běžných přednesových skladeb.

Někdy má žák velký zájem osvojit si určitou skladbu, ta však vyžaduje aranžmá do snadnější podoby (při rozsáhlejších úpravách je na učiteli, aby zvážil, do jaké míry je ochoten hledat kompromisy mezi technickou stránkou interpretace a výslednou estetickou úrovní skladby). Specifika výuky týkající se hudebního repertoáru zahrnují:

- proces výběru vhodného repertoáru vzhledem k technickým schopnostem hry žáka, způsobu výuky a hudebním preferencím žáka;
- úpravu určité skladby, např. transponováním do jiné tóniny, redukcí některých tónů, transponováním části melodií o oktávu, zjednodušením a změnou aranžmá skladby atd.).

Speciální výukové instrukce

Speciální výukové instrukce souvisí s vlastním způsobem, jak učitel žáka vyučuje ve hře na nástroj. Povaha těchto instrukcí samozřejmě do značné míry závisí na konkrétním nástroji, neboť výuka na různé hudební nástroje se v mnoha ohledech liší (srovnejme např. výuku hry na bicí a rytmické nástroje a výuku na housle). Konkrétně se úpravy vzdělávacích instrukcí mohou týkat:

- Notace – úprava běžné notace (např. doplnění názvů některých tónů, použití barevných značek jako kódů pro konkrétní noty), využití alternativní notace již existující, např. *Piano Is Easy* nebo *Figurenotes*, tvorba notace přímo určené pro žáka nebo výuka s využitím převážně imitace a hry podle sluchu. Podrobněji se problematice notací věnuje čtvrtá kapitola.
- Úpravy techniky hry na nástroj, např. hra pouze jednou rukou na žesťové nebo rytmické nástroje (Nabb & Balcetis, 2010), omezení pohyblivosti některých prstů a způsob rozeznívání kláves některými prsty ve hře na klavír (Kantor & Chrastina, 2014), přeladění kytary výše popsaným způsobem (Kantor & Šteffková, 2016) a další.
- Výuky specifických hudebních dovedností, např. postupů pro zlepšení percepce a reprodukce rytmů, pamatování si posloupnosti tónů nebo rytmických vzorců, orientace v notovém zápisu, ukázání společného nástupu při hře s doprovodem, interpretace gest při dirigování v hudebním souboru atd.
- Řada speciálních instrukcí se může týkat problémů, které vyplývají ze SVP žáka a jeho problémů v oblasti percepčně-kognitivních, komunikačních, sociálních a jiných schopností.

Cíle výuky

Úpravy výukových cílů, popř. návrh vzdělávacího plánu žáka, by měly být výsledkem předchozích procedur. Úprava cílů může znamenat výběr učiva, které je adekvátní schopnostem. Konkrétně se může vzdělávací plán týkat hudebního repertoáru, formy výuky (probíhá výuka pouze individuálně či hraje žák také v souboru), výukových metod, organizace hodiny, způsobu hodnocení a poskytování zpětné vazby, spolupráce s rodinou, komunikace s žákem, řešení problémů v jeho chování atd.

Možné přesahy výuky hry na nástroj do dalších (nehudebních) oblastí mohou znamenat integraci různých oblastí školního kurikula do hudebního vzdělávání a zaměření na cíle rehabilitačního, stimulačního, sociálního či jiného charakteru.

Záměrné ohodnocení přesahů, které hudební výuka žákům se SVP nabízí, vyžaduje speciální erudici učitele, proto ho není možné považovat za obligátní součást jakékoliv výuky. Opět zde může pomoci konzultace v rámci interdisciplinárního týmu žáka, pokud je taková možnost k dispozici.

Jednotlivé oblasti, které jsou zde spíše obecně představené, by si zasloužily podrobnější popis. Některé z nich jsou obsahem následujících kapitol této publikace.

1.2 Hudební výchova žáků se SVP v mateřských, základních a středních školách

Současné zahraniční publikace o hudební výchově žáků se SVP v mateřských, základních a středních školách vychází v naprosté většině případů z inkluzivních tendencí. Nejčastěji se zabývají filozofickým zázemím inkluze, teoretickými principy efektivního inkluzivního vzdělávání, obecnými postupy pro modifikaci obsahu kurikula a akomodaci (úpravu) výukových strategií atd. (Hammel & Hourigan, 2011; Adamek & Darrow, 2010). Méně se tyto publikace věnují popisu speciálních instrukcí, které jsou typické pro hudební výchovu. Také v české literatuře je titulů s takovým zaměřením nedostatek.

Tato podkapitola bude reflektovat některé tendence zahraniční literatury a v úvodu stručně představí východiska inkluzivního vzdělávání. Další text bude věnován oblastem hudební výchovy dle tradic české hudební pedagogiky. Nelze se vyhnout představení této vzdělávací oblasti podle koncepce rámcových vzdělávacích programů a rozdílům mezi jednotlivými typy vzdělávacích programů.

Inkluzivní vzdělávání předpokládá posun od konceptu tzv. školní integrace k myšlence heterogenního vzdělávacího prostředí, které dokáže akceptovat žáky s různými typy a stupni vzdělávacích potřeb s požadavkem na minimum úprav. Zatímco koncept školské integrace požadoval změnu výuky a prostředí školy teprve s nástupem žáka se SVP, zavádění inkluzivního vzdělávání požaduje a priori proměnu školních tříd a vyučování směrem k heterogenní populaci žáků (Lebeer, 2006).

Inkluze klade důraz na vzájemné přizpůsobování žáků – jak ze strany žáků se SVP, tak i ostatních žáků, učitelů i dalšího sociálního a materiálního prostředí (Hájková & Strnadová, 2010). Pro inkluzivní vzdělávání jsou typické výukové metody typu kooperativní učení, vrstevnická podpora, univerzální design vzdělávání, metody kognitivního vzdělávání a další. Tyto metody a strategie jsou totiž příznivé pro vzdělávání všech žáků.

Trendům inkluzivního vzdělávání odpovídá i současná podoba **školského zákona**. Na rozdíl od jeho dřívějších znění (z roku 2004) nečlení SVP žáků na jednotlivé kategorie (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění) ani typy postižení. SVP jsou indikovány tehdy, pokud žák potřebuje ke svému vzdělávání využít podpůrná vzdělávací opatření (§ 16, odstavec 1). Pokud se u žáka vyskytuje diagnóza, která by jej dříve opravňovala k využití podpůrných vzdělávacích opatření nebo k zařazení do školy pro žáky se SVP, nemusí to již dle současného znění školského zákona automaticky znamenat nárok na speciální podporu. Takový žák se totiž může úspěšně vzdělávat i bez potřeby uplatnění podpůrných vzdělávacích opatření, přestože tato situace není příliš pravděpodobná. Na druhé straně je možné nárokovat uplatnění podpůrných vzdělávacích opatření i v případě, kdy není stanovená diagnóza. Je tedy pohlíženo na potřebu podpory ve vzdělávání, nikoliv na diagnózu či kategorii speciálních potřeb, do které by bylo možné žáka zařadit.

Vzdělávání žáků se SVP probíhá:

- formou individuální integrace;
- formou skupinové integrace ve třídě, oddělení a studijní skupině zřízené pro žáky se SVP. V praxi je možná i jistá propustnost obou forem, např. společné vyučování žáků se SVP a ostatních žáků v některých předmětech (právě hodiny hudební výchovy bývají pro tyto účely vhodné);
- ve škole určené pro žáky se SVP – vzdělávání v tomto typu školy je možné tehdy, pokud školské poradenské zařízení shledá, že samotná podpůrná opatření nepostačují k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Vzdělávání ve škole pro žáky se SVP je tedy méně preferovaná varianta před individuální nebo skupinovou integrací.

Školský zákon umožňuje také jiné plnění školní docházky formou:

- individuálního vzdělávání (§ 41);
- u žáků s hlubokým mentálním postižením je možný jiný způsob vzdělávání, pokud odpovídá duševním a fyzickým možnostem žáka a doporučí jej odborný lékař a školské poradenské zařízení (§ 42).

1.2.1 Modifikace obsahu učiva a výukových strategií v předmětu hudební výchova

Obsah výuky učitelé rozpracovávají do školního vzdělávacího programu dle příslušného rámcového vzdělávacího programu – pro předškolní vzdělávání, pro základní školu, pro základní školu speciální (tento vzdělávací program má také II. díl pro žáky s těžkým stupněm SVP), pro gymnázia, pro konzervatoře a střední odborné vzdělávání. Ovšem ne všechny z těchto typů RVP uvádějí hudební výchovu jmenovitě jako součást určité vzdělávací oblasti. V RVP pro základní školu a základní školu speciální je hudební výchova součástí vzdělávací oblasti s názvem Člověk a umění, v RVP pro gymnázia je hudební výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, v RVP pro předškolní vzdělávání je začleněna do různých vzdělávacích oblastí apod.

Specifika předmětu hudební výchova zde budou představena na základě jeho popisu v RVP pro základní školu a základní školu speciální (právě kvůli jejímu jednoznačnému vymezení v těchto typech RVP).

> Podle těchto dokumentů se výuka hudební výchovy uskutečňuje prostřednictvím poslechových, vokálních, instrumentálních a hudebně-pohybových aktivit.

Předpokládaný obsah kurikula je ve vzdělávacích programech na úrovni základního vzdělávání v podstatě obdobný, liší se zejména v úrovni náročnosti učiva a očekávaných výstupů vzdělávání. Učitelé mají proto široký prostor pro modifikaci obsahu učiva, které může (a u žáků s těžším stupněm SVP by dokonce mělo) reflektovat také rehabilitační, stimulační, terapeutické a jiné cíle s výrazně nehudebním přesahem (Adamek & Darrow, 2010). RVP pro ZŠS (2010) s ohledem na předmět hudební výchovy přímo uvádí: „Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Pomáhá k odreagování, ke koncentraci pozornosti, k překonávání únavy. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost a nesoustředěnost často i agresivita.“ (s. 40) Důležitým úkolem je také rozpoznání žáků s uměleckým talentem, který (jak RVP pro ZŠS uvádí) nemusí odpovídat mentální úrovni či stupni postižení.

S ohledem na mimohudební přesahy výuky hudební výchovy a na existenci metodik v oblasti uměleckých terapií bývá v zahraniční literatuře vzdělávací oblast Člověk a kultura u žáků se SVP často inspirovaná postupy uměleckých terapií. Z nich vychází většina níže uvedených strategií. S ohledem na jednotlivé aktivity hudební výchovy lze pro žáky se SVP nabídnout následující postupy pro modifikaci obsahu a využití speciálních výukových strategií.

Poslechové aktivity

Poslechové aktivity zahrnují **trénink sluchové percepce**, jehož výsledky jsou dle rámcových vzdělávacích programů patrné ve schopnosti diferenciovat výšku, sílu nebo délku tónu, tempo a rytmus skladeb atd. V muzikoterapii existují rozpracované metodiky pro trénink těchto schopností u osob s neurologickým onemocněním, které jsou rozčleněny na tyto oblasti (Mertel, 2016a; Peters, 2000):

- Diferenciace zvuku a ticha, např. určením, kdy zní/nezní tón.
- Barva zvuku: diferenciace zvuků různých barev nástrojů nebo hlasů, nejprve výrazně odlišných, na vyšších úrovních rozlišování různých druhů hry na nástroj nebo hry na podobně znějící nástroje a cvičení fonematické diferenciace hlásek.
- Dynamika: diferenciace a reprodukce různých úrovní dynamiky. Práce s více/méně kontrastní dynamikou, zesilováním a zeslabováním.
- Tempo: produkce rytmického pulzu v libovolném tempu, diferenciace a reprodukce různých typů tempa, od kontrastních typů tempa, k snižování kontrastů, zrychlování a zpomalování.
- Rytmus: jednoduché rytmické vzorce zahrnující kombinace čtvrťových a osminových not, pomlk, not a pomlk různé délky (šestnáctinové, půlové…), reprodukce triol, synkop, složených rytmů až k reprodukci paralelních rytmů při hře v páru nebo skupinové hře. Také dokončování rytmických motivů, vytváření vlastních rytmů apod.
- Výška tónů: diferenciace tónů s výrazně/méně odlišnou výškou, také reprodukce intervalů.
- Melodie: reprodukce melodií o zvyšujícím se rozsahu i délce, dokončování melodických motivů, vytváření vlastních melodických motivů apod.
- Harmonie: rozlišování kontrastních typů souzvuků (např. durových a mollových), schopnost vytvoření tónu, který ladí v určitém souzvuku apod.

Školní vzdělávací program pro předmět hudební výchova může zahrnovat tato cvičení, která pomůžou žákům trénovat různé oblasti sluchové percepce na jejich vlastní úrovni náročnosti. Další oblastí poslechových aktivit je **poslech písní a skladeb různých žánrů, ukázky skladatelů a interpretů**. U žáků s těžším stupněm SVP je osvědčené, pokud je poslech alespoň zpočátku zaměřen na hudební ukázky, skladatele a interprety, které žáci znají, např. ze svého domácího prostředí. Úkolem učitele je mapování hudební kultury, ze které žáci pocházejí, a využití jejich hudebních preferencí pro posílení vztahu žáků k hudbě. Takové aktivity mohou být přínosné i pro celé kolektivy tříd v inkluzivním vzdělávacím prostředí. Schopnost diferencovat různé styly hudby a skladatele nemusí být v přímé úměře mentálnímu postižení žáka.

PŘÍKLAD Z PRAXE

U některých žáků se SVP (nehledě na stupeň poruchy) je možné pozorovat nečekané hudební preference. V praxi se autor setkal např. s žákyní s těžkým tělesným, mentálním a komunikačním postižením, která byla fascinovaná při poslechu *Temperovaného klavíru* od J. S. Bacha. Žáci (i s těžkým stupněm (SVP) jsou snadno ovlivnitelní hudební kulturou, se kterou se často setkávají – dá se říct, že postupně „vrůstají" do hudby, kterou často slyší. Důkazem jsou také zkušenosti z realizace Rádia Tloskov (rádio osob s mentálním postižením) a rockový klub v Centru sociálních služeb v Tloskově-Neveklově. Z tohoto hlediska je důležitá také pestrost při výběru poslechových aktivit, která může pomoci objevit nečekané preference a talenty mnoha žáků. Výběr hudby pro daného žáka by v žádném případě neměl vycházet z odhadu jeho mentálního věku, spíše z jeho očekávaných sociálních rolí, což se opět týká především žáků s mentálním postižením.

Vokální činnosti

Realizace vokálních činností bývá u žáků se SVP omezena zvláště v důsledku poruch v oblasti komunikace, výrazně častější je však také neschopnost uspokojivě interpretovat v písni melodii, rytmus, výraz atd. Vokální činnosti mohou v těchto případech sloužit k rozvoji komunikační schopnosti, je však zapotřebí při výběru písní respektovat vývojovou úroveň řeči žáka. Žáci se silně omezenou produkcí řeči mohou pouze doplňovat určitá slova či krátké fráze. Využít lze samozřejmě také různé netradiční vokální techniky, což je podpůrné zejména pro žáky s těžkým narušením komunikační schopnosti. Tyto techniky však kladou větší nároky na hudební dovednosti učitele, neboť vyžadují určitou schopnost improvizace a kreativní práce s hlasem:

- Jednoduché vokální improvizace jsou realizovatelné i u žáků s nejtěžšími poruchami komunikace (anartrií, těžkou vývojovou dysfázií apod.), např. prostřednictvím vokalizace na několika tónech. Učitel musí respektovat výšku tónu, kterou je žák schopný produkovat, často se využívá zrcadlení vokálního projevu, jeho rytmizace a provokace drobných změn směřujících k rozšíření spektra vokální exprese.
- Učitel může využít vlastní invence pro skládání melodií/písní na jednoduché texty, jejich úryvky nebo jen vybraná slova. Tyto aktivity se poměrně obtížně vysvětlují bez přímé zkušenosti s procesem skládání písní. Čtenář si může učinit alespoň určitou představu, pokud např. využije nápěv některé ukolébavky (*Halí dítě, halí belí…*) a zkusí její slova nahradit vlastním jednoduchým textem.
- Běžnou kompoziční techniku představuje úprava a přetextování písní tak, aby obsahovala jména žáka, informace, která jsou pro něj osobně důležité apod. (Baker & Wigram, 2005). Tímto způsobem lze zvýšit zájem žáka o píseň, zapojit

jej do určité hry, která je pro něj mimořádně lákavá právě ve své spontánnosti a kreativitě. Mnohem snadněji se texty improvizují v anglických písních, např. známá dětská píseň *Wheels of the bus*, která nabízí nesčetné možnosti úprav jejího textu (důkazem jsou desítky variací této písně, které lze nalézt na internetu).

- Učitel může začlenit jednoduchá slova (nejčastěji zvukomalebná) nebo slabiky do (již existujících) písní – v těchto pasážích dává možnost žákovi s těžkým narušením komunikace přidat se vokálně ke zpěvu spolužáků. Také celé písně lze zpívat na slabiky (na, la, padada…), čímž lze doplnit jejich běžnou reprodukci.
- Některé písně (často pro nejmenší děti) obsahují řadu citoslovcí a zvukomalebných slov, např. písně o zvířatech (*Krávy, krávy* od Svěráka a Uhlíře, *Lachtan* nebo *Tři čuníci* od J. Nohavici a mnohé další). Žák může opět zpívat pouze vybrané pasáže písně.
- Pro žáky s poruchami komunikace bývají vhodná některá cvičení, která jsou obvykle součástí rozcvičky před vokálními aktivitami, např. cvičení zaměřená na správné dýchání, artikulaci, koordinaci zpěvu s výdechovým proudem apod. (Mertel, 2016b).

Výběr vhodných písní, které u žáka se SVP mohou podpořit rozvoj jeho řeči, je užitečné konzultovat s logopedem. Žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti, kteří využívají alternativní komunikační systém, mohou při zpěvu spolužáků ukazovat děj a obsah písně prostřednictví znaků svého systému AAK (Thaut, 2016). Další příklady vokálních aktivit, ale také případové studie vokálních aktivit u žáků se SVP, lze najít např. v publikaci J. Kantora a kol. (2014).

Instrumentální činnosti

Při instrumentálních činnostech v hudební výchově se tradičně využívá poměrně omezené spektrum hudebních nástrojů, např. Orffův instrumentář. Pokud chce učitel zapojit žáky se SVP do hudebních aktivit, je užitečné disponovat mnohem širším spektrem hudebních nástrojů. Lze tak lépe zvolit hudební nástroj, který odpovídá motorickým schopnostem žáka, ale také snadněji dosáhne dobré kvality produkovaného zvuku.

Při výběru nástroje pro instrumentální aktivity je nutné vzít v potaz **motorické a kognitivní schopnosti žáka**. Pohyblivost může být negativně ovlivněna nejen v důsledku zjevného tělesného postižení, ale také různých drobnějších deficitů (dyspraxií), mentálního postižení (zvláště problémy v oblasti koordinace pohybů), ADHD atd. Vhodný výběr nástroje může dokonce pomoci trénovat pohybové schopnosti (Tamplin & Baker, 2006). K tomuto účelu je však potřebné provést alespoň základní analýzu pohybových schopností nebo konzultovat výběr nástroje s fyzioterapeutem či ergoterapeutem (to je ovšem v inkluzivním prostředí většinou nereálné). Pokud učiteli chybí dostatečná erudice vyžadující znalost muzikotera-

peutických metodik v oblasti neurorehabilitace, bude výběr nástroje probíhat spíše na základě pokusu a omylu. I přesto je však možné vybrat nástroj, který bude schopný rozeznít i žák s těžkým tělesným postižením. Učitel by se neměl bránit ani netradičním způsobům hry na jakýkoliv nástroj, např. rozeznění blány bubnu pěstí při silné spasticitě končetin, a využití různých kompenzačních strategií, např. upevnění paličky na suchý zip či do rukavičky v případě deficitního úchopu. Pro žáky s tělesným postižením existují řešení v podobě moderních technologií – nástrojů založených na speciálních softwarových programech, které je možné zpřístupnit pomocí trackballů, různých spínačů a inferencí (příkladem je kybernetický nástroj CYMIS).

Výběr nástroje s vhodnou zvukovou dispozicí znamená zvolit pro daného žáka nástroj, na který bude schopný produkovat tóny přijatelné estetické kvality. Muzikoterapeuti k těmto účelů používají nejen rytmické nástroje, ale především řadu laděných perkusí, např. sundrumy, jazykové bubny, rezonátory a metalofony (a další výrobky německé firmy Studio 49), hang drumy, boomwhackery a další (viz obrázky č. 1 a 2). Tyto nástroje mají stejně široké uplatnění v hudební výchově, ať už se jedná o improvizační nebo interpretační aktivity. Řešením může být také odstranění většiny kamenů na metalofonu nebo xylofonu takovým způsobem, aby zůstaly tóny vytvářející konsonantní souzvuky, naladění těchto nástrojů do pentatonických stupnic, hra na basový rezonátor o základním tónu nebo tónech v základních harmonických funkcích atd.

Obrázek č. 1: Tento obrázek zobrazuje různé netradiční laděné perkuse (RAV VAST drum, Natarj drum, Kigongy, rotující vlny, sansulu, metalofon, basový rezonátor), dále deštnou hůl, flétnu a žaltář. Zdroj: www.lecive-nastroje.cz

Obrázek č. 2: Netradiční nástroje představují také zvířátka z hudební zoo. Zdroj: www.lecive-nastroje.cz

Zvláštní nároky vyžadují **skupinové instrumentální aktivity**. Při výběru nástroje musí učitel vzít v úvahu schopnost žáka podřídit dynamiku své hry dynamice celého souboru. Užitečné je již od počátku nacvičovat reakci na signály pro společný začátek/konec hry, pro odložení nástroje (vždy mimo samotnou hru, aby se eliminoval nepříjemný hluk) atd. Učitel může instrumentální aktivity propojit také s osvojováním hudební teorie, skladatelů a interpretů, ukázek skladeb a písní. Oblíbenou činností ve třídách základní školy praktické, kde autor vyučoval hudební výchovu, byly např. aktivity, kdy jsme s žáky zkoušeli interpretovat jednu píseň/melodii dle různých stylů a žánrů, doprovod žáků na rytmické nástroje ke hře melodií známých skladeb (které byly reprodukovány na housle nebo klavír), doprovod na nástroje k reprodukovaným ukázkám oblíbených populárních a rockových skupin atd.

Interpretační činnosti na nástroj mohou být realizovány na základě nápodoby hry učitele nebo s využitím jednoduchých notových zápisů. Možnosti **alternativních notací** byly zmíněny v předešlé podkapitole a podrobněji o nich pojednává čtvrtá kapitola. Zde je možné doplnit, že v rámci výuky hudební výchovy, která na rozdíl od vzdělávání v ZUŠ obvykle neprobíhá individuálně, ale v rámci celé třídy žáků, lze uplatnit především jednoduché nestandardizované typy notací. Takové notace mohou být založeny na jednoduchém kódování tónů, např. prostřednictvím barvy, aby bylo možné realizovat jednoduché interpretační aktivity s minimem nároků na předešlou přípravu žáků.

Hudebně-pohybové činnosti

Hudebně-pohybové činnosti mohou nabývat podobu tanečních aktivit, hudebně-pohybových her, cvičení při hudbě apod. Někteří žáci se SVP nebudou schopni se naučit kroky tradičních tanců a se značnými omezeními se budou při těchto činnostech setkávat žáci na ortopedickém vozíku. Pro všechny žáky však budou významné hudebně-pohybové aktivity zaměřené na prohloubení vnímání vlastního těla. Toho lze dosáhnout i prostřednictvím jednoduchých pohybů (a dokonce i bez pohybů) zvýšeným „naslouchánim" svému tělu, uvědomováním si pohybů nebo prožitkem zpomalených pohybů. Žáci mohou objevovat své tělo při jednoduchých cvičeních, které vycházejí z jógy či čínského čchi-kungu. Vhodně vybraná doprovodná hudba navíc dává těmto cvičením výrazný estetický rozměr. U žáků s velmi těžkým tělesným a vícečetným postižením lze do skupiny hudebně-pohybových aktivit řadit také komunikaci prostřednictvím těla při bazální stimulaci či snoezelenu. Níže je uvedeno několik příkladů hudebně-pohybových aktivit, kterými se mohou učitelé inspirovat při výuce žáků v inkluzivních třídách:

- Žáci se mohou libovolně pohybovat při hudbě (tancem, různými druhy chůze, běháním, ...). Když zastaví hudba, udělají stronzo v pohybu. Učitel počká, dokud se všichni nezastaví a potom hudba pokračuje. Řadu variací lze vytvářet předem sdělenými úkoly – když hudba zastaví, žáci mají vytvořit skupinky určitého počtu, dotknout se předmětu určité barvy, dotknout se určité části těla atd.
- Žáci stojí za sebou ve dvou řadách – vždy první žák v první řadě má triangl, zatímco první žák ve druhé řadě má roli běžce. Po rozeznění trianglu má za úkol žák, na kterého vyšla řada, doběhnout co nejrychleji na konec třídy a zpět. Pokud je schopen po návratu na místo slyšet doznívající zvuk trianglu, dostává bod. Pro ztížení úkolu lze do trasy postavit různé překážky (Bean & Oldfield, 2001).
- U předškolních dětí lze využít pohyby k písním o zvířatech, které imitují pohyb daného zvířete, např. píseň *V zahrádce na hrušce* (skákání vrabce a stoj na jedné noze čápa), *Běží liška k Táboru* (rychlý běh lišky a pomalý běh ježka), *Krávy, krávy* (pohyby různých zvířat) atd.
- Akční písně s pohyby – na tradiční písně s doprovodnými pohyby jako je *Hlava, ramena, kolena, palce* se dají vymyslet různé soutěživé varianty – např. učitel ukazuje pohyby, které žáci napodobují, a záměrně dělá chyby – žáci se nesmí nechat splést. Mnohé lidové písně lze doplnit gesty, což je možné využít opět u předškolních dětí – *Šla Nanynka do zelí, Šel zahradník do zahrady* atd.

Strategií pro modifikaci obsahu a způsobu výuky v hudební výchově je celá řada. Východiskem učitele je vždy snaha zpřístupnit proces hudební tvorby každému žákovi na úrovni, která je pro něj dosažitelná. Učitelé samozřejmě mohou cítit pochybnosti o úrovni estetické produkce, která je u mnoha žáků se SVP odlišná

od úrovně jejich spolužáků a běžných konvencí. Pochybnosti o estetických kvalitách by se však neměly stát překážkou pro kreativní tvorbu u žáků se SVP, neboť tato tvorba může mít řadu nečekaných benefitů v jiných oblastech (viz výše).

> Důležitou dovedností pro učitele hudební výchovy by proto mělo být naučit se nesrovnávat estetickou úroveň hudebního projevu mezi jednotlivými žáky a respektovat rozdíly v individuálních hudebních schopnostech a v hudebním cítění.

Z toho vyplývá otázka, zda je vůbec možné výchovné předměty ve školní výuce známkovat způsobem, který je typický pro předměty naukové. Za předpokladu, že není (a tento názor zastávají autoři textu), je nutné se zamýšlet nad alternativními způsoby hodnocení, jejichž primárním úkolem je podpořit, nikoliv demotivovat žáka ve vlastní tvořivosti.

1.3 Vymezení rozdílů a vztahů mezi uměleckými terapiemi a estetickými výchovami

V předchozích kapitolách bylo patrné, že zájem o rozvoj hudebních schopností osob se SVP sdílí inkluzivní hudební pedagogika s některými dalšími profesemi, především muzikoterapií. V zahraničních publikacích o hudební pedagogice se z tohoto důvodu objevují často kapitoly vymezující jedinečné rysy i vzájemné přesahy obou profesí. Také poslední část kapitoly bude věnována tomuto tématu, ačkoliv svým rozsahem se nebude týkat pouze hudební pedagogiky a muzikoterapie, ale spíše estetických výchov a uměleckých terapií obecně. Jedná se totiž o problém, který je společný všem z těchto umělecky orientovaných disciplín (vzhledem k zastoupení předmětových oblastí ve vzdělávacích programech však zejména hudební výchově – muzikoterapii a výtvarné výchově – arteterapii).

Jak již bylo uvedeno, ve vzdělávání žáků se SVP se lze často setkat se zaměňováním estetických výchov (či speciálního vzdělávání obecně) s uměleckými terapiemi. Rozdíly mezi těmito obory/profesemi nemusí být v praxi příliš zřetelné, zejména pokud pedagogové učí způsobem orientovaným na žáka. Podle Waller (1992, s. 88) byly v počátku svého vývoje umělecké terapie považovány za „citlivou formu uměleckého vzdělávání“. Obdobně v současných inkluzivních školách se lze někdy setkat s mylným přesvědčením učitelů, že umělecký terapeut má nahrazovat roli učitele při výuce hudební nebo výtvarné výchovy žáků se SVP (Johnson, 1996).

Přestože učitel i umělecký terapeut mohou při výuce úzce spolupracovat, pro terapeutický proces je charakteristický jiný konceptuální rámec než pro výuku, který se projevuje specifickými cíli, vztahy, rolemi atd.

Někteří autoři se snažili tyto rozdíly analyzovat a pojmenovat. Karkou & Sanderson (2006) popisují rozdíly mezi edukací a terapií takto:

- Rozdíl v záměru – umělecké vzdělávání směřuje k rozvoji uměleckých dovedností a znalostí, kdežto umělecké terapie zdůrazňují osobní a sociální cíle.
- Přítomnost instruktážních/výukových prvků, která je vyšší při vzdělávání.
- Zaměření na estetickou a uměleckou složku kreativního projevu, která má větší význam pro učitele než umělecké terapeuty.
- Edukace je zaměřena na výstupy učení, terapie se týká spíše vnitřních psychických procesů.
- V estetických výchovách jsou centrem pozornosti specifické umělecké formy, v uměleckých terapiích jsou středem pozornosti klienti.
- Učitelé estetických výchov využívají pro uměleckou produkci obvykle otevřený prostor, požadavek na bezpečí v uměleckých terapiích obvykle vyžaduje soukromý prostor.
- Učitelé vyučují často velké skupiny žáků, zatímco umělečtí terapeuti pracují spíše individuálně nebo s malými skupinami.
- Mezi terapeuty i učiteli existují rozdíly v požadavcích na výcvik, kvalifikaci i profesní registraci.

Většina těchto bodů nemá nominální charakter, ale představuje dimenze, které jsou více nebo méně akcentované v uměleckém vzdělávání či v uměleckých terapiích. Obdobně Bruscia (1998) pojmenovává rozdíly mezi edukací a terapií v těchto oblastech:

- Odlišné cíle (získávání nových vědomostí představuje v terapii prostředek sloužící k podpoře zdraví).
- V edukaci mají vědomosti, dovednosti a postoje určené k osvojení obecnou povahu, v terapii jsou jedinečné pro každého jedince (osobní nebo autobiografické) s ohledem na schopnost adaptace jedince. Edukace zprostředkovává žákům znalosti o světě, terapie poskytuje náhled na vlastní způsob bytí v tomto světě.
- Využití didaktických praktik v terapii je sebezkušenostní a sebereflektující.

- Vztah terapeut – klient je odlišný od vztahu učitel – žák v odpovědnosti jednotlivých rolí, úrovni důvěrnosti, dynamice i kontextu.

Zeleiová (2012) analyzovala rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií, přičemž schematický přehled této analýzy je zachycen v tabulce č. 1. Sama k tomu dodává, že „reciproční podmíněnost hudebněpedagogického a hudebněterapeutického působení jsme se snažili zachytit schematicky, čímž se vystavujeme jistému riziku zúžení a zjednodušení problematiky. […] Hudební pedagogika a hudební terapie se však doplňují a současně konfrontují, není možné jejich definitivní oddělení, jelikož využívají společný nástroj poznání – hudbu.“ (Zeleiová, 2012, s. 154–155). Z vymezení Zeleiové je patrné, že autorka akcentuje psychodynamické pojetí uměleckých terapií. Takové pojetí samozřejmě nemusí odpovídat některým přístupům uměleckých terapií.

Inspirující příspěvek o rozdílu mezi terapeutickým a vzdělávacím motivem přináší Slavík & Hajdušková (2010), přičemž za motiv je považován „ten obsah, který byl objeven a vyzdvižen do centra pozornosti v průběhu vnímání a reflexe expresivního artefaktu anebo jeho tvorby“ (tamtéž, s. 73). Podle těchto autorů je pro terapeutický motiv charakteristické, že podněcuje k zájmu o individuální historii, zatímco kulturní historie je pro něj kontext, a že ústí do personálního a sociálního zobecňování. Vzdělávací motiv naopak podněcuje k zájmu o kulturní historii, zatímco individuální historie je pro něj kontextem, a ústí do kulturního zobecňování. Rozlišení estetických výchov a uměleckých terapií je v praxi ještě komplikovanější, než se může z těchto teoretických přehledů zdát. Obdobně nejasný může být vztah mezi uměleckými terapiemi a terapeutickým uměním.

> Je nutné zdůraznit, že při edukačním nebo uměleckém procesu dochází v některých případech také k terapeutickým změnám, tyto změny však nejsou primárním cílem intervence (jsou obvykle nezáměrné).

Mohou vyplývat z kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem, z citlivého přístupu k žákovi, ze zohlednění jeho psychosociálních potřeb, z citlivosti vůči dynamickým procesům ve skupině atd. Na druhé straně umělecké terapie by měly obsahovat záměrné terapeutické působení, které má oporu v existujících teoriích, vědecké evidenci, filozofii výcvikových programů atd. Z toho vyplývají odlišná teoretická východiska i kontextuální specifika, která charakterizují edukační a terapeutické procesy, přestože v praxi dochází k jejich prolínání.

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi uměleckými výchovami a terapiemi (Zeleiová, 2012).

Kritérium	**Hudební pedagogika**	**Hudební terapie**
Směr v motivaci	Externí – příklon k blahu	Interní – vyhnutí se bolesti
Intenzita motivů	Přiměřená	Extrémní
Předkoncepty	Difúzní očekávání dítěte/žáka	Jasné až vysoké očekávání klienta
Reprezentace zdraví	Sociokulturní významy	Mentálně-osobní významy
Identifikace zdraví	Možnosti	Limity
Dynamický akcent	Sociální dynamika (komunikační vzorce)	Individuální dynamika (obranné mechanismy)
Cíl	Rozvoj tvořivosti, schopností a zručnosti, formování vkusu a postojů, porozumění hodnotám za účelem jejich využití	Obnovení, udržení a rozvoj fyzického, emocionálního, mentálního, sociálního a spirituálního zdraví
Fokus	Individuální a skupinové zdroje	Intra- a interpersonální problémy
Proces	Vědomé učení se	Zvědomování neakceptovaného
Stabilita	Vyšší vzhledem na skupinu	Nižší vzhledem na jednotlivce
Změna	Parciální, mírnější	Komplexnější, radikálnější
Norma	Obsahové a výkonové standardy	Stav úplného fyzického, mentálního, spirituálního a sociálního blaha[1]
Diagnostika	Kognitivní výkonnost, afektivní přiměřenost, sociální adaptabilita	ICF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví), ICD-10R (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize)
Intervence	Provokační – tvorba sociálního prostoru pro sociálně únosnou tvorbu, percepci a interpretaci	Suportivní – podpora personálního prostoru pro funkční/strukturální/vztahovou změnu
Interakce	Explicitní	Implicitní (většinou přes médium)
Závaznost	Obligátní (povinná)	Fakultativní (dobrovolná)
Koncept	Integrativní pedagogika	Psychodynamická muzikoterapie

1 Zde je diskutabilní, zda lze mluvit o normě. Autoři se přiklání spíše k optimálnímu fungování jedince vzhledem k individuálním i environmentálním možnostem a dispozicím.

Diskuze nad rozdíly mezi edukací a terapií v kontextu speciální pedagogiky k tomu přidává některé další problémy. Terapeutické působení totiž může být součástí speciálněpedagogické intervence, ačkoliv kvalifikace ve speciální pedagogice automaticky nepřináší odbornou způsobilost působit jako terapeut v různých specializovaných přístupech (včetně uměleckých terapií). K tomu je zapotřebí další vzdělání dle požadavků jednotlivých terapeutických profesí. Dvojí kvalifikace – speciálního pedagoga a uměleckého terapeuta – se v mnoha případech nemusí vylučovat, ale spíše doplňovat a rozšiřovat kompetence speciálního pedagoga žádoucím způsobem. Někteří autoři ovšem upozorňují na **problematiku paralelních rolí** v kontextu vztahů mezi terapií a edukací. Toto téma nutně patří k diskuzi o rozdílech mezi terapií a edukací.

Ačkoliv požadavky na interdisciplinární spolupráci mezi speciálními pedagogy, učiteli, školními psychology a uměleckými terapeuty jsou v zahraničí obecně akceptované, objevují se kontroverzní názory, zda je vhodné, aby v rámci jedné instituce mohl umělecký terapeut působit zároveň v pozici učitele. Někteří autoři (např. Woddis, 1992) totiž uvádějí, že vzdělávání a terapie jsou navzájem nekompatibilní procesy. Podle Zeleiové (2012) spočívají rizika v mnoha oblastech. Široký výčet těchto rizik zahrnuje míšení terapeutických a pedagogických rolí, zneužití důvěry v dvojí roli, rozpor terapeutického prostředí odevzdanosti a svobody a vyučovacího prostředí postaveného na výkonu a pravidlech, různou míru intenciálního zaměření na estetická kritéria a výkon. Dále neznalost komplexnějšího individuálního kontextu a autobiografie žáka, nemožnost individuálního intimního přístupu k zasaženým žákům ve skupinovém vyučování, nereflektovanou dynamiku osobní moci a bezmoci, idealizace a odporu, agresi a úzkost při potenciálně závislém vztahu učitele a jeho zaměstnavatele, který se přenáší na žáky atd.

Dvojí role učitele a terapeuta má však na druhé straně některé přednosti a dosavadní zkušenosti naznačují, že za určitých podmínek je obhajitelná. Podrobně se k tomu vyjadřuje muzikoterapeutka a učitelka hudební výchovy Hall (2012), která pracuje v britském vzdělávacím systému. Výhody se týkají např. rychlosti a adekvátnosti procesu doporučení do terapie (terapeut v pozici učitele má více příležitostí poznat žáky a jejich potřeby), rychlejšího navázání vztahu (zejména mladší žáci začínají pohotověji pracovat, což zefektivňuje terapeutický proces), adekvátního reagování na specifické potřeby žáků vzhledem k jejich hlubšímu poznání atd. Žáci se podle výše zmíněné autorky obvykle rychle naučí rozlišovat mezi jednotlivými typy aktivit a rolí, k čemuž je pochopitelně nutné vysvětlení některých specifik a očekávání při různých způsobech práce.

Podle Robertson (2000) je dokonce možné v určitých případech propojit edukační i terapeutické procesy. Na základě výzkumné studie skupin z několika krátkodobých projektů vytvořila koncept edukační muzikoterapie, který je (spíše než samostatným přístupem) konceptuálním rámcem pro integraci muzikoterapeutických a hudebněpedagogických intervencí. Tato autorka tvrdí, že proces původně terapeutické povahy se může u žáků s lehčími stupni SVP přirozeně transformovat

v proces spíše edukačního charakteru (Pethybridge & Robertson, 2010). Výhodu terapeutického působení spatřuje v tom, že dokáže vytvořit prostor a možnosti pro vzdělávání žáků, u kterých je edukační proces zpočátku nesnadné realizovat kvůli behaviorálním nebo vzdělávacím problémům.

Z českých autorů se paralelní rolí učitele a arteterapeuta zabýval Uhlíř (2004), který v základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení testoval možné problémy prostřednictvím experimentální arteterapeutické skupiny. Jak uvádí, ukázalo se, že pro žáky není problém oddělovat role učitele a terapeuta adekvátně situacím, naopak jim takováto skutečnost vyhovuje. Terapie navíc přinášela větší efekt, pokud byla realizována v prostorách školy. Výzvou je naopak adekvátní odlišení obou rolí u samotného terapeuta-učitele, respektování etiky terapeutického vztahu, důvěrnosti informací a nastavení pravidel pro fungování skupiny. V jiném příspěvku uvádí Uhlíř (2012) pravidla pro sdílení důvěrných informací vedení školy a rodičům nebo pro účast druhých osob na terapeutickém setkání.

Jiní autoři preferují dvojí roli učitele-terapeuta jako důsledek úzkého propojení uměleckých terapií a speciálněpedagogických programů u osob s těžkým stupněm SVP. U těchto žáků může totiž terapeutická i edukační intervence využít adaptaci podobného teoretického i procedurálního rámce (Goll, 1994).

> Právě u žáků s těžkým stupněm SVP je oddělení obou rolí (pedagogické a terapeutické) nejen obtížné, ale v některých případech dokonce nežádoucí.

To bylo patrné již na prvním českém kurikulárním dokumentu pro žáky s těžkým stupněm SVP s názvem Vzdělávací program rehabilitační třídy, který obsahoval řadu terapeutických aspektů (zejména z oblasti fyzioterapie) a byl velmi vstřícný také vůči integraci různých metod uměleckých terapií.

Příklad propojení edukačních a terapeutických rolí ještě v jiném kontextu uvádí arteterapeutka Ottarsdottir (2010), která formulovala přístup umělecké edukační terapie pro práci s traumatickým podkladem edukačních a emocionálních problémů žáků se specifickými poruchami učení. Intervence dle tohoto přístupu probíhá v rámci individuální nebo skupinové výuky. Také další autoři získali pozitivní zkušenosti s procesuální integrací edukace a uměleckých terapií v rámci individuální práce s žákem (Moser, 2005) i v rámci výuky ve třídě (Henley, 1997). V literatuře se objevují také modely propojení hodin estetických výchov s terapeutickým procesem, např. výše zmíněná edukační muzikoterapie (Robertson, 2000) nebo kombinace arteterapie a výtvarné výchovy (Albert, 2010). Ačkoliv teoreticky jasně formulovaných popisů propojení uměleckých terapií a edukace není mnoho, právě výše uvedené příklady patří mezi typické podoby uměleckých terapií, které mohly vzniknout pouze ve vzdělávacích institucích. Tímto nabízí umělecké terapie in-

spirativní podněty pro oblast estetických výchov a hudební pedagogika se může s hudební terapií navzájem obohacovat.

ZÁVĚR

Současné výzkumné závěry v oblasti pedagogické psychologie jednoznačně ukazují, že umění by nemělo zastávat ve vyučování doplňkovou a spíše podřadnou funkci, ale že dokáže vzdělávací proces obohatit o řadu aspektů, které jsou pro efektivní výuku žáků ve 21. století nepostradatelné (Mardirosian & Lewis, 2016). Ještě více toto tvrzení platí pro žáky se SVP, neboť zde se lze opřít také o přesvědčivé závěry klinického výzkumu s vysokým stupněm validity a reliability. Učitelé, pro které se stalo toto přesvědčení důležitou součástí jejich profesionální identity, mají před sebou dobrodružnou cestu objevování nesčetných možností aplikace uměleckých forem ve vzdělávacím procesu. Přitom je zapotřebí rozlišit, zda se jedná o hudební výuku v rámci zájmového vzdělávání (které častěji preferuje individuální formu výuky a umožňuje pokročilou výuku ve hře na nástroj či ve zpěvu) či o školní hudební výchovu, které se obvykle realizuje v prostředí školních tříd. Specifika hudebního vzdělávání v případě zájmového vzdělávání v ZUŠ i ve školní hudební výchově jsou v této kapitole rámcově nastíněna.

Učitelům se na pomoc v jejich hledání nabízí řada pomocníků – jedním z nich jsou interdisciplinární přesahy z jiných disciplín. Tato kapitola vychází převážně ze zkušeností z oblasti hudebněterapeutické, které přenáší do vzdělávacího kontextu. Přitom je zapotřebí, aby čtenáři rozuměli základním rozdílům mezi terapeutickým a edukačním rámcem, proto byla jako součást kapitoly zařazena také část věnující se rozdílům mezi hudebním vzděláváním a muzikoterapií.

Kontakty na autory:

doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., jiri.kantor@upol.cz
Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci
Mgr. Kateřina Kabelková, katerina.kabelka@gmail.com
ZUŠ Campanella Olomouc

Doporučená a použitá literatura

Adamek, M. S., & Darow, A. A. (2010). *Music in Special Education Silver Spring.* USA: AMTA.

Albert, R. (2010). Being Both: An Integrated Model of Art Therapy and Alternative Art Education. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 27*(2), 90–95.

Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Bean, J., & Oldfield, A. (2001). *Pied Pieper: Musical Activities to Develop Basic Skills.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Goll, H. H. (1994). *Special educational music therapy with persons who have severe/profound retardation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.

Hall, J. (2012). The School Challenge: Combining Roles of Music Therapist and Music Teacher. In Tomlison, J., Derrington, P., & Oldfield, M., *Music Therapy in Schools* (75–88). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Hammel, A. M., & Hourigan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs*. New York: Oxford University Press.

Henley, D. (1997). Expressive arts therapy as alternative education: devising a therapeutic curriculum. *ARTherapy: Journal of American Art Therapy Association, 14*(1), 15–22.

Johnson, F. L. (1996). Models of service delivery. In Wilson, B. L. (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings* (48–77). Silver Spring, MD: National Association for Music Therapy.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2017). Modifikace postupů pro výuku hry na nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Polínek, M. D. a kol., *Expresivní přístupy (nejen) v prevenci v ZUŠ, monografie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kantor, J. a kol. (2014). *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením – výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a v terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kantor, J., & Chrastina, J. (2014). Sebeobsluha a trénink pohybových funkcí u osob s těžkým kombinovaným postižením. In Kantor, J. a kol., *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením – výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a v terapiích (59–86)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kantor, J., & Šteffková, K. (2016). Analýza specifik výuky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Umění, kultura a výchova, 4*(2), nečíslováno.

Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research-based map of the field*. Edinburgh: Elsevier.

Lebeer, J. (Ed.) (2006). *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant. [Book and DVD with video samples of inclusive schools, interviews, articles of 2 Special Issues, reports.]

Mardirosian, G. H., & Lewis, Y. P. (2016). *Arts Integration in Education (93–118)*. Bristol: Intellect.

Mertel, K. (2016). Auditory Perception Training (APT). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Mertel, K. (2016). Oral Motor and Respiratory Excercises (OMREX). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Moser, P. (2005). "Cow-Shed and Vocabulary or: How to Improve Verbal and Interactive Competencies in Art Therapy." In Kossolapow, L., Scoble, S., & Wallller, D. (Eds.), *European Arts Therapy: Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Nabb, D., & Balcetis, E. (2010). Access to music education: Nebraska band directors' experiences and attitudes regarding students with physical disabilities. *Journal of Research in Music Education, 57*(4), 308–319.

Nordoff, P., & Robbins, C. (1980). *Creative Music Therapy*. New York: John Day Books.

Ottarsdottir, U. (2010). Art Therapy un education for children with specific learning difficulties who have experienced stress and/or trauma. In V. Karkou (Ed.), *Art therapies in schools, research and practice* (145–169). London: Jessica Kingsley Publisher.

Peters, J. S. (2000). *Music Therapy and Introduction*. USA: Charles C Thomas Publisher.

Pethybridge, E., & Robertson, J. (2010). 'Educational music therapy: Theoretical foundations explored in time-limited group work projects with children'. In Karkou, V. (Ed.), *Arts Therapies in Schools: Research and Practice* (129–144). London: Jessica Kingsley.

Probst, W., & Beierlein, J. (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten: ein Modellversuch und seine Folgen*. New York: Schott.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. (2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT.

Robertson, J. (2000). An educational model for music therapy: the case for a continuum. *British Journal of Music Therapy, 14*(1), 41–46.

Skille, O. (1987). The Musical Behaviour Scale – a Tool for Diagnostic Use. In Spintge, R. & Droh, R., *Musik in der Medizin / Music in Medicine. Basel: Roche.*

Slavík, J., & Hajdušková, L. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. *Arteterapie, 22–23*, 71–82.

Šteffková, K. (2013). *Metodiky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tamplin, J., & Baker, F. (2006): *Music Therapy Methods in Neurorehabilitation: A Clinician's Manual*. London: Jessica Kingsley Publishers

Thaut, C. (2016). Symbolic Communication Training through Music (SYCOM). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Uhlíř, J. (2004). Skupinová arteterapie jako součást komplexní péče o žáky se specifickými poruchami učení (SPU). *Arteterapie, 5*, 13–15.

Uhlíř, J. (2012). Je těžké být dnes dítětem. Rozhovor s arteterapeutem Janem Uhlířem (rozhovor vedl František Kšajt). *Arteterapie, 30*, 110–115.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Waller, D. (1992). The training of art therapists: past, present and future issues. In Waller. D., & Gilroy, A., (Eds), *Art Therapy: A handbook* (88). Buckingham: Open University Press.

Woddis, J. (1992). Art Therapy: New Problems, New Solutions? In Waller, D., & Gilroy, A., *Art Therapy: A Handbook* (25–48). Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Zeleiová, J. G. (2012). *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Trnava: Trnavská univerzita.

2 Podpůrná opatření pro pedagogy v proinkluzivní výuce hudby žáků se SVP

Zuzana Ouředníčková

Proinkluzivní přístup v oblasti hudebního vzdělávání v ČR je v současnosti spíše záležitostí jednotlivých škol a dalších hudebněvzdělávacích institucí. Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) mají zákonné právo na vzdělání obecně, tedy i na vzdělání hudební, a mohou toto vzdělávání teoreticky absolvovat v kterékoli škole dle vlastního výběru. Hudební pedagogové však v praxi postrádají hlubší a komplexnější systematickou podporu pro svou práci, jak již podrobněji přiblížili autoři úvodní kapitoly, a naopak se často setkávají s obtížemi, které ve svém důsledku proinkluzivní přístup spíše brzdí či komplikují, jako např. nutnost určitého typu hodnocení.

Cílem této kapitoly je nastínit alespoň v základu některé možnosti podpory, kterou pro svou práci mohou pedagogové v praxi využít. Hned zpočátku je důležité vymezit pojem „podpůrná opatření pro pedagogy“, který zde má poněkud odlišný význam než pojem „podpůrná opatření“ užívaný v rámci školského zákona.

> Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit jeho průběh. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávacího procesu. Současně početnou skupinu představují žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat jejich vzdělávání nebo zdravotní postižení. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do I.–V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.
>
> *Národní ústav pro vzdělávání (2018)*

V tomto textu pojem **podpůrná opatření pro pedagogy** souhrnně označuje veškeré formy a způsoby podpory, jež mohou pedagogům pomoci k celkovému zkvalitnění vzdělávacího procesu, nikoli jen k lepšímu zpřístupnění obsahu výuky žáků se SVP a dosažení jeho maximálního výkonu. Zajišťování co nejlepšího výkonu žáka se SVP považujeme v rámci vzdělávacího procesu, zejména v oblasti uměleckých předmětů, za dílčí, i když podstatnou oblast, která spolu s dalšími faktory působícími ve výuce i mimo ni významně ovlivňuje celkovou kvalitu jeho života. V tomto kontextu má zde tedy termín „podpůrná opatření pro pedagogy" širší rámec, který zahrnuje a zohledňuje jak potřebu podpory při vyrovnávání podmínek na úrovni jednotlivých žáků, což je realizováno zejména prostřednictvím podpůrných opatření definovaných vyhláškou MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, resp. novelou č. 270/2017 Sb., tak potřebu podpory na úrovni pedagogů, která je nezbytná k transformaci našeho vzdělávacího systému. Zjednodušeně řečeno, inkluzivní přístup ve vzdělávání je možné plně rozvinout, pouze změní-li se pohled na vzdělávání samotné, na to, co je podstatné. A změna tohoto pohledu vychází zejména od pedagogů, kteří do velké míry určují, co bude při práci s konkrétním žákem prioritou a cílem. Jako příklad dobře rozvinuté inkluze je možné vnímat například Finsko, kde je v rámci školského zákona jedním ze základních cílů to, aby byli žáci ve škole šťastni, a zároveň má učitel možnost se prostřednictvím cíleného dovzdělávání dopředu připravovat na příchod žáka se SVP do školy.

Jelikož cílem této stati je nabídnout pedagogům v praxi širší pohled na možnosti práce v oblasti hudebního vzdělávání žáků se SVP, budou v první části popsány obecné možnosti podpory, kterou pro sebe mohou učitelé čerpat. V následujících podkapitolách bude zaměřena pozornost na některé cílové skupiny žáků dle typu jejich speciálních potřeb v návaznosti na předchozí kapitolu, kde autoři uvádějí výsledky průzkumu realizovaného v roce 2013 na základních uměleckých školách v ČR a zároveň upozorňují na některé další cílové skupiny žáků se SVP

2.1 Základní podpůrná opatření pro žáky se SVP ve výuce hudby

Zde uvádíme některá opatření a formy podpory, které významně přispívají k optimalizaci vzdělávacího procesu na všech úrovních našeho vzdělávacího systému a lze je vnímat jako obecně platné.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči či jinými zákonnými zástupci žáka je základním východiskem pro celý vzdělávací proces. Zejména pro pedagogy v ZUŠ je vstupní rozhovor nezbytný k dobrému zmapování žákových aktuálních schopností a dovedností jak v oblasti hudební, tak oblasti sociální, komunikační atd. V rámci vstupního roz-

hovoru by také pedagog měl projevit zájem o případné sdílení již existujících doporučení, podpůrných opatření, které např. žák využívá ve škole či jiné instituci, a která by mohla podpořit i jeho hudební rozvoj. Až na základě tohoto mapování by pedagog spolu s žákem a rodičem měl stanovovat cíle a způsoby výuky.

Zásadní je také zvážit a komunikovat na základě všech zjištěných faktorů a možností pedagoga vhodný způsob hodnocení žáka. Učitelé ZUŠ se v praxi potýkají s představou, že žáka se SVP je nutné z hlediska jakési obecné objektivity hodnotit za jeho výkon vzhledem k doporučenému výukovému obsahu a také ve srovnání s ostatními žáky. Je však možné využít i jiné druhy hodnocení, více individualizované, např. hodnocení z hlediska procesu učení, jak se rozvíjí jeho schopnost učit se nové věci, integrovat nové poznatky a zkušenosti, jaká je jeho motivace apod. Vzhledem k tomu, že výkon žáka do velké míry závisí na jeho motivaci, a ta je u většiny žáků posilována právě pozitivním hodnocením, je třeba mít tento faktor na zřeteli. Má-li již žák stanoven školou nebo školským poradenským zařízením nějaký stupeň podpůrných opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., resp. novely č. 270/2017 Sb., je pravděpodobné, že je to zohledněno i ve způsobu jeho hodnocení ve škole, což může být pro učitele v ZUŠ podporou a inspirací. Předpokládá se průběžná komunikace se zákonným zástupcem a revize plánů a cílů výuky. Stejnou důležitost komunikace s rodičem či zákonným zástupcem dítěte vnímáme u pedagogů v běžných MŠ, ZŠ a SŠ, je-li tam žák se SVP zařazen. S ohledem na to, že výuka hudby a hudebních předmětů v těchto školách je méně individualizovaná, probíhá více v rámci skupiny či třídy a předpokládá se kooperace mezi školou a rodinou od přijetí žáka, není zde tomuto kontextu věnována bližší pozornost.

Spolupráce s dalšími odborníky

Do oblasti spolupráce s dalšími odborníky můžeme zařadit jak kooperaci mezi pedagogy na jednom pracovišti, tak spolupráci s odborníky zejména ze školských poradenských pracovišť – speciálněpedagogických center (SPC) a pedagogicko-psychologických poraden (PPP), ale také z dalších specializovaných pracovišť, např. v oblasti rehabilitace. Týmová a multidisciplinární spolupráce je zvláště u žáků se SVP zásadní. Velmi přínosná je i pro hudebního pedagoga v ZUŠ nebo pedagoga vyučujícího hudebněvzdělávací předměty v běžném typu školského zařízení nebo konzervatoři.

Na ZŠ či SŠ může být přínosná spolupráce s kolegy působícími v oblasti tzv. speciálního školství a také v oblasti sociálních služeb. Zde jsou v ČR poměrně často podpůrně využívané umělecké terapie (muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, tanečně pohybová terapie, aj.), které mají v jiném kontextu i rozvojový a vzdělávací potenciál. Pro dobrý rozvoj inkluzivního vzdělávání je důležité, aby byly některé již existující metody a přístupy z oblasti hudby – využívané ve výuce dosud spíše na školách pro žáky se SVP – přeneseny i mimo rámec tohoto tzv. speciálního školství, popř. sociálních služeb, a obohatily běžnou praxi. Jako

příklad lze uvést např. koncept **snoezelen**, který je zaměřen zejména na žáky s těžším či kombinovaným postižením, u nichž podporuje smyslové vnímání. Práce v konceptu snoezelen obsahuje jak stimulační, vzdělávací, tak relaxační prvky, z nichž některé lze využít i během běžných hodin hudební výchovy jak u žáka se SVP, tak při práci s nehomogenní skupinou. Pro učitele ZUŠ a konzervatoře mohou být inspirativní například některé techniky muzikoterapie, které využívají hudebního projevu a potenciálu žáka a mají hudebněrozvojový přesah. Zajímavým a specifickým příkladem je např. ucelená švédská metoda FMT, která pracuje s bicími nástroji a kterou v ČR významnou měrou rozvinula Katarína Grochalová. Dále je možno v rámci inkluzivního vyučování využít mnoho dílčích muzikoterapeutických technik zaměřených např. na prodloužení doby pozornosti, relaxaci, podporu vnímání tělesného schématu, spolupráci a komunikaci ve skupině atd., jak uvádí Kantor, Lipský & Weber (2009).

Ačkoli je to často v praxi pedagogy vnímáno jako časově náročné, z dlouhodobých zkušeností se ukazuje, že sdílením například formou stáže či náslechu může pedagog velmi rychle a účinně čerpat podporu a nezbytnou motivaci pro svou práci. A to zejména v situaci, kdy pracuje s žákem s těžším stupněm postižení a má k dispozici zatím velmi málo teoretických materiálů. Jak již bylo několikrát řečeno, postrádáme zatím v oblasti hudebního vzdělávání systematickou podporu.

Využití podpůrné dokumentace a materiálů

Jak bylo uvedeno výše, je vhodné, aby byl učitel seznámen s dokumenty upravujícími žákovo vzdělávání obecně, pokud existují. Zejména se jedná o plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán, případně jiné dokumenty např. vytvořené v sociální službě, kterou žák užívá, a které popisují míru a způsob potřebné podpory s ohledem na jeho potřeby a specifika. Je samozřejmě nereálné domnívat se, že učitel v ZUŠ bude moci v běžném provozu školy intenzivně komunikovat s mnoha odborníky a prostudovat množství dokumentace a administrativy, předpokládá se však, že podpůrná opatření jsou v rámci plánu pedagogické podpory zpracována stručně, jak to doporučuje zákon, aby bylo zajištěno jejich účinné a včasné využití v praxi. Seznámení hudebního pedagoga s obsahem těchto dokumentů považujeme za klíčové, mohou-li v něm obsažená podpůrná opatření příznivě ovlivnit kvalitu výukového procesu. Pro bližší informace, orientaci v problematice a k hlubšímu vhledu do tohoto tématu lze využít informace zveřejňované na internetových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání (NUV, www.nuv.cz), kde je stručně zpřístupněn obsah vyhlášky č. 27/2016 Sb., resp. novely č. 270/2017 Sb., i další články vztahující se k tématu.

K dalšímu čtení:

- *Katalog podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015);*
- *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (Zapletalová & Mrázková, 2016).*

Příklady praktických materiálů, z nichž mohou pedagogové čerpat přímo techniky a metody práce, jsou uvedeny v následujících částech.

2.2 Doporučení k výuce hudby a hudebnímu vzdělávání žáků se SVP

Následující text se zaměřuje blíže na specifická doporučení a podpůrná opatření ve výuce hudby pro jednotlivé cílové skupiny žáků. Hudební pedagog zde nalezne informace o hudebním vzdělávání žáků s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra (PAS), s poruchami učení a pozornosti, s tělesným postižením a smyslovými vadami. Tento text podrobněji nezohledňuje práci s žáky se sociálním znevýhodněním a poruchami chování.

2.2.1 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s mentálním postižením

Podle průzkumu z roku 2013 (Šteffková, 2013) byli žáci s mentálním postižením nejvíce zastoupenou skupinou žáků se SVP (37 %) vzdělávajících se v ZUŠ. Přesto, že nejsou k dispozici aktuálnější data, je možné předpokládat, že s rozvojem inkluzivního vzdělávání dojde i k nárůstu počtu žáků s mentálním postižením, kteří budou mít zájem o vzdělávání v ZUŠ a konzervatořích. Proto je tomuto tématu třeba věnovat pozornost a rozvíjet možnosti podpory pro pedagogické pracovníky a učitele hudby působící v těchto školách, kde je výuka hudby více individualizovaná a rozvoj hudebních dovedností je zde vnímán jako priorita. Je-li žák s mentálním postižením vzděláván v rámci MŠ, ZŠ či SŠ, měly by být metody a cíle výuky hudebněvýchovných a naukových předmětů zohledněny v jeho IVP (dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., resp. novely č. 270/2017 Sb., má žák s mentálním postižením nárok na podpůrná opatření třetího až pátého stupně). Ani zde však není dostatek metodických materiálů a podpory pro učitele.

Schopnosti a možnosti žáků s mentálním postižením mohou být velmi rozdílné, protože jsou vždy závislé na míře deficitu v oblasti intelektu, tedy na hloubce žákova postižení. Mentální postižení ovlivňuje proces učení komplexně. Obtíže se objevují v oblasti porozumění, komunikace, pozornosti, kognitivních funkcí, paměti, ale také motorických schopností, které mohou být výrazně snížené či narušené. Žák může mít také obtíže v emoční oblasti a sociálním kontaktu. Všechny

tyto faktory nepříznivě působí na proces učení a komplexní rozvoj jeho osobnosti. V této souvislosti je třeba věnovat bližší pozornost některým vlastnostem hudby, které mohou proces učení a rozvoj osobnosti – nejen žáka s mentálním postižením – naopak podpořit.

Hudba přímo působí na emoční složku osobnosti, má potenciál rychle ovlivnit emoce a snížit stres, čehož využívají mnohé muzikoterapeutické techniky a metody. Cílené působení hudby na emoce žáka je žádoucí aplikovat samozřejmě i v běžném výukovém procesu, který nemá primárně terapeutický rámec. Pozitivní emoční naladění žáka může významně zvýšit jeho motivaci k výkonu i k procesu učení celkově. Proto se ukazuje jako účinné, má-li žák možnost ovlivnit výběr skladby, kterou se má učit. Může být obtížné, když žák nemá realistickou představu o svých schopnostech, kvůli čemuž může docházet k frustraci, jsou-li jeho přání a touhy pedagogem opakovaně odmítány. V takovém případě je obzvlášť důležité, aby pedagog podpořil jeho emoční naladění například poslechem dané skladby a umožnil mu improvizovat jednoduchým způsobem na nástroj, který žák může ovládat. V souladu s autory předchozí kapitoly se autorka domnívá, že v takovém případě by pedagog neměl klást velký důraz na umělecko-estetický dojem a měl by upřednostnit emoční podporu žáka. Hudba může vyvolávat emoce spojené s různými situacemi, což je do značné míry nevědomý proces. Proto by měl být pedagog připraven na to, že žák může vykazovat určitou míru emoční lability, která pro učitele nemusí být srozumitelná. Zvlášť u žáků s těžším postižením a s výrazně narušenou schopností a možností komunikace je třeba si této oblasti všímat a reflektovat ji.

Deficit v oblasti intelektu je výraznou překážkou pro rozvoj sebereflexe a vědomé integrace emocí a pocitů. Proto by posilování a stabilizace emoční složky mělo být jedním z hlavních cílů, v tomto případě možná tím úplně hlavním, na kterém závisí jeho celkový vývoj. Pro učitele hudebních předmětů může být v tomto kontextu velmi nápomocná a užitečná konzultace s třídním učitelem, školním psychologem a dalšími odborníky, zvláště, objeví-li se u žáka v emoční oblasti potíže. Vzhledem k emočnímu přesahu hudby může být právě učitel hudebních disciplín první, kdo se s nimi může u žáků setkávat, a zároveň má jedinečnou možnost pomoci žákům emoce stabilizovat a přinášet jim do života radost a pozitivní zážitky.

Hudba ovlivňuje tělesné pocity, ve formě vibrace přímo působí na pohybový aparát a může podstatným způsobem podpořit rozvoj vnímání tělesného schématu, což v důsledku může vést k zlepšení či stabilizování motorických schopností a získání nových hudebních i nehudebních dovedností. Příkladem může být rytmická hra na tělo nebo přenášení rytmu z nástroje na tělo. Je k tomu možné využít různé druhy bicích nástrojů, např. africké bubny djembe, různé typy rámových bubnů, cajony nebo nyní velmi rozšířené melodické bicí nástroje jako je sun-

drum, rav drum aj., na něž může žák nejen hrát, ale může skrze ně i pouze vnímat rytmus, který hraje někdo jiný. Takové přenášení rytmu na tělo je možné využít např. u žáků s těžším mentálním postižením, kteří mají často i sníženou hybnost. V muzikoterapeutické i vzdělávací praxi jsou u nás i v zahraničí rozšířené bicí a perkusní nástroje americké firmy REMO, které mají velkou odolnost vůči zátěži a jsou proto vhodné při práci se skupinou, školní třídou.

Dále se k přenášení vibrací a rytmu na tělo využívají různá rezonanční lůžka, desky a jiné speciální strunné nástroje, které jsou k tomuto účelu primárně určeny, např. monochordy, kantely atd. Většina těchto nástrojů má jednoduché ladění a jsou tedy vhodné právě i pro žáky s mentálním postižením. Je-li učitel kreativní, může pro lepší zvědomění rytmu a posílení rytmického cítění žáka využít i zcela běžný nástroj, jako je například klavír či kytara. Žák se může např. klavíru dotýkat rukou nebo se o něj lehce opírat zády, když učitel hraje, a vnímat tak silněji všechny složky hudby. To přirozeně napomáhá rozvoji jeho hudebnosti. Žák může mít také položenou ruku na klavíru, když se učí zpívat určitou píseň a potřebuje se sladit s rytmem hry. Může to zvýšit jeho soustředění, prodloužit pozornost na aktivitu a posílit schopnost kooperace. Navíc se tímto způsobem může u žáků pěstovat pozitivní vztah a respekt k nástroji, když se učí, jak se ho může dotýkat a není mu v tom zamezováno. Hluboké vibrace v pomalejším tempu skrze klouby a kosti přímo ovlivňují svalové napětí a lze jimi podpořit fyzické a v důsledku toho i psychické uvolnění žáka. K těmto účelům slouží výše jmenované strunné rezonanční nástroje a lůžka, někdy také nazývané jako tzv. harmonizační nástroje. Autorka má z praxe dlouhodobou zkušenost s využíváním tzv. rezonanční kolébky při práci s žáky s mentálním postižením. Tato zkušenost opakovaně potvrzuje, jak zásadní vliv na komplexní rozvoj a zrání osobnosti má vnímání a prožívání sebe sama skrze práci s tělem ve spojení s hudbou a vibracemi.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Jako příklad lze uvést žáka s hlubokým mentálním postižením, který při pociťování vibrací a jemném pohupování (stimulaci vestibulárního aparátu) výrazně vokalizoval s náznaky melodií, ačkoli měl značně narušenou komunikační schopnost a v jiných situacích se takto neprojevoval. U tohoto žáka došlo k postupnému rozvinutí hlasového projevu. Ačkoli nemohlo vzhledem k závažnosti jeho postižením dojít k rozvoji řeči, jeho hlasový projev dosáhl širokého emočního zabarvení adekvátního k aktuální situaci.

V tomto kontextu je třeba zmínit **koncept bazální stimulace**, který v sedmdesátých letech 20. stol. představil německý speciální pedagog prof. Andreas D. Fröhlich. Tento koncept teoreticky zakotvuje a podrobně metodicky rozpracovává možnosti intervence skrze tělo a jeho vnímání a primárně se zaměřuje na osoby s omezenou možností komunikace a hybnosti. (Friedlová, 2007) Proto jej lze u žáků s men-

tálním postižením velmi účinně aplikovat. I když se bazální stimulace nezabývá přímo rozvojem hudebních schopností, klade se zde důraz na práci s vibracemi, zvukem a hudbou velký důraz a využívají se zde také výše zmíněné pomůcky. Bazální stimulace je v současnosti v ČR vyučována formou několika na sebe navazujících kurzů. Pořízení rezonančních pomůcek je nákladnější, a proto zatím nejsou v běžných školách rozšířené. Někteří kreativní pedagogové z běžných škol však již navázali spolupráci s institucí, kde takovýto nástroj, resp. pomůcku mají, a zpestřují svým žákům výuku občasnými návštěvami v daném zařízení. Zejména pro učitele hudebních předmětů, kteří poskytují inkluzivní výuku žákům s mentálním postižením, může být takový druh spolupráce prospěšný a může mít přímý dopad na rozvoj žákových schopností.

Hudba rozvíjí komunikaci a podporuje sociální interakci. Hudba sama o sobě má i při svém pasivním působení, tj. poslechu, potenciál rozvíjet komunikační schopnosti člověka od jejich bazální úrovně. Podle svého charakteru (tempa, rytmu, melodie) stimuluje nebo zklidňuje dech a hlas posluchače. Je to přirozený princip, protože dítě se prakticky již od početí ladí na pohyb, dech a hlas matky, což podněcuje rozvoj jeho vlastního hlasového projevu a řeči. Tato schopnost našeho organismu sladit se fyzicky i psychicky s rytmem a zvukem působícím na něj z vnějšku, u člověka přetrvává celý život. V literatuře zabývající se fyzikálními vlastnostmi zvuku a jeho vlivem na lidský organismus je popisován jev rytmické synchronizace, kdy se naše tělesné rytmy, například srdeční frekvence, přizpůsobují jinému vnějšímu rytmu (Kantor, Lipský & Weber, 2009; Halpern & Savary, 1985). Souvisí to s předchozím tématem, kde je popisován vliv hudby na lidské tělo, avšak v tomto kontextu je důležitý komunikační a tedy sociální rozměr tohoto principu.

V hudební praxi se u žáků s mentálním postižením dá využít množství jednoduchých technik založených na sladění a rezonanci, např. společné dýchání, kdy se učitel naladí na dech či tón žáka a postupně se skrze toto souznění pokusí navodit prodloužení výdechu nebo tónu. Vhodné je tato cvičení spojovat s pohybem. U žáků s těžkým postižením je vhodné zrcadlení jejich hlasového projevu, které obvykle posiluje další potřebu sebevyjádření a kontaktu, což vede k rozvoji hlasu a komunikace a potenciálnímu rozvinutí hudebních schopností.

Prostřednictvím společných hudebních aktivit se dají velmi dobře budovat a příznivě ovlivňovat vztahy ve skupině. Při inkluzivním vzdělávání, kde předpokládáme nehomogenní třídu, jsou tyto aktivity prostorem, který může pedagog využít k maximálnímu naplňování osobního potenciálů žáka. U žáka s mentálním postižením se předpokládá individuální přístup a forma hodnocení a je na učiteli, aby jeho spolužákům ve třídě či pracovní skupině zprostředkoval adekvátním způsobem jeho odlišné potřeby. Hudební aktivity mohou mimo jiné podpořit žákovo začlenění do kolektivu, upevnit jeho místo ve skupině a rozvíjet interakci a so-

ciální schopnosti i na straně spolužáků. V praxi to může probíhat např. tak, že při společné hře či nácviku hudební skladby nebo hudebně-pohybové aktivity, jejíž zvládnutí není pro žáka s mentálním postižením reálné, může mít tento žák jinou roli nebo úkol – podpořit základní rytmus hrou na buben, a to sám dle potřeby s podporou asistenta nebo spolužáka. Není tím míněno, že by žák měl mít ve skupině výlučné postavení, spíše, že by do skupiny měl patřit způsobem, který bude i pro něj důstojný a rozvojový. Jindy může být přínosné, když žák sdílí aktivitu s ostatními stejným způsobem, např. hraje společný rytmus nebo je mu tento rytmus zprostředkováván hrou na tělo nebo nástroj druhými.

I když žák nemůže z důvodu těžšího či kombinovaného postižení dělat určité pohybové aktivity, měly by mu být v co největší míře zprostředkovány formou citlivého fyzického vedení, k čemuž jsou společné hudební aktivity ideální, protože to ovlivňuje jeho celkový psychomotorický vývoj. U žáků s lehčím postižením se předpokládá zapojení do skupinové činnosti v rámci jejich možností, případně s podporou asistenta pedagoga, a využití možných podpůrných opatření, např. práce v menší skupině či pořízení pomůcky, což může být vhodný hudební nástroj nebo jeho úprava. U žáků s těžším a kombinovaným postižením se předpokládá vyšší míra individuální podpory, využití speciálních komunikačních prostředků a pomůcek, např. tabletů, jejichž prostřednictvím lze rozvíjet i hudebně-komunikační dovednosti.

Hudba aktivuje paměť a podporuje kognitivní funkce. Hudba přímo působí na oblasti mozku zodpovídající za emoční paměť a aktivuje např. rychlejší vybavení textu (popř. slov či frází), má-li je člověk spojené s určitým emočním prožitkem. Proto je vhodné při nácviku písně nebo hudebního doprovodu na jednoduchý nástroj pracovat zároveň s více hudebními složkami, učit text zároveň s rytmem, popř. přímo melodickými frázemi. Rytmus aktivuje tělovou paměť a melodie působí na emoce, což maximálně zvyšuje efektivitu učení. Žáci s mírnějším stupněm mentálního postižení mohou vykazovat dobrou hudební paměť, což jim může usnadnit učení hry na hudební nástroj. Zároveň také může být přítomná určitá rigidita, kdy žák rád opakuje oblíbenou skladbu či píseň nebo vyžaduje jejich opakovanou reprodukci. I u žáků s hlubším postižením se můžeme setkat s **hudební echolálií**. Přesto, že jde do značné míry o automatické až nutkavé chování, můžeme toho využít pro rozvoj kognitivních schopností např. tak, že s žákem tyto sekvence zpíváme či melodizujeme v situaci, která je k tomu přiléhavá.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Žák stále zpíval *Já mám kon*ě a učitelka s ním píseň zpívala, když odcházel na pravidelnou hipoterapii, přičemž mu ukazovala fotku s koněm z této aktivity. Žák začal písničku vztahovat k této aktivitě a postupně si i zvědomil, co to znamená „kůň“.

Využití obrázků, fotografií a počítačových aplikací, jako je např. program Symwriter, je pro porozumění zpívaného obsahu pro žáky s mentálním postižením velmi vhodné. Obecně platí, že využití multisenzorického přístupu efektivitu učení značně zvyšuje. Echolalické a stereotypní opakování může být pro žáka též jistou formou relaxace a s jeho rigiditou se spíše potýká pedagog. Je důležité citlivě vnímat žákovy aktuální potřeby a nepřetížit ho nadměrnou edukací. Někdy dojde k přirozenému posunu ve vývoji zcela samovolně v souladu s celkovým dozráváním.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Osmiletá žákyně s lehkým mentálním postižením měla ráda písničku *„Ovečka" (Bláznova ukolébavka)*. Často si žádala její zpívání, rozuměla pojmu „ovečka" a nosila si s sebou plyšovou ovci. Asi po roce se začala intenzivně zajímat o text písně, „Kde ta ovečka je?" „Koho hřeje?" „Kdo se přijde ptát?" atd. a úkolem pedagožky bylo jí adekvátně srozumitelně vysvětlit obsah písně. Žákyně byla schopna tvořit humor a poté, co pochopila, že ovečka je „vymyšlená a schovaná" a že si i ona může vymyslet své zvířátko, začala svým způsobem vtipkovat, že je to v písni třeba beránek. Což bylo přiléhavé k další výuce, kde se děti učily rozlišovat pohlaví osob a zvířat.

Hudba může být pro žáka naprosto stěžejním kanálem, kterým přijímá informace z okolí. Má-li žák k hudbě takto silný vztah, lze toho využít např. tím, že učení probíhá zejména formou jednoduchých písní, které pro něho pedagog či asistent skládá, a které se vztahují k aktuálním tématům, rámují činnosti během dne a mají tedy edukační charakter. Pro žáky s mentálním postižením je obzvlášť důležité střídání činností a jejich účelu. Zejména je-li obsahem aktivita zaměřená na zlepšování výkonu a rozvoj kognice, je třeba počítat s kratšími časovými úseky a dostatkem času na odpočinek nebo přeladění pozornosti na nový úkol. Pro pedagogy v ZUŠ může být někdy matoucí, když k nim dochází žák s lehkým mentálním postižením, který má znatelné hudební nadání, radost z hudby a třeba i silnou motivaci k výkonu. Takový žák může mít v rámci jedné lekce nebo v určitém období značné propady, kolísavou pozornost. S ohledem na to je nutné upravit obsah učiva, očekávané výstupy a hlavně způsob hodnocení.

Z výše podrobně popsaných vlastností hudby je zřejmé, že má na člověka velmi pozitivní vliv a zásadním způsobem formuje náš vývoj. Přesto, nebo právě proto, že hudba působí tak silně a komplexně na všech úrovních, je nutné uvědomovat si i možný **negativní dopad hudby**. Hudba může způsobit smyslové přetížení. Pokud je využívaná nadměrně nebo neadekvátně, může zvyšovat stres atd., na což

by pedagog měl brát vždy zřetel, zvláště u žáků, kteří toto nemohou sami běžným způsobem komunikovat. Navíc u osob s mentálním postižením může přetížení nastat rychle a neočekávaně. Někdy panuje představa, že lidé těžce postižení potřebují hlavně relaxovat, a dle toho je volena i hudba. Tato představa je však mylná a ve speciálněpedagogické praxi se ukazuje, že i žáci s nejtěžším postižením mohou preferovat rychlou rytmickou a hlasitou hudbu všeho druhu, a právě proto, že si ji sami nemohou vyhledat, je důležité jim takové zkušenosti nabízet. Vždy však platí, že je třeba s hudbou a hudebními činnostmi pracovat citlivě a vědomě.

Závěrem je nezbytné zdůraznit, že hudba má samozřejmě především umělecko-estetický rozměr, s nímž hudební pedagogové pracují zejména. U žáků s mentálním postižením nemůže být někdy tento rozměr plně realizován. Žáci mají často obtíže s tempem, může pro ně být obtížné udržet rytmus i melodii a harmonické cítění je též často oslabené nebo není žák vůbec schopen si hudební dovednosti osvojit. Proto by měl učitel individuálně zvažovat, jaký důraz je možné na uměleckou stránku a výkon žáka klást. Doporučuje se obecně užívání jednoduchých nástrojů, rytmických či dechových, popř. alternativní způsob hry na hudební nástroje – přeladění kytary do jednoho akordu, odebrání kamenů z metalofonu atd. Vždy nejvíc závisí na žákově motivaci a učitelově kreativitě.

Shrnutí

Žáci s mentálním postižením jsou z hlediska podpůrných opatření zařazeni do třetího až pátého stupně dle hloubky a rozsahu postižení. Ve škole pracují podle IVP, který upravuje mimo jiné i způsob hodnocení. Mohou využívat podpory asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, psychologa, SPC a PPP. Jejich hudební schopnosti a dovednosti se značně liší v závislosti na hluboce postižení, k hudbě mají však často pozitivní vztah a hudba může zcela zásadně ovlivnit jejich komplexní rozvoj. Pedagog by měl při výuce hudby a hudebním vzdělávání zohledňovat zejména emoční prožívání žáka a jeho výkon hodnotit individuálním způsobem vzhledem k jeho schopnostem, možnostem, sociálnímu kontextu a motivaci žáka. Žák může využívat pomůcky, které mu pomáhají při učení i komunikaci, např. tablet. Tyto pomůcky se dají využít i při hudebních aktivitách – zvukové a hudební aplikace, program pro vytváření obrázkového doprovodu k písním Symwriter aj. Je vhodné užívání jednoduchých a snadno ovladatelných nástrojů – bubny, perkuse, Orffův instrumentář, jednoduché a přirozeně laděné flétny nebo se doporučuje zjednodušené či upravené ladění u náročnějších nástrojů. Žák by měl mít z hudby převážně pozitivní pocit a měl by zažívat pozitivní motivaci.

2.2.2 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s poruchami autistického spektra (PAS)

Žáci s poruchami autistického spektra (PAS) jsou další významnou skupinou žáků se SVP, kterým je poskytováno inkluzivní hudební vzdělávání i v běžném vzdělávacím proudu. V současnosti je stále více kladen důraz na včasnou diagnostiku PAS u dětí a na poskytování adekvátní podpory včetně kvalitního vzdělání. Lze tedy očekávat postupný nárůst počtu těchto žáků na všech typech škol včetně uměleckých oborů a nabídnout pedagogům možnost odborné podpory. V tomto ohledu je možné doporučit publikaci *Katalog podpůrných opatření*, věnovanou žákům s PAS (Žampachová & Čadilová, 2015), která se k tématu obecně vztahuje a základní informace z ní mohou čerpat i hudební pedagogové. Následující text je zaměřen na specifika žáků s PAS ve vztahu k hudbě a hudebním aktivitám a jeho cílem je přinést pedagogům do praxe základní informace k tomuto tématu.

Oblast poruch autistického spektra je rozsáhlá a na osoby s PAS je obecně nutné nahlížet zcela individuálně. U laické veřejnosti někdy dosud přetrvávají představy o výjimečných schopnostech, zejména díky filmu *Rainman*, anebo existuje představa, že všichni lidé s autismem jsou stejní, stejně „zvláštní", a že je možné jim porozumět a pracovat s nimi podle nějakého obecně platného jednotného přístupu. Ve skutečnosti jsou právě jedinci s PAS možná nejrůznorodější skupinou z pohledu žáků se SVP a nelze na ně pohlížet přes jakousi jednu šablonu, ačkoli diagnostická kritéria předpokládají některé podobné typy symptomů. Konkrétní podoba symptomů, jejich rozsah a variabilita vždy závisí na míře postižení. Bližšímu rozboru diagnostických kritérií zde nevěnujeme pozornost, neboť jsou popsána v jiných odborných zdrojích (Thorová, 2016; Freitag, 2008; Pastieriková, 2013). Těmto žákům jsou obvykle přiznána podpůrná opatření třetího až pátého stupně, což předpokládá spolupráci se školním speciálním pedagogem, psychologem a školským poradenským zařízením. Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a obvykle s podporou asistenta pedagoga. Žáci s velmi mírnými obtížemi mohou mít navržena i podpůrná opatření nižších stupňů. Poruchy autistického spektra se až v 80 % pojí s mentálním postižením (Thorová, 2016), z čehož vyplývá, že v mnohém budou uplatňovány stejné či podobné přístupy, metody a formy hodnocení, kterým byla věnována předchozí část. Časté je využívání různých alternativních komunikačních systémů a pomůcek.

Mezi žáky s PAS mohou být ale i žáci mimořádně nadaní, žáci s intelektem v normě anebo s nevyrovnanými schopnostmi v dílčích složkách. Vždy jsou však u těchto žáků přítomné obtíže v oblasti komunikace a sociální interakce, jež lze nejlépe nazvat jako „nepřiléhavé" z hlediska běžného způsobu mezilidského kontaktu a vztahů. Např. žák má zcela rozvinutou schopnost řeči, přesto s okolím prakticky verbálně nekomunikuje nebo mluví jen v situacích pro něho obzvláště důležitých, pojmenovává jen některé věci, popř. osoby, nebo řeč užívá echolalic-

ky a bez zjevného kontextu. Dá se říci, že řeč a jazyk používají specifickým způsobem, a z hudebního hlediska je zajímavé, že často specificky pracují i s hlasem. Melodie řeči může být monotónní nebo naopak zpěvná či rytmizovaná nepřiléhavě k situaci. Hlas může být používán v poloze, která nepůsobí přirozeně jako adekvátní mluvní poloha vzhledem k věku a pohlaví. Častý je nepřiléhavý oční kontakt, někteří lidé s PAS nemají rádi fyzický kontakt nebo ho naopak užívají neadekvátně, např. dítě nemá preference mezi blízkými a cizími osobami.

Zjednodušeně lze říci, že lidem s PAS chybí určitá empatie. V současnosti je žhavým tématem výzkum tzv. zrcadlových neuronů (Caramazza, Anzelotti, Strnad & Lingau, 2014), které zodpovídají za prožívání soucitu a empatii, vidíme-li např. trpět jinou osobu. Má se za to, že tyto neurony u člověka vyvolávají stejnou fyziologickou reakci, která probíhá u sledované osoby. Existuje hypotéza, že vznik PAS souvisí s poruchou funkce těchto neuronů a že jejich stimulace by mohla podpořit terapii autismu.

Žáci s PAS mohou mít dále potíže s představivostí, což např. vede k tomu, že vše berou doslovně, nerozumí humoru nebo mají specifický humor. Typicky bývá snížená schopnost nápodoby, imitace pohybu, což může komplikovat proces učení hry na hudební nástroj. V oblasti pohybu a chování se celkově u žáků s PAS často objevují stereotypy, někdy silně nutkavé, které jsou považovány za nefunkční. Některé terapeutické přístupy se dřív zaměřovaly na jejich odstranění a nahrazení funkčním chováním. V současnosti se tento přístup proměňuje a na stereotypní a nefunkční chování se pohlíží z širší perspektivy. Posuzují se individuálně a v kontextu dané situace, protože někdy může jít o způsob seberegulační strategie zklidňování, snižování stresu a je důležité, aby žák měl i pro takové prožívání prostor. Lidé s PAS mohou být hypersenzitivní na některé smyslové podněty nebo u nich může rychleji docházet k přesycení smyslovými vjemy, což může zvyšovat dráždivost a stres nebo vyvolávat apatii. Např. při přetížení množstvím sluchových podnětů, které jsou vnímané jako nepříjemné, může v krajním případě dojít až k přechodné funkční ztrátě sluchu (až na několik minut), jak uvedla Clercq ve své přednášce Receptivní komunikace v Praze (2013). Typické u PAS jsou různé projevy ritualizovaného jednání a někdy výrazná potřeba pravidelnosti a řádu.

V hudebním projevu žáků s PAS může být obsaženo mnoho z výše popsaného. Může být charakteristický určitou rigiditou a emoční plochostí, což však nevylučuje pozitivní vztah k hudbě. Mnoho lidí s autismem má k hudbě silný vztah a prožívá ji velmi intenzivně. Stává se, že právě hudba je jedním z mála prostředků, skrze nějž se k člověku s PAS můžeme přiblížit a navázat s ním bližší kontakt.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Pětiletá dívka si velmi oblíbila koncovku a při hudebních aktivitách ji stále vyžadovala. Zpočátku na koncovku hrála, sama sebe pozorovala v zrcadle a nejevila zájem o okolí. Případně kontaktovala fyzicky terapeutku a vedla jí ruku, aby ji doprovázela na kytaru, tj. řídila situaci

výhradně dle svých potřeb. Když terapeutka hrála na stejný nástroj jako dívka, vždy se zintenzivnil oční kontakt a společná hra postupně dostala komunikační charakter, kdy dívka aktivně naslouchala hře terapeutky a reagovala na ni. V důsledku pak dívka začala aktivně spolupracovat a komunikovat i v dalších aktivitách a cca po roce si oblíbila a sama začala iniciovat i společný tanec, při kterém byla obvykle s terapeutkou ve fyzickém i očním kontaktu.

U žáků s těžší formou PAS, např. kombinovanou se zrakovým postižením, se také někdy využívají jednoduché písničky složené „na míru" k uvedení do jednotlivých aktivit v průběhu dne apod. V některých případech může být fixace na hudbu či určité zvuky tak silná, že je naopak nutné hledat způsoby, jak převést pozornost i na jiné podněty a aktivity.

Z hlediska hudebního vzdělávání žáků s PAS určitě platí, že tito žáci si do velké míry vzdělávací proces regulují sami tím, jak se k hudbě vztahují a jak na ni reagují. Už z povahy autismu plyne, že nemá příliš velký smysl se v žádném směru snažit o jejich plnou adaptaci na jakýkoli systém, protože to obvykle spíše vede ke zvyšování frustrace a stresu, což se může u hudby projevit výše zmíněným smyslovým přetížením. Efektivní z hlediska učení je, zmapuje-li pedagog žákovy hudební schopnosti a vlohy a pracuje-li s nimi pak vždy v závislosti na aktuální situaci a motivaci žáka. Člověk s poruchami autistického spektra nemusí mít v sobě potřebu učit se nové věci a „poznávat svět", která je přirozená většině lidí, zejména dětí. Proto je vždy ke zvážení, k čemu žákovi s PAS získání dané dovednosti či zvládnutí úkolu slouží. Cíle v rámci hudebních aktivit mohou mít spíše celkový podpůrný až terapeutický charakter a hudba může být výborný prostředek k jejich naplňování. Je zcela individuální a do značné míry závislé na úrovni intelektu, do jaké míry je možné rozvinout přímo hudební dovednosti. Jistě platí, že osvojení určité hudební dovednosti může pozitivně ovlivnit i nehudební oblasti. Např. zvládne-li žák aktivně tělem či na nástroj určitý rytmus, lze předpokládat, že tuto tělesnou zkušenost pak snadněji vnese i do jiné pohybové aktivity. Stejně tak může žák rozvíjet prostřednictvím hudby, resp. zpěvu, lépe řeč a komunikaci, emoce atd., tak, jak bylo již podrobněji popsáno v předchozí části týkající se žáků s mentálním postižením. Děti s PAS často preferují rezonanční nástroje navozující silné tělové prožitky, ostruněná rezonanční lůžka apod., na které samy i rádi hrají, dotýkají se jich intuitivně různými částmi těla, zády, nohama. Ani toto však nelze vnímat jako pravidlo.

Určitě je mnoho lidí s lehčími stupni PAS, kteří mohou poměrně úspěšně absolvovat výuku hudby na ZUŠ či konzervatořích. Nelze říci, že jsou pro ně některé nástroje obecně vhodnější, protože např. lidé s Aspergerovým syndromem mohou mít i mimořádné nadání. Na pedagoga to klade nárok porozumět hlouběji prožívání a potřebám žáka, aby jeho práce mohla být efektivní a aby oběma přinášela radost. Ačkoli bylo řečeno, že hudební výraz člověka s PAS může být emoč-

ně plošší, není to pravidlem. Někteří lidé s poruchou autistického spektra mohou mít výrazově poměrně bohatý hudební projev nebo se ho mohou časem naučit. Zejména lidé s Aspergerovým syndromem mají často zájem porozumět hlouběji emocím a prožívání ostatních lidí, a pokud se na to zaměří, často v tomto směru udělají velký pokrok.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Mladý muž s Aspergerovým syndromem, student VŠ, hrál technicky poměrně dobře na zobcovou i příčnou flétnu z not i dle sluchu. Doprovázel často své přátele při zpívání s kytarou ve volném čase. Jednou mu někdo řekl, že hraje sice dobře technicky, ale jeho hra nemá žádný emoční náboj, a doporučil mu, ať poslouchá výrazy ostatních. Muž se výrazem skutečně začal více zabývat a po čase se jeho hra zásadním způsobem proměnila. Zpětně to reflektoval tak, že ho nikdy předtím nenapadlo o něčem takovém přemýšlet a zabývat se tím. Měl dojem, že z hlediska notového zápisu hraje správně, a to je hudba. Nyní tento muž hraje výrazově zcela přiléhavě skladby, které dobře zná a rozumí jejich emočnímu obsahu. U nové skladby si toto potřebuje vždy postupně osvojit.

Z tohoto příkladu vyplývá, že pokud je to možné, učitel by měl s žákem všechny obsahy hudby srozumitelně komunikovat a vysvětlovat je, protože mu nemusejí být vůbec zřejmé. Patří sem i to, aby učitel věnoval pozornost popisu držení a manipulace s hudebním nástrojem, jehož zvládnutí může být pro žáka vzhledem k menší schopnosti nápodoby náročnější. Nakonec však interpretační dovednosti mohou být individuálně rozvinuty úspěšně. Větší potíže však mohou přetrvávat při skupinové hře, která klade velké nároky na pozornost v mnoha směrech, není proto časté, že by lidé s PAS byli součástí nějakého hudebního tělesa. Hudbě se věnují převážně sólově, častěji hře na nástroj než zpěvu, jehož samotná podstata je velmi emocionální.

Shrnutí

Poruchy autistického spektra mají mnoho podob (často se pojí i s mentálním postižením) a k lidem s touto diagnózou je třeba přistupovat zcela individuálně. Žáci s PAS obvykle pracují s podpůrnými opatřeními třetího až pátého stupně, mají největší potíže v komunikaci a sociálních vztazích. Často mají rádi hudbu, ale jejich vlastní hudební projev může mít technický ráz bez emočního zabarvení, může zrcadlit všechny problematické aspekty plynoucí z tohoto postižení. Hudební aktivity pro žáky s PAS mohou mít významný terapeutický přesah a celkově podpořit jejich rozvoj. Hudební dovednosti je nutné rozvíjet spíše individuálně, při skupinových aktivitách potřebuje žák větší podporu, protože má např. oslabenou schopnost nápodoby. Při vhodně zvoleném výukovém přístupu je možné u žáků s PAS

dosáhnout velkých pokroků jak v hudební, tak nehudební oblasti. Pomáhá struktura a pravidelnost. Je třeba s žákem komunikovat pro něj srozumitelným způsobem a cíleně učit i věci, které běžný žák „odkouká". Lidé s PAS mohou být dobrými hudebníky, častěji se uplatní individuálně než v tělese.

2.2.3 Podpora hudebního vzdělávání žáků s poruchami učení a pozornosti

Další početnou skupinou, které je třeba alespoň částečně věnovat pozornost, jsou žáci s poruchami učení a poruchami pozornosti. Záměrně neuvádíme často užívané označení ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), protože to je jen jedna z diagnóz. Porucha pozornosti se nemusí nutně pojit s hyperaktivitou, může být diagnostikována samostatně nebo jako jeden ze symptomů jiného postižení, např. PAS. S poruchami pozornosti se mohou pojit i další specifické poruchy učení (SPU), které se zároveň mohou vyskytovat i samostatně. Žákům se SPU a poruchami pozornosti jsou obvykle navržena podpůrná opatření prvního či druhého stupně, nejedná-li se o kombinaci s dalším těžším postižením. Stejně jako PAS jsou v současnosti poruchy pozornosti v oblasti vzdělávání i terapie často diskutovaným tématem, protože z pohledu pedagogů v praxi žáků s těmito obtížemi přibývá. Vzhledem k šíři tématu se zde nemůžeme věnovat rozboru jednotlivých SPU, jejichž diagnostika a náprava má již navíc u nás dlouholetou tradici a jsou k ní dostupné jiné materiály. Má-li žák diagnostikované SPU, měla by se podpůrná opatření vztahovat k celému výukovému procesu, tedy prolínat všemi předměty a měl by s nimi být seznámen i učitel HV.

Uvádíme zde alespoň stručně některé informace a metodická doporučení pro práci s žáky s poruchami pozornosti, která mohou zefektivnit jejich výuku:

- **Hudba a hudební aktivity jsou výborné nástroje pro rozvoj a zlepšování pozornosti.** Jak bylo popsáno dříve, hudba výrazně ovlivňuje emoce. Zaměření pozornosti je také závislé zejména na emoční složce, zájmu, motivaci, prožitku z dané činnosti apod. Úkolem učitele HV nebo hudebního pedagoga uměleckých škol sice primárně není náprava či terapie poruch pozornosti, ale na druhou stranu je nutné si uvědomit, že bez jakési podpůrně terapeutické složky není práce s těmito žáky možná. Jak již psali autoři první kapitoly, vzdělávací a terapeutické cíle se někdy překrývají a jedno bez druhého není dost dobře možné. Podaří-li se tedy např. s pomocí hudby prodloužit pozornost žáka, rozvíjí to jak jeho aktuální hudební dovednosti, tak sekundárně jeho schopnost udržet pozornost obecně. Děti s poruchami pozornosti často pozitivně reagují na melodické nástroje s dlouho znějícími tóny, např.

velké xylofony a metalofony, popř. samostatné kameny, jednoduché přirozeně ladící flétny jako je koncovka aj., tibetské mísy, ale lze využít i zcela běžný triangl. Žák může mít úkol tón jen poslouchat a poznat, kdy skončil, nebo může plnit různé další úkoly.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Hra „Na sochy", kdy se při zvuku flétny žáci mohou pohybovat, tančit, a když flétna ztichne, mají úkol se zastavit a ztuhnout jako socha. Hraje-li žák sám například na flétnu, dochází navíc k přímému propojení pozornosti s tělem skrze dech, což efektivitu výrazně zvyšuje. Žák může být různými způsoby motivován k tomu, aby např. zahrál co nejdelší tón, napodobil zvuk větru apod. Žák může také posilovat pozornost tím, že má najít určité místo, slovo, nástroj, zvuk v hudbě atd.

Žáci s poruchou pozornosti mají často rádi rychlé aktivity zaměřené na pozornost, např. hra „Házení zvuku", kdy si žáci sedící v kruhu pomyslně, resp. gestem přehazují navzájem zvuk, jako kdyby si házeli míčem. Každý má hudební nástroj a je ve střehu, kdy mu někdo hodí zvuk. Je-li kontaktován, chvíli hraje na svůj nástroj a pak zvuk posílá dál. Žáci komunikují očním kontaktem a gesty, pokud je to obtížné, lze na sebe nejdřív volat jmény. U hry lze měnit tempo podle aktuálních možností a naladění skupiny.

Jak bylo uvedeno výše, poruchy pozornosti se někdy pojí s SPU a tito žáci mají pak obtíže se soustředěním na čtení nebo na sledování obrázku. Proto je pro ně posilování pozornosti prostřednictvím sluchu obvykle velmi účinné a baví je to. Výuka na hudební nástroj či zpěv může být také efektivnější, pokud se více pracuje s poslechem než s notovým zápisem, i když to nemusí být pravidlo.

- **Žáci s poruchou pozornosti potřebují časté střídání činností.** Podstatou poruch pozornosti je tendence k rychlejšímu přetížení nervového systému, je-li pozornost zaměřena jedním směrem, proto je nezbytné střídání aktivit a rozložení zátěže. Žák nemusí působit vůbec unaveně, naopak může mít hodně energie, přesto ji však v určitou chvíli již nedovede zaměřit tam, kam je z pohledu pedagoga třeba, a můžou se u něho začít projevovat potíže nejen v pozornosti, ale zejména v chování. Prevence problémového chování tkví především právě ve střídání činností a v připravenosti na takové situace, kdy má pedagog dostatečnou zásobu aktivit, jimiž může žáka zabavit a namotivovat. Učitelé ve skupinové výuce mají někdy obtíž s tím, že nastavování jiných pravidel pro některé žáky může být pro ostatní matoucí a demotivující. S rozvojem inkluzivní výuky se však postupně tento postoj proměňuje a ukazuje se jako reálné, že v nehomogenní třídě mají někteří žáci např. menší počet dílčích úkolů k danému tématu.

Hudební výchova může být pojata učitelem velmi kreativně a rozdíly mezi žáky se zde mohou naopak stírat. Vhodné je zařazovat do hodin HV odpočinkové chvíle, kdy žáci změní polohu těla. Dobrou pomůckou jsou sedací pytle, ale může postačit i koberec, kam si žáci mohou sednout či lehnout. Pokud na to žáci nejsou zvyklí, nebudou zpočátku pravděpodobně schopni skutečné relaxace (fyzického a psychického uvolnění). Umět si odpočinout je dovednost, kterou je třeba rozvíjet postupně. Na začátku postačí, změní-li žák například na 2 minuty polohu a poslechne si hudbu, aniž by přitom dělal něco dalšího. Není vhodné nutit žáky mít zavřené oči, pokud z toho mají obavu. Je třeba postupovat pomalu a citlivě. Pro některé žáky s ADHD či PAS může být relaxace v klidu téměř nemožná a ke zklidnění používají různé pohybové stereotypy, např. kývání, houpání. Pro žáky s poruchami pozornosti je obecně vhodné prostřídat statické a pohybové aktivity a to jak z hlediska formy, tak z hlediska náplně a cílů, činnosti zaměřené na výkon proložit aktivitou, kde se žák může projevit spontánně a uvolnit se od soustředění, např. spontánní tanec. Důležitý je však vždy srozumitelný časový rámec.

Při individuální výuce je také třeba mít na paměti možnost zvýšené unavitelnosti a kolísající motivace. Při interpretaci mohou být žáci s poruchou pozornosti více ve stresu a obávat se chyb, zvláště pokud již mají takové zážitky. Přílišný tlak na opakování skladby při učení může mít spíš negativní efekt, protože pozornost má sestupnou tendenci a nejlepší výkon může být předveden na začátku. Zde je nutný citlivý přístup nehodnotící pouze kvalitu výkonu z hlediska hudby, dát prostor pro zklidnění a získání další motivace k výkonu.

- **Poruchy pozornosti bývají provázeny proměnlivou energií.** Častěji bývají zmiňováni žáci hyperaktivní, ale k poruchám pozornosti se může pojit i hypoaktivita, a běžné je, že se tyto vlny u žáka střídají. Dle toho je třeba i volit vhodné hudební nástroje. Není funkční, pokud má žák aktuálně vysokou míru aktivity, snažit se tuto energii zbrzdit či dokonce zastavit. Necitlivý zásah může při silném nebo opakovaném zážitku působit traumaticky na nervový systém dítěte. Pro zdravý vývoj člověka je důležité, aby dítě mohlo prožívat a uplatňovat vitalitu, a je spíše třeba hledat směr a činnost, během níž může nadměrnou energii aktuálně využít či vybít. Proto jsou při práci s žáky s ADHD velmi užitečné bubny a různé další bicí nástroje, na které jsme již odkazovali v části věnované žákům s mentálním postižením. Výborné jsou také barevné plastové trubky **boomwhackers**, lehké a pro práci s dětmi s poruchou pozornosti bezpečné. Existuje množství bubnovacích skupinových technik a metod, z nichž může každý učitel do své praxe čerpat. Bližší seznámení s nimi je však vhodné spíše praktickou prožitkovou formou prostřednictvím kurzů a workshopů, jejichž nabídka je z k dispozici například na stránkách Muzikoterapeutické asociace ČR (www.czmta.cz). Nižší míru aktivity a pomalejší tempo je také důležité akceptovat a v rámci

hudebních činností lze aktivitu žáka podpořit mírným zesílením podnětu či zrychlením tempa s ohledem na reálnou dosažitelnost této úrovně pro žáka. Žák může mít např. za úkol doplnit určité slovo do písničky, přičemž její tempo se s opakováním zrychluje. Nebo může hrát na nástroj spolu s učitelem, který hru postupně zrychluje a zintenzivňuje a přirozeně jej tak vede.

Shrnutí

Žáci s poruchami pozornosti a SPU obvykle pracují s podpůrnými opatřeními prvního a druhého stupně. Porucha pozornosti se často pojí s hyperaktivitou, ale neplatí to vždy. Porucha pozornosti vyplývá z nezralosti CNS a může se manifestovat problémovým chováním, na které je však třeba nahlížet jako na důsledek této poruchy, který je možné vhodným přístupem a motivací měnit. Hudební aktivity se dají využít k posílení pozornosti. Je důležité střídání činností, zařazování pohybových a relaxačních aktivit. Vhodné pro práci s žáky s poruchami pozornosti jsou bubny a obecně bicí nástroje, dále dlouze znějící nástroje, jimiž se dá posilovat soustředění, a také pomůcky k relaxaci – polohovací pytle, koberce, polštářky nebo podložky.

2.2.4 Podpora hudebního vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků se smyslovými vadami

Tato podkapitola je souhrnně věnována několika skupinám žáků se SVP, které mají z hlediska vzdělávání blízké potřeby a některé společné znaky. Patří sem žáci tělesně, zrakově a sluchově postižení. Nejčastěji jsou jim doporučena podpůrná opatření třetího a vyššího stupně, nejedná-li se o lehčí smyslové vady. Obecně vzdělávání žáků se smyslovým a tělesným postižením bylo poměrně dobře zakotveno a propracováno v rámci speciálního školství. S rozvojem inkluzivního vzdělávání se přirozeně mnoho těchto žáků začalo vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu. Jejich specifika a potřeby vyplývají z daného postižení a jsou již nyní do značné míry kompenzovatelné různými pomůckami. Způsob vzdělávání závisí spíše na úrovni intelektu a případném souběhu více postižení u konkrétního žáka, což platí samozřejmě i o hudebním vzdělávání. Velmi zjednodušeně lze říci, že mají-li tito žáci intelekt v normě a jsou-li schopni komunikovat své potřeby a pracovat přiměřeně k tomu s kompenzačními pomůckami, neměl by se ani hudební pedagog při práci s nimi potýkat s většími obtížemi. Opět se předpokládá spolupráce učitelů ve škole s odborníky na danou problematiku (fyzioterapeut, speciální pedagog, příslušné SPC aj.), informovanost pedagoga, popř. úzká spolupráce s rodiči při docházce. Pokud se tělesné či smyslové postižení vyskytuje v kombinaci s jiným postižením, např. mentálním, budou potřeby žáka samozřejmě výrazně jiné a vztahují se k nim spíše předchozí části. Následující text nabízí pouze základní rámec k jednotlivým skupinám žáků se smyslovým a tělesným postižením.

Žáci s tělesným postižením

Z hlediska aktivního hudebního vzdělávání, tj. výuky na nástroj, je u žáka s tělesným postižením určující míra a podoba jeho handicapu. Existuje možnost přizpůsobit některé hudební nástroje např. pro jednu ruku, jak bylo popsáno v první kapitole. Časté jsou úpravy jednoduchých perkusí, připevňování na ruce či nohy prostřednictvím pásků na suchý zip či gumiček, popř. další technická řešení. Pro pedagogy hudebních aktivit je však důležité vědět, má-li žák v rámci své konkrétní formy tělesného postižení nějaké další obtíže, které mohou ovlivnit proces učení, např. snížený či zvýšený svalový tonus, mimovolní pohyby atd. Častou podstatou tělesného postižení je dětská mozková obrna (DMO), která vychází z poškození CNS, má různé formy a širokou symptomatiku. K některým formám se může pojit zvýšená emoční labilita, což pak působí na výuku významněji než postižení tělesné. Časté jsou také přidružené vady řeči, obtíže v oblasti dýchání a epilepsie. To vše vstupuje do vzdělávacího procesu a učitel by to měl brát v úvahu. U žáků s DMO se dají předpokládat snížené rytmické schopnosti, které se však zároveň prostřednictvím cílené podpory dají posilovat a lze docílit vysoké úrovně vzhledem k počáteční schopnosti. Dobrým příkladem je v tomto směru známá kapela The Tap Tap. U těchto žáků platí vše, co bylo již řečeno v předchozím textu, zejména z hlediska vlastností hudby a jejího působení.

Žákům s fyzickým handicapem můžou hudební aktivity velmi prospět právě v oblasti tělesného vnímání a prožívání a k zmírnění některých symptomů, např. snižování svalového napětí pomocí vibračních masáží, čímž se hlouběji zabývá muzikoterapie. I v běžné školní výuce však lze využít některé tyto techniky. Jelikož hudba působí na emoce, může mít reakce na ni někdy u žáka s DMO paradoxní podobu, protože se při prožívání radosti může přechodně zvyšovat svalové napětí. Pro jeho snížení jsou vhodné techniky práce s hlasem a dechem, prodlužování výdechového proudu např. foukáním na koncovku nebo při zpěvu apod.

Specifickou skupinu tvoří také žáci s poúrazovými stavy. Pro dobrý průběh výuky je vždy třeba zohledňovat zdravotní hledisko a aktuální stav žáka. To neznamená, že by učitel na žáka neměl mít určité nároky. Naopak citlivá motivace k zvládnutelnému výkonu může mít u žáků s tělesným postižením či omezením pohybu rehabilitační efekt. I zde je však nutné střídat činnosti a dobře zvažovat cíle a smysluplnost každé z nich. Vhodné je zmapování pohybových dovedností a možností žáka a jeho maximální zapojení do pohybových aktivit, případně s asistencí. Např. žák na vozíku by neměl být stranou, když skupina tančí, ale ideální je domluvit s ním či jeho zástupcem, jakou formou se společné aktivity bude účastnit.

Žáci s postižením sluchu a narušenou komunikační schopností

Do skupiny žáků s narušenou komunikační schopností (NKS) lze zařadit žáky s vadami řeči a žáky s postižením sluchu. V ČR úspěšně funguje systém logopedické podpory pro žáky s vadami řeči, který má dlouhou tradici. Je standardní, že školní

i kliničtí logopedové využívají hudební materiál k podpoře rozvoje řeči a v tomto směru je dostupných mnoho publikací a příruček. Díky tvořivým pedagogům a dalším praktikům navíc stále vznikají nové, z nichž může čerpat i hudební pedagog v inkluzivní výuce, např. kniha *Logopedické písničky* (Eichlerová, 2017). Z tohoto důvodu se tímto tématem nebudeme podrobněji zabývat.

Postižení sluchu má zásadní dopad na schopnost člověka komunikovat s okolím. Podporu učitelům zde může poskytnout např. elektronická příručka *Kurz komunikace se sluchově postiženými* (Teiresiás, 2013). U žáků s výraznějším sluchovým postižením se nepředpokládá zájem o výuku na hudební nástroj. Hudba a hudební vzdělání by jim však mělo být alespoň v určité individuální míře zprostředkováno. Pro učitele je důležité vědět, jaké funkční možnosti žák z hlediska sluchu má, tzn. jaká je přibližně ztráta sluchu a do jaké míry je kompenzovaná, má-li žák sluchadla nebo kochleární implantát. Žák může někdy dobře zvládat komunikaci individuálně nebo v menší skupině, ale ve velké skupině, kde je mnoho sluchových podnětů a tedy mnoho frekvencí, může mít potíže nebo to je pro něj zcela nezvladatelné. Může mít také narušené vnímání jen některých frekvencí. Toto jsou velmi specifické údaje, které se mohou značně lišit, a je skutečně třeba mít o žákovi zcela konkrétní informace včetně toho, jak funkční je jeho pomůcka. Někdy se v praxi stává, že dětem dojde baterie ve sluchadle, a není-li aktuálně k dispozici edukovaný asistent či jiná podpora, žák s tím může mít značné potíže, protože si nedovede říci o pomoc, jde-li o malé dítě, které pomůcku ještě úplně neovládá. Některé frekvence, zejména vyšší, mohou působit dráždivě nebo může dojít k určitému přesycení v některé frekvenční oblasti, což u žáka vede k únavě, zhoršenému soustředění, poruchám pozornosti apod. Proto je důležité se sluchovými podněty zacházet citlivě.

Zároveň platí, že lidé neslyšící nebo výrazněji sluchově postižení mají obvykle zájem o vibrace, nižší frekvence zvuku, které jsou schopni vnímat tělem. Mohou mít nebo si vypěstovat dobré rytmické cítění, známé jsou např. taneční pro neslyšící. Při hudebních aktivitách tedy mohou být vhodné všechny nástroje s výraznou vibrací a rezonancí – **bubny, kovové rezonanční melodické nástroje** (sundrum, zenko, happy drum, tibetské misky, různé zvony a zvonkohry, popř. cenově nákladnější handpan, hapi drum, raw drum, steel drum aj.). Pro práci ve skupině v MŠ jsou vhodné také **nízké bubny s větším průměrem** určené přímo pro hru ve skupině, např. gathering drum firmy Remo nebo u nás na míru vyráběné bubny Ing. Tomáše Dufka. Využít se dají i u nás netradiční hudební nástroje, jako je **didgeridoo** nebo různé **deštné hole**, které při přesýpání poskytují silné a obvykle příjemné hmatové vjemy. Je-li tedy žák se sluchovým postižením součástí skupiny, měl by učitel vědět, v jak velké skupině je schopen pracovat, a měl by mít k dispozici takový nástroj, který je schopen vnímat alespoň některým smyslem. Pro tyto žáky může být práce se zvukem, resp. vibrací někdy hlavním zdrojem kontaktu a komunikace, např. u žáků hluchoslepých nebo kombinovaně postižených.

U žáků s lehčími vadami, kde je menší sluchová ztráta nebo je jen na jednom uchu, je možné, aby se dle svých možností učili hrát na nástroj. Podpora tak bude spíše spočívat v dobré úpravě prostoru, aby žák pedagoga dobře slyšel (včetně případného rozmístění při vystoupení).

Žáci se zrakovým postižením

Hudební vzdělávání žáků se zrakovým postižením má u nás dlouhou tradici již od roku 1808, kdy vznikl první ústav pro nevidomé v Praze na Hradčanech, založený univerzitním profesorem Aloisem Klárem. V rámci výuky v této škole byla velká pozornost věnována právě hudebnímu vzdělávání a rozvoji hudebních dovedností. V současné době zde sídlí ZŠ a MŠ Jaroslava Ježka, která dále navazuje na tradici hudebního vzdělávání. V rámci speciálního školství u nás také vznikla hudební konzervatoř (Konzervatoř a SŠ Jana Deyla), při které také existuje jediná ladičská škola v ČR. Z těchto škol přichází do praxe mnoho učitelů ZUŠ, což lze vnímat v podstatě jako jakousi přirozenou formu inkluze, která má navíc opačnou formu, kdy handicapovaný učitel vzdělává běžné žáky bez SVP a musí si vytvořit strategie, jak jim hudební vzdělání kvalitně předat. Pokud zrakově postižený učitel hudby pracuje s žákem se SVP, může to pro něj být v některých případech komplikovanější, proto snad i pro tyto pedagogy může být podporou a zdrojem informací předchozí část věnovaná hlouběji některým skupinám žáků se SVP.

Žáci s vadami zraku i s těžšími formami zrakového postižení jsou dnes běžně vzděláváni inkluzivním způsobem. Obvykle pracují s podporou zvukových, hmatových a počítačových pomůcek, s optickými pomůckami či zvětšeným textem. V závislosti na zrakových schopnostech se uplatňuje vhodná forma výuky. Při práci s žáky je třeba dávat důraz na dostatečný slovní popis a ověřovat si, zda mu žák dobře rozumí. Z hlediska hry na hudební nástroj se samozřejmě nejvíce uplatňují nástroje dobře ovladatelné hmatem – flétny, klavír, akordeon, kytara atd. Méně se tito žáci věnují hře na housle a další nástroje, kde je do značné míry důležitá zraková kontrola prostorového umístění např. ruky na hmatníku (závisí na individuálních schopnostech). Žáci se často učí podle sluchu. Existuje a běžně se užívá notace v Braillově písmu, která je však v případě složitější skladby značně rozsáhlá a pro studium ne příliš praktická, protože se v ní žák může ztrácet. Není možné v rámci tohoto textu braillskou notaci blíže představit, podrobnější informace do praxe je vhodné čerpat přímo od praktikujících pedagogů.

V rámci běžné výuky hudební výchovy by se měl učitel zaměřit na dobré slovní zprostředkování a dále uplatňovat konkrétní opatření plynoucí ze zrakových možností dítěte a jeho omezení, např. vhodné světelné podmínky, aby žák měl dost světla nebo nebyl naopak oslněn. Je dobré dbát na přehlednost prostoru, aby žák věděl, kde se např. nacházejí nástroje a jaké si případně může vybrat. Pomáhá také výraznější barevné rozlišení, kontrast, např. leží-li světlý hudební nástroj na tmavém podkladě apod. Obtíže mohou nastávat při pohybových aktivitách, kdy

nevidomý nebo těžce zrakově postižený žák potřebuje opravdu kvalitní slovní popis a vedení, což není pro mnoho lidí snadné a vyžaduje to určitou specifickou dovednost správně formulovat. I toto se však dá postupně na straně pedagoga naučit. Lidé s vrozeným zrakovým postižením mívají problémy s prací s tělem, postojem, pohybem, což z pohledu vidícího člověka může působit nepřirozeně či neesteticky. Důvodem je nemožnost učit se nápodobou, kterou přirozeně vývojově uplatňuje každé dítě, proto je na tuto oblast třeba obzvláště dbát a dávat žákům vhodnou podporu. To znamená i dobré vysvětlení a ukázku držení nástroje a manipulace s ním včetně postoje, dýchání a další práce s tělem, přičemž je však zároveň třeba brát ohled na možnosti a specifika jedince a nestresovat jej přílišným tlakem na dokonalost v estetické rovině, není-li to pro něj v dané chvíli možné.

Pro komunikaci a práci se zrakově postiženými žáky doporučujeme seznámit se s určitými obecnými zásadami, které mohou pomoci, např. *Manuál pomoci nevidomým* (Okamžik, 2015). Žáci se zrakovým postižením mohou být někdy verbálně výrazní a mohou mít potíže v sociálních situacích, kdy dobře neodhadují kontext, protože nemohou držet oční kontakt a reagovat na gesta a mimiku okolí. Stává se, že žák více mluví, skáče ostatním do řeči nebo se jinak výrazněji projevuje. Pedagog by s ním měl pracovat tak, aby se žák v rámci skupiny a dané činnosti mohl cítit jistě. Je důležité mít na paměti, že verbální cesta může být jediným zdrojem kontaktu s okolím, což zároveň neznamená, že žák nemůže být ve svém projevu kultivován a sociálně rozvíjen. Z hlediska hudebních schopností člověka se zrakovým postižením je třeba vyvrátit mýtus, že tito lidé mají často přirozeně výjimečné hudební nadání. Realita je spíše taková, že vzhledem k výrazné dominanci sluchu se tento smysl spontánně a posléze i cíleně rozvíjí a posiluje, s čímž také souvisí větší přirozený rozvoj hudebních schopností. Žáků s tzv. absolutním sluchem ve skutečnosti mezi nevidomými není nijak vysoké procento.

V současnosti se v praxi stále častěji setkáváme s žáky, kteří mají zrakový handicap v rámci kombinovaného postižení, např. PAS, hluchoslepota nebo mentální postižení. U těchto žáků je třeba přihlížet k celkové symptomatice a jejich možnostem a pro práci v oblasti hudebního vzdělávání je vhodné využít informace a podpůrná doporučení z předchozích kapitol tohoto textu.

ZÁVĚR

Tato kapitola byla věnována některým specifickým skupinám žáků se SVP. Vzhledem k obsažnosti tématu ho však nelze rozpracovat v celé šíři a jsou další skupiny žáků, které zde zmíněné nebyly, např. žáci s poruchami chování nebo se specifickými syndromy a vzácnými onemocněními. Větší pozornost by si také zasloužilo téma podpory žáků s kombinovaným postižením, které bylo zmíněno v rámci jiných cílových skupin. Přesto věříme, že i pro práci s těmito skupinami žáků mohou pedagogové čerpat informace a získat základní podporu pro svou pra-

xi z tohoto textu i z následujících kapitol této publikace. V přehledu doporučené a použité literatury jsou uvedeny některé praktické publikace, v nichž mohou učitelé najít popis konkrétních technik a praktickou inspiraci. Přikládáme také několik odkazů na webové stránky, které mohou být užitečné pro pedagogy i pro rodiče nebo žáky samotné.

Kontakt na autorku:

Mgr. Zuzana Ouředníčková
zuzasek@gmail.com

Doporučená a použitá literatura

Caramazza, A., Anzelotti, S., Strnad, L., & Lingau, A. (2014). *Embodied Cognition and Mirror Neurons: A Critical Assessment*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/264009714_Embodied_Cognition_and_Mirror_Neurons_A_Critical_Assessment

Clercq, de H. (2013). *Receptivní komunikace (přednáška).* Konference: Autismus – odborný program k týdnu na podporu práv osob s autismem. Praha: Klub Lávka, 7. 12. 2013.

Freitag, Ch. M. (2008). *Autismus – Spektrum – Störungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag. Dostupné z http://www.ernst-reinhardt-verlag.de/en/programm/schwerpunkte/titel/pdf/inhalt019007.pdf

Friedlová, K. (2007). *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči*. Praha: Grada.

Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi – Příběhy muzikoterapeutických cest.* Praha: Grada.

Gerlichová, M. (2017). *Hudba léčí: Muzikoterapie pro každého*. Praha: Markéta Gerlichová v. n.

Halpern, S., & Savary, L. M. (1985). *Sound Health: The Music and Sounds That Make Us Whole.* New York: Harper Collins Publishers.

Havlíčková, J., & Eichlerová, I. (2017). *Logopedické písničky*. Praha: Fragment.

Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. a kol. (2009). *Základy muzikoterapie.* Praha: Grada.

Krček, J. (2008). *Musica Humana.* Hranice: Fabula.

Krček, J. (2008). *Špalíček lidových písní*. Praha: Albatros.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z http://katalogpo.upol.cz/

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017. Dostupné z http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1

Národní ústav pro vzdělávání (2018). *Podpůrná opatření.* Dostupné z http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni

Okamžik (2015). *Manuál pomoci nevidomým*. Praha: Okamžik. Dostupné z http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Publikace/PDF_ke_stazeni/Manual_pomoci_nevidomym.pdf

Opatřilová, D. (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.

Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Poruchy-autistickeho-spektra_Pastierikova.pdf

Pazour, J. (2009). *Zpěvník abraka dabraka*. Praha: ARSCI.

Šimanovský, Z. (1998). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál.

Šteffková, K. (2013). *Metodika hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Teiresiás (2014). *Kurz komunikace se sluchově postiženými.* Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z http://www2.teiresias.muni.cz/hybridbook/book/tkurzd

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Zapletalová, J., & Mrázková, J. (2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NUV. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

Užitečné odkazy:

AAK, SPC pro děti s vadami řeči. https://www.alternativnikomunikace.cz/

Česká Orffova společnost. http://www.orff.cz/

Hlasohled. http://hlasohled.cz/

Institut bazální stimulace. https://www.bazalni-stimulace.cz/

Internetporadna. http://iporadna.cz

Linka EDA, krizová pomoc pro rodiče dětí s postižením a poradenství pro odborníky. https://www.elinka.iporadna.cz/elinka, tel.: 800 40 50 60.

Muzikoterapeutická asociace ČR. http://www.czmta.cz/

Muzikoterapie. http://www.muzikoterapie.cz

Národní ústav pro autismus, z. ú. https://nautis.cz/cz

Projekt Hudba do škol České filharmonie. https://www.ceskafilharmonie.cz/pro-rodiny-a-skoly/pro-skolky-a-skoly/hudba-do-skol/

Raná péče EDA. https://www.eda.cz/

Společnost pro ranou péči, z. s. http://www.ranapece.cz/

Hudebněedukační techniky práce se žákem se SVP

3 Hudební improvizace jako zdroj kreativity

Svatava Drlíčková

„Hudba je způsob překonání samoty člověka. Je silou, která mu pomůže nalézt přátelství k sobě samému. Je citlivým a účinným lékařem bolesti. Utěšuje všude tam, kde slova svou hranatostí jsou bezmocná."

Jiří Pilka

Hudební improvizace představuje spontánní vytváření hudby pomocí hudebních nástrojů, hlasu a těla. Abychom mohli improvizovat, potřebujeme se soustředit sami na sebe. Cítit emoce, které můžeme pomocí hudby sdělovat. Tento proces je také úzce provázán s tím, kde se fyzicky nacházíme, v jakém prostoru a jaké podněty přichází z vnějšího prostředí. To, co zní, je potom nejen odrazem našich prožitků, ale také odrazem vnějších podnětů a reakcí ostatních. Můžeme mluvit o určité formě zrcadlení. Mezi jednotlivými autory a hudebníky zabývajícími se improvizací (Matzner, Poledňák, Wasserberger, Popovič, Dibák, Sýkora, Philipp a další) nenajedeme v její definici velké rozdíly.

Díky postupnému zdokonalení notace a požadavkům na co nejdokonalejší interpretace skladeb došlo postupem času v hudebním vzdělávání k potlačení improvizování. Výjimkou je varhanní hra, kde improvizace nebyla nikdy přerušena a je uplatňována v koncertní podobě i v bohoslužbách (Jelínková, 2012). Mnohé hudební pokusy označené jako improvizace ale bývají alespoň z části připravené a jsou při nich využívány předem nacvičené fráze. Někdy lze pozorovat také určitou strukturální strnulost v improvizovaných skladbách, která může být odrazem omezení vyplývající ze zdravotního postižení. Změny v těchto strukturách potom představují výrazný posun a změnu i u jedince, v jeho prožívání i chování.

S volnou improvizací nebo improvizací s omezeným hudebním materiálem se tak v praxi setkáváme velmi zřídka. **Pro žáky se SVP ale může být právě impro-**

vizace možností, jak se dobře hudebně uplatnit, rozvíjet a čerpat z hudby jako z jednoho z důležitých zdrojů podpory v běžném životě. Na hudbu ve formě improvizace můžeme také nahlížet jako na jednu z forem komunikace. V rámci výchovy a vzdělávání ji můžeme rozvíjet formou osvojování si klíčových kompetencí, především komunikativní a řešení problémů. Komunikace je také součástí průřezových témat, kde lze hudbu velmi dobře využívat v rámci osobnostního a sociálního rozvoje žáků, který je blíže popsán v publikaci Friedlová a kol. (2020). Improvizovaná hudba ovlivňuje atmosféru a klima třídy, smazává rozdíly mezi jedinci tím, že vytváří prostor pro každého, kdo je dostatečně pružný, aby obsáhl všechny hudební projevy. Improvizace umožňuje soustředit se sám na sebe a zároveň respektovat druhé.

3.1 Členění hudební improvizace

Širokou škálu improvizačních technik lze vymezit podle různých klíčů. Můžeme vycházet z hudební teorie, zohlednit použité hudební prostředky, zaměřit se na cíle improvizace nebo načasování. Některé systémy sledují podněty a motivy improvizace nebo ji člení podle její délky. Stále je ale potřeba mít na paměti, že se jedná o kreativní proces, který by neměl být zbytečně tlačen do určitých kategorií jen proto, abychom plně respektovali určité členění. Následující pohledy na různé formy improvizace proto slouží jako inspirace, jak lze na hudební improvizaci nahlížet a co všechno se v ní může zrcadlit.

3.1.1 Základní členění hudební improvizace

Často používanou formou je **improvizace v rámci tónové řady**, kdy žák dostane k dispozici daný hudební materiál – stupnici a akordy. Pro improvizaci je nutné, aby stupnici žák ovládal zpaměti. Improvizace v tomto případě potom předpokládá pochopení principu využívat při kreativním tvoření tóny a akordy dané stupnice, libovolně je řadit a kombinovat. Na začátku improvizací je často využívána pentatonika[2]. Kombinace pěti tónů a jejich vzájemná harmonie většinou vedou k úspěchu v improvizačních pokusech a motivují k dalšímu objevování. S improvizací v rámci tónové řady úzce souvisí i rytmická struktura. Pro první pokusy je vhodné hraní rubato[3]. Díky volnému tempu se vytváří dostatek času pro volbu tónů a realizaci změn. Navazovat může hraní v tempu, s doprovodem další osoby, hraní a capella[4] a improvizační dialogy.

2 Hudba založená na pěti tónech v oktávě. Pentatonická stupnice C dur (C, D, E, G, A).
3 Hraní rubato představuje pokyn pro hráče, že není nutno přesně dodržovat uvedený rytmus. Hrajeme volně, bez rytmu.
4 A capella představuje vokální hudbu bez instrumentálního doprovodu.

Velmi často jsou první kroky improvizace realizovány formou **tematické improvizace**. Při ní vycházíme z určitého tématu – melodie a volně s ní nakládáme. Předpokladem úspěšné improvizace v této formě je znalost skladby zpaměti. Výhodou je, pokud se ji učíme pomocí sluchu, a ne interpretací z not. Při improvizování se zaměřujeme na změny ve frázování melodie a přidávání nebo ubírání tónů. Zůstává ale stále přítomno téma skladby.

Nejvyšší požadavky na kreativitu žáka klade **volná improvizace**. Na počátku byla hudba pouze improvizovaná, notace vznikly až mnohem později. Je tedy pro nás přirozenější, ale v dnešní době je nám vzdálenější. Principem je otisknutí nálady, příběhu a zvuku, který vytváříme, tak, aby nesla vtisknuté poselství, hlavní myšlenku. Z historického hlediska nejvyššího rozmachu dosahovala improvizace v období baroka a klasicismu. Ze současných hudebních žánrů je na improvizaci výhradně postaven jazz. V současnosti se opět začínáme vracet ke kořenům a zajímat se o možnosti improvizace díky široké škále různorodých netradičních hudebních nástrojů, které si k nám našly cestu a některé se staly součástí našeho hudebního, instrumentálního světa. V oblasti výchovy a vzdělávání se tak – vedle hry z notových materiálů – opětovně vracíme ke kouzlu improvizace a kreativního zacházení s hudbou.

Volná improvizace je vrcholem improvizačního umění. Předpokládá a zároveň poskytuje vysokou míru samostatnosti ve všech hudebních složkách. Staví na zkušenostech interpreta a na jeho hravosti a kreativitě (Gause,1975).

3.1.2 Techniky improvizace z pohledu primárního zaměření

Ve výchově a vzdělávání žáků se SVP lze velmi dobře využívat členění zohledňující cíl, načasování a zaměřenost techniky. Bruscia (1987) popisuje techniky improvizace na základě jejich primárního zaměření. **Mluví tak o technice:**

- **empatie** (imitování, synchronizování, zařazování, vyrovnávání energie, reflektování, přehánění). Při využívání této techniky je velmi důležité naladění se na žáka a citlivý přístup pedagoga. Reakce pedagoga může být různá, od forem nápodoby, echa, společné improvizace, rozvíjení improvizace žáka až po zvýraznění určitých částí improvizace.
- **strukturování** (rytmické kotvení, tonální centrování, tvarování). Hlavním principem je hudební improvizace podporovaná formou záchytných bodů. Ty představují např. základní tempo, rytmické ostinato, harmonické sekvence nebo zvýraznění začátku, středu a konce improvizace.
- **vyvolávání** (opakování, modelování, vytváření prostoru, prohazování, prodlužování, dokončování). Podstatou je zaměření se na vhodné a podnětné vytvoření prostoru pro žákovu improvizaci. To může být podpořeno opakováním žákova

motivu, vytvářením pauz pro improvizaci a doplňováním hudebního motivu pedagogem.

- **přesměrování** (uvedení změny, rozlišování, modulování, zesilování, zklidňování, přerušení, reagování, užívání analogií). Techniky přesměrování jsou typické svojí dynamikou a zaměřením na integraci změny v improvizaci. Předpokládají okamžitou reakci, práci s napětím a uvolněním a také kladou vyšší nároky na míru soustředění se.
- **navázání důvěry** (sdílení nástrojů, darování, propojování, mluvení k sobě samému) Tyto techniky spolu velmi úzce souvisí, předpokládají a podporují vytvoření bezpečného prostoru a kontaktu pro improvizování pomocí hudby. Může se jednat o sdílení témat, nástrojů, improvizace pro druhého, ale také pro sebe sama.
- **techniky procedurální** (umožňování, přesouvání, pozastavení, ustupování, experimentování, dirigování, nacvičování, poslech vlastní nahrávky, referování, působení, vystupování). Nástroje pro poznávání sebe sama můžeme přiřadit k technikám procedurálním. Dávají příležitost spolupracovat, hledat jiné formy vyjádření, zastavit se a dívat se na improvizaci s odstupem a nadhledem. Představují široké pole pro experimentování s hudbou a učení se chápat hudební souvislosti.
- **vztahování** (párování, symbolizování, vzpomínání, volné asociace, projekce, fantazírování, vyprávění příběhu). Maximálně je zužitkována kapacita fantazie, asociací, symbolizací a příběhů v hudbě.
- **práce s emocemi** (držení, zdvojnásobení, přechod, protiklad, řazení, integrování, štěpení, převádění, hraní rolí, kotvení). Hudba se využívá pro sdělování toho, co se odehrává v nás. V improvizaci se snažíme hledat možnosti, jak vyjadřovat emoce, jak je pomocí hudby zesílit, najít kontrasty, pracovat s intenzitou emocí a s přechody mezi emocemi.
- **diskuse** (vztahování se, sondování, objasňování, zpětné informace, interpretování, zpracovávání, posilování, konfrontace, odhalování, shrnování).

Techniky diskuse propojují vnitřní svět žáka, hudební znalosti, fantazii a reálný svět. Snaží se o nalezení a propojení souvislostí mezi neverbální a verbálním složkou našeho života.

Bruscia se zaměřuje na využívání improvizace hlavně v rámci terapie, zdůrazňuje vedle hudebních cílů také nehudební cíle, které jsou pro žáky se SVP velmi důležité. Výchovný a vzdělávací proces směřuje k vybavení žáka sociálními dovednostmi tak, aby se uplatnil v každodenním životě. K naplnění tohoto cíle nestačí pouze vybavit žáky hudebními dovednostmi. Je vhodné také vědomě pracovat s tím, co je díky improvizaci možné rozvíjet. Můžeme tak rozvíjet klíčové kompetence a pracovat na osobnostním a sociálním rozvoji žáka.

3.1.3 Improvizace pohledem biosyntézy

Výčet členění technik improvizace můžeme doplnit také pohledem na tzv. **motorická pole jazyka**, která jsou využívána v biosyntéze[5]. Tento pohled vychází z přesvědčení, že pomocí hudby komunikujeme sami se sebou, s druhými i se světem. Základní komunikační rysy se proto zákonitě musí objevit i v improvizaci. Jednotlivá motorická pole jazyka popisuje Boadella a kol. (2012) jako pole, které má vždy tzv. zdravou a nezdravou polaritu:

- **aktivace;**
  Zdravá forma pole aktivace je o schopnosti se vyjadřovat. Z pohledu improvizace se jedná o **schopnost sdělovat pomocí hudby, co se odehrává v nás samotných**. Dovednost volit vhodné hudební nástroje vzhledem k tomu, co chceme sdělovat. Patří sem také schopnost zahájit, realizovat a ukončit hudební dialog. Nezdravá forma představuje velmi vysoký náboj, nepřiměřený našemu prožívání, zahlcení v improvizaci bez prostoru pro druhého, prosadit se za každou cenu, ale také např. úmyslné matení druhého v improvizační komunikaci.

- **absorpce;**
  Toto pole ve zdravé formě můžeme nazvat **jako kreativní naslouchání**. Vědomá pozornost zaměřená k tomu, co hudbou sděluje druhý, reagování v pravý čas, zužitkování ticha jako prostoru pro integraci slyšeného. Nezdravou formou je uzavření se do ticha, nenalézání žádné hudby pro sdělování a nemožnost naslouchat. Dochází k uzavření se uvnitř sebe, neschopnosti se naladit na hudební sdělení druhého.

- **trakce;**
  Doménou tohoto pole jsou otázky a odpovědi. Ve zdravé formě můžeme mluvit o dynamice **otevírání témat a hledání odpovědí**. V improvizaci jedno z často využívaných témat, kdy se prostřednictvím hudebních dialogů učíme dotazovat a odpovídat. Důležitou roli hraje také vytváření vhodného prostředí, podnětného pro dialog a dostatečně důvěrného a bezpečného pro komunikaci. V nezdravé formě je narušen prostor pro položení otázky a prostor pro odpověď, zavalující improvizace, dialog na povrchu či technická hra bez zájmu něco sdělovat.

- **opozice;**
  Zdravá forma se zaměřuje na uvědomování si, **vytváření a udržování hranic vůči druhému**, tak, abychom se cítili v improvizaci komfortně a abychom sdělovali pouze to, co vyhodnotíme jako správné a bezpečné pro nás. V nezdravé formě se objevuje přílišná kontrola, neochota pustit druhého do prostoru, ve kterém se nacházíme.

5 Biosyntéza je celostním přístupem v somatické psychoterapii. Základem je provázanost a zrcadlení psychických a tělesných procesů.

- **flexe;**
  Možnost opírat se o **vlastní rozhodnutí něco sdělovat**, jak sdělovat, komu je naše zpráva určena. Velmi úzce souvisí s vytvořením bezpečného prostředí pro komunikování prostřednictvím hudby. Nezdravá forma se projevuje strachem a studem komunikovat, objevuje se téma „nemám k tomu co říct".

- **extenze;**
  Představuje otevřenou komunikaci, **zájem o komunikaci**, zájem o navázání dialogu, chuť něco sdělovat. Nezdravá forma představuje improvizaci na povrchu, bez tématu, ale také bez citlivosti k osobnímu prostoru, agresivní komunikaci.

- **kanalizace;**
  Můžeme charakterizovat jako **směřování k cíli**. Improvizovaná hra je typická svojí lehkostí a zároveň jasností. Má své poselství, které je v hudební tvorbě přítomno a je čitelné. Nezdravá forma představuje strnulost bez kreativity s velmi silným zaměřením na cíl, nevnímá ostatní, okolí.

- **rotace;**
  Obsahuje aspekt kreativity a tvořivosti. Podporuje **experimentování v improvizaci**, hledání vhodných hudebních nástrojů pro vyjádření emocí. Nezdravá forma představuje ztracení se v experimentování, bez zaměření na cíl, opakování formy a struktury v improvizaci.
  Jednotlivá pole můžeme vnímat jako jednotlivé póly. Aktivace – absorpce, trakce – opozice, flexe – extenze, kanalizace – rotace. Ve výčtu nám zbývá pole pulzace, která nemá svůj protipól jako pole předchozí, ale pouze zdravou a nezdravou formu.

- **pulzace;**
  Toto pole v sobě nese očekávání, **vytváření prostoru pro hudbu**, ticho, rytmus, melodii a harmonii. Prostor, kdy vnímáme a cítíme vhodný čas pro sebe, pro sdílení pomocí hudby. Často lze navázat spojení s rytmem pomocí dechu – nádech a výdech, jako první krok před tím, než zazní hudba. Nezdravá forma je typická tíživým tichem, strnulostí, neschopností improvizovat. Můžeme mluvit o zavřené pulzaci.

3.1.4 Další možná členění improvizace

Improvizace je také vnímána jako jedna ze základních technik muzikoterapie. Otevírá možnosti aktivně přinášet vlastní témata, kterým dáváme určitou zvukovou a hudební podobu, rozvíjet je nahlížet na ně. Zeleiová rozlišuje improvizaci na volnou a strukturovanou. V dalším členění klade důraz na všechny interakce a zákonitosti, které vyplývají ze skupinové dynamiky. Strukturovaná improvizace tak může být:

- **fázově-specifická** – reaguje a zohledňuje aktuální skupinovou dynamiku z pohledu fází[6], ve kterých se skupina nachází;
- **situační** – vychází z konkrétního dění, resp. situace, a reaguje na něj. Nápad je realizován „tady a teď“;
- **tematická** – tematizuje nějaký skupinový fenomén. Hlavní v improvizaci je předem formulované téma, které je reflektováno v improvizaci;
- **asociační** – nabízí zvukové ztvárnění určitých představ;
- **intermediální** – jsou při ní využívána i jiná média než zvuky a hudba, např. tanec, pohyb, malba, dramatizace;
- **uvolňující**[7] – zaměřuje se na podporu odpočinku, relaxace, dobrého pocitu, odreagování se;
- **rolová** – představuje vstupování do rolí formou zvukového ztvárnění. Neobejde se bez jasného vymezení a dodržování hranic mezi hrou a skutečností;
- **integrační** – promítají se v ní předchozí zkušenosti a jsou využívány určité životní příběhy. (Zeleiová, 2007)

Na členění technik improvizace lze nahlížet také podle Sýkory (1966), který ji dělí podle:

- zvolených prostředků – instrumentální, vokální;
- obsazení – sólová, orchestrální;
- stupně improvizace – vázaná improvizace, volná fantazie;
- zastoupení – úplná, částečná improvizace (improvizované je celé dílo nebo pouze jeho určitá část);
- účelu improvizace – samostatné vystoupení, spojovací interludia.

Pro úplnost uvádíme také další možná členění improvizace:

- individuální;
- skupinová;
- párová;
- rodinná;
- strukturovaná;
- částečně strukturovaná;
- volná;
- s aktivní účastí druhé osoby;
- bez aktivní účasti druhé osoby.

6 Fáze: úvodní, konfrontační, soudržnosti a závěrečná.
7 Někdy také označovaná jako relaxační.

Zásadní pro improvizaci ale zůstává, že se jedná o tvůrčí projev, který vzniká tady a teď. Blažek uvádí: „**improvizování předpokládá určitou úroveň hudebních znalostí a schopnost je využít a také určitý díl fantazie a kreativity. Ve výsledku nejde o součet znalostí a fantazie, ale o jejich násobek**.“ (osobní komunikace, 10. 9. 2018). Osvojíme-li si improvizaci, otevřou se nám nové možnosti komunikace a porozumění sobě i ostatním.

3.2 Hudební improvizace ve výzkumném šetření

Školní hudební prostředí dlouhodobě směřuje spíše k hudební interpretaci, kompozici hudby a jejímu poslechu. Improvizace jako jedna z hudebních forem je často opomíjena. Možná proto, že s sebou nese větší obavy z neúspěchu a klade vyšší nároky na aktivitu a kreativitu. Zároveň také nemůžeme opomíjet nároky na dovednosti, které lze přiřadit do oblasti klíčových kompetencí a osobnostního a sociálního rozvoje (Friedlová a kol., 2020) a určité základní hudební dovednosti. Tématu improvizace z pohledu porozumění sdělovaným informacím a emocím prostřednictvím hudební improvizace při práci ve skupině se budeme zabývat v rámci níže uváděného výzkumu, který tuto problematiku mapuje. V praxi popisuje a ověřuje jednotlivé kroky, které vedou k osvojení si hudební improvizace.

Cílem výzkumu je vytvoření doporučení, jak začít využívat improvizaci jako jednu z forem komunikace a hudebního vyjádření. Teoretické ukotvení improvizace již bylo popsáno výše. Nyní se budeme věnovat praktické výzkumné části, která je zaměřena na tyto fáze: fázi před vlastní improvizací, vlastní realizaci improvizace a doporučení jak postupovat v případě, kdy chceme začít využívat improvizaci v rámci výchovy a vzdělávání nebo ji využívat více.

Výzkum byl realizován se 42 dětmi ve věku 10–14 let rozdělenými do 6 skupin. Výzkumné šetření probíhalo po dobu 6 měsíců v intervalu jednou za 14 dní, což znamená 12 setkání, ve kterých jsme se věnovali improvizaci. Podklady byly sbírány formou jednoduchých dotazníků a rozhovorů se žáky a následně byla tato data zpracována a vyhodnocena.

3.2.1 Přípravná fáze improvizace

Úspěch veškerých činností je závislý na kvalitní přípravě. Ta ovlivňuje samotný průběh i výsledek. Z obecných doporučení bychom zdůraznili důležitost motivace žáků, vytvoření příjemné atmosféry, dostatečné časové rezervy, zajímavost tématu a také zajištění vhodných pomůcek, v našem případě hudebních nástrojů. Improvizovat lze i bez hudebních nástrojů, vokálně, což žáci, jak vyplynulo z rozhovorů s nimi, vnímají jako náročnější než improvizovat prostřednictvím hudebních nástrojů. Využití vlastního těla v improvizaci bylo přiřazeno do kategorie k hudebním nástrojům vzhledem k podobnému principu hry.

Abychom mohli začít improvizovat, je nutné alespoň **částečně ovládat hru na hudební nástroje**. Improvizovat bez této dovednosti je nemožné. Nemusíme si ale představovat klasické hudební nástroje, jako je klavír, kytara, flétna a jim podobné melodické nástroje. Pro improvizaci je vhodné začínat s velmi jednoduchými hudebními nástroji, na které dokáže po krátké instrukci zahrát úplně každý. Máme na mysli široké spektrum perkusí, bubnů, nástrojů napodobujících zvuky přírody, balafony, zvonkohry, hromové bubny, ústní harfy, oceánové bubny, koncovky, tibetské mísy, gongy, kalimby, lyry, bambusové brumle a další (Kružíková a kol., 2020). Osvědčila se práce s těmito nástroji v kruhu, kdy krátce hudební nástroj představíme, můžeme zmínit původ nástroje, použitý materiál a ukázat, jak nástroj rozeznít. Tyto nástroje jsou často z přírodních materiálů a při nešetrném zacházení tak dochází k jejich poškození nebo rozbití. Seznámením s nástrojem a jeho vyzkoušením předcházíme jeho poškození.

Úspěšné rozeznění nástroje také motivuje žáky k experimentování. Můžeme vytvářet sady nástrojů, na které už umíme něco zahrát. Tyto sady by měly být dostatečně různorodé a bohaté, aby následně neomezovaly možnosti improvizování. Je potřeba dbát na to, aby obsahovaly takové nástroje, které hrají různě vysoké a nízké tóny, aby byla zajištěna velká hudební barevnost.

V přípravné fázi se také věnujeme **práci s fantazií**, schopností si vybavovat nebo představovat situace. Jako příklad můžeme uvést jednoduchou hru s kuličkou:

*„Pohodlně **si sedněte**, opřete se, několikrát se nadechněte a vydechněte a pomalu **zavřete oči**, pokud můžete. Pokud ne, najděte si místo v prostoru, kde mohou vaše oči odpočívat tak, aby nenavazovaly kontakt s ostatními. **Zkuste si uprostřed místnosti představit bílou kuličku**, úplně malou a nechte ji pomalu vyskakovat směrem nahoru až do úrovně vašich očí. Změňte barvu kuličky na modrou, teď na zelenou, červenou a nyní jí dejte barvu, jaká se líbí vám. Zkuste ji zvětšit a zase zmenšit. Nechte chvíli kuličku dělat, co vás napadne. Nakonec si nechte kuličku sednout na rameno, natáhněte ruku před sebe a nechte si kuličku sednout do dlaně. Přikryjte ji druhou rukou. **Zmenšete kuličku** tak, aby z ní byla jen malá tečka, a **nechte ji na dlani rozpustit**."*

Práci s fantazií můžeme dále rozvíjet tak, že žáci budou vytvářet vlastní příběhy, ve kterých se promítají změny. Tato činnost byla velmi oblíbená a posloužila následně jako kostra pro doplnění hudby k příběhu.

Fantazie a představivost je velmi důležitá pro **držení tématu** při improvizaci. Pokud žák hraje pouze technicky tak, že bez záměru rozeznívá hudební nástroj, nemůžeme ještě mluvit o improvizaci, ale o určitém prozkoumávání možností nástroje, zvyšování dovednosti ovládat hudební nástroj a objevovat jeho zvukové možnosti a limity. **Mezi nezbytné kroky přípravné fáze patří základní ovládání hry na hudební nástroje a práce s fantazií.**

3.2.2 Strukturovaná improvizace na dané téma, příběh

Struktura označuje určitý způsob uspořádání s danými pravidly a zákonitostmi, které vytváří celek, nějaký opěrný systém. Abychom mohli volně improvizovat, je vhodné se zpočátku přidržovat určité struktury, která samotné improvizování podpoří. Tato struktura se časem zautomatizuje a umožní tak plynulý přechod k volné improvizaci. Zpočátku můžeme využívat vzniklé **příběhy z fantazie** a vytvářet **sady hudebních nástrojů**, které by se do příběhu mohly hodit. Dalším krokem je doplňování zvuků. Ve většině případů mají děti potřebu **vložit zvuk nástroje** do míst, kde podle nich probíhá výrazná změna, přirozeně chtějí změnu zdůraznit a zvýšit dynamiku a napětí v příběhu. Pro demonstraci můžeme použít uvedený příběh o kuličce, jak ho děti zpracovaly při prvním zadání. Nejdříve vytvořily sadu nástrojů, které by chtěly použít. Tato sada obsahovala zvonkohru khosi, drhlo a kantele.

*„Zkuste si uprostřed místnosti představit bílou kuličku **(zní zvonkohra khosi)**, úplně malou a nechte ji pomalu vyskakovat směrem nahoru až do úrovně vašich očí. Změňte barvu kuličky na modrou **(zazní drhlo)**, teď na zelenou (**zazní drhlo**), červenou (**zazní drhlo**), a nyní jí dejte barvu, jaká se líbí vám (**zazní drhlo**). Zkuste ji zvětšit a zase zmenšit. Nechte chvíli kuličku dělat, co vás napadne **(zní kantele)**. Nakonec si nechte kuličku sednout na rameno, natáhněte ruku před sebe a nechte si kuličku sednout do dlaně. Přikryjte ji druhou rukou **(zní zvonkohra khosi)**. Zmenšete kuličku tak, aby z ní byla jen malá tečka, a nechte ji na dlani rozpustit."*

Dalším krokem je opakování příběhu, který je celý **podbarvený jemným zvukem**. Voleny byly většinou nástroje jako dešťová hůl, ocean drum nebo tibetské mísy. Žáci se zaměřují na místa v příběhu, kde byly v předchozím kroku **doplněny zvuky nástrojů** ze sestavené sady. V našem případě zvonkohra khosi, drhlo a kantele. Tyto kroky již vyžadují koordinaci činností ve skupině. Je potřeba, aby jeden žák příběh četl nebo říkal, další ho podbarvil dešťovou holí a ostatní si rozdělili nástroje z vytvořené sady. Osvědčilo se, aby se role v příběhu střídaly a každý měl možnost zažít jak vyprávění příběhu, tak podbarvení textu i zvukové doplnění textu pomocí nástrojů. Improvizování je zpočátku drženo strukturou příběhu a jsou vybírány hudební nástroje, které svým zvukem co nejvíce vypovídají o tom, co sdělujeme slovy.

Jakmile máme příběh zažitý, můžeme přejít k dalšímu kroku, kdy již příběh nikdo nečte nebo neříká a nástroje hrají podle dané struktury příběhu. Snažíme se ho nyní sdělit beze slov, pouze prostřednictvím **improvizace na hudební nástroje**. Ve fantazii se ale stále promítá příběh a snažíme se zachytit jeho tempo v improvizaci.

Tuto formu strukturované improvizace můžeme rozdělit na několik částí:

- vytvoření jednoduchého příběhu a jeho představovaní si pomocí fantazie;
- příprava hudebních nástrojů, které by se do příběhu mohly hodit;
- nalezení místa v příběhu, kde bude znít konkrétní nástroj;

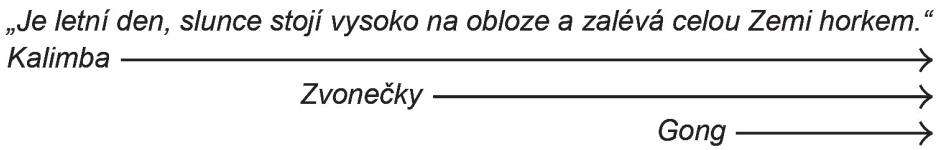
- podbarvení celého příběhu pomocí dalšího zvoleného hudebního nástroje;
- do podbarvení vložit další nástroje podle předchozího vytvořeného schématu;
- osvojování si různých rolí od čtení příběhu přes podbarvení po doplnění hudby na konkrétní místa;
- improvizovaná hra bez textu, který se přehrává už jen ve fantazii.

3.2.3 Částečně strukturovaná improvizace

V situaci, kdy si žáci osvojí strukturovanou improvizaci s příběhem, můžeme přejít k improvizování s částečnou strukturou. K tomu dobře zpočátku poslouží **představa určitého typu počasí, např.:** *„Je letní den, slunce stojí vysoko na obloze a zalévá celou zemi horkem."* Již nepracujeme s celým příběhem, ale spíš s určitým obrazem. Je vhodné mít připravené obrázky, které zachycují různé typy počasí. V této části slouží podobně jako předchozí příběhy. Následuje **výběr nástroje**, který by co nejlépe mohl zhudebnit tento obraz. Byla zvolena kalimba A dur. **Experimentujeme** s dynamikou, tempem, rytmem a melodií a snažíme se co nejvíce hudebně ztvárnit obraz letního dne, slunce nad hlavou a horka. V poslední části hledáme ještě **další nástroje**, které by mohly přesněji obraz vylíčit. Jako další nástroje byly vybrány gong a malé zvonečky. Obraz potom měl následující podobu:

Obrázek č. 3: Letní den, archiv S. Drlíčková, zakoupeno přes www.fotky-foto.cz

Na níže uvedeném schématu si ukážeme, kdy zní konkrétní hudební nástroj. Názvy nástrojů určují, kdy nástroj začíná hrát. Šipky znázorňují, po jak dlouhou dobu nástroj zní. Místo názvů nástrojů lze pro větší přehlednost také používat obrázky a pomocí provázků pak naznačit, jak dlouho nástroj bude znít. Při improvizování je vhodné několikrát toto schéma zopakovat a podporovat prodlužování času celé improvizace.



Obrázek č. 4: Bouřka na podzim, archiv S. Drlíčková, zakoupeno přes www.fotky-foto.cz

„Začala bouřka, zní hromy, prší a fouká vítr. Všude je mokro“
Buben djembe ⟶
Hromový buben ⟶ *Hromový buben* ⟶
Foukání ⟶
Tleskání ⟶

Pokud zvládnou žáci improvizovat na různé typy počasí, můžeme začít stejným způsobem **pracovat i se situacemi**. K hudebním improvizacím vybíráme činnosti, které se opakují, všichni je známe, ale každý je může prožívat jinak.

Naše emoce potom výrazně ovlivní výběr hudebních nástrojů i celkovou improvizaci. Jsme ovlivněni tím, jak danou situaci prožíváme nebo jakou na ni máme vzpomínku. Mluvíme o tom, jaké jsme měli ráno nebo o tom, jaká většinou míváme rána, jestli jezdíme autobusem, autem nebo chodíme pěšky. Také si sdělujeme, **jak se cítíme**. Snažíme se vytvořit různé typy ztvárnění dané situace v kontextu našich emocí. Vznikají tak různé varianty na jeden obraz.

Obrázek č. 5: Cesta autobusem do školy, archiv S. Drlíčková, zakoupeno přes www.fotky-foto.cz

Varianta č. 1

„Každé ráno jezdím do školy autobusem.“
Emoční ladění: Ráno mívám hektické, nechce se mně vstávat.
Rumba koule ⟶
Drhlo ⟶
Chřestidlo ⟶

Varianta č. 2

„Každé ráno jezdím do školy autobusem."
Emoční ladění: Dnes ráno, když jsem jel do školy, pršelo, všude bylo mokro a úplně to pleskalo.
Dešťová hůl ⟶
Tleskání ⟶

Varianta č. 3

„Každé ráno jezdím do školy autobusem."
Emoční ladění: Vzbudí mě budík, v autobuse je hluk, každý něco říká.
Zvoneček ⟶
Didgeridoo[7] ⟶
Různé druhy chřestidel ⟶

V částečně strukturované improvizaci postupujeme podle těchto kroků:

- obrázek a představa určitého počasí;
- výběr jednoho hlavního nástroje a práce s dynamikou, tempem, rytmem a melodií;
- výběr dalších nástrojů pro přesnější ztvárnění jevu;
- obrázek a představa určité situace;
- výběr nástrojů;
- vytváření různých improvizačních variant;
- improvizace v kontextu emocí spojených s danou situací.

3.2.4 Volná improvizace

Pokud žáci zvládají improvizovat pomocí příběhu, jevu i situace, které drží strukturu, můžeme dále rozšiřovat témata a také se postupně přesouvat k dalšímu kroku. Tím je volná improvizace. Osvědčily se **improvizace na barvu, na jedno slovo, na emoci**. Díky předchozím osvojeným dovednostem s improvizováním není pak těžké hudebně tvořit na abstraktní pojmy a pocity. V této fázi již žáci dovedou pomocí hudby sdělovat, jak se cítí. Dalším krokem může být nabídka **využívat větší počet hudebních nástrojů**.

Může následovat technika **dialogů mezi dvěma žáky**, kdy reagují na to, co si vzájemně sdělují. Následovat může také improvizace **v malé nebo větší skupině**. Při skupinovém tvoření je vhodné začínat nejdřív improvizací bez rytmu. Po zvládnutí můžeme začít využívat i rytmus, což bývá pro žáky těžší. Nezbytnou součástí improvizování je **aktivní a empatické naslouchání.**

Tato dovednost je většinou zmiňována v rámci samotné komunikace, ale neobejdeme se bez ní ani při improvizování, které je také určitou formou komunikace.

Snažíme se v hudbě dekódovat emoční naladění druhých a vytvořit takový prostor, aby každý mohl sdělit a dokončit svoji myšlenku. (Vymětal, 2008). Volná improvizace ale nikdy, chápáno extrémně, není zcela volná. Zazní jenom to, čemu dáme nějaký zvukový tvar, podobu. Mohou to být emoce, představy, situace a další obrazy. Jsou zde uplatňována určitá vnitřní pravidla jednotlivce (Zeleiová, 2007). Velmi oblíbenou improvizací mezi žáky je technika, kterou nazvali S*troj času*. Principem je skupinová improvizace hraná vždy pro jednoho žáka ze skupiny.

- Název techniky: **Stroj času**
  Cíle: podpora a rozvoj dovedností potřebných pro improvizaci, empatie
  Cílová skupina: žáci základní školy
  Forma: skupinová (ideální je malý počet dětí, 5–8)
  Časová dotace: 5–10 minut pro jednoho žáka
  Pomůcky: matrace, deky, široký výběr jednoduchých hudebních nástrojů
  Průběh: Z matrací a dek vytvoříme tzv. stroj času, místo, kam si sedne nebo lehne jeden žák ze skupiny. Toto místo by mělo působit příjemně, jako takový malý domeček. Ideálně, když je v něm temno. Ostatní kolem stroje času rozmístí hudební nástroje, které vybírají tak, že vyhodnocují, co by se tomu, kdo je v hudebním stroji času, mohlo líbit. Na domluvený hudební signál, např. úder do tibetské mísy, se dává stroj času do pohybu. Žáci stojí kolem postaveného stroje času, rozeznívají nástroje a volně se posunují v jednom směru od jednoho nástroje ke druhému, podle vlastní volby. Na daný signál je stroj času zastaven. Žák, který byl uvnitř stroje, se protáhne a opustí místo. Následně popisuje, co všechno slyšel a kam se díky hudbě mohl podívat, co mu bylo příjemné a co naopak ne. Postupně se ve stroji času vystřídají všichni zájemci ze skupiny.
  Doporučení: Tento typ improvizace vyžaduje zpočátku podporu a koordinaci učitele, především určením signálu pro začátek a konec improvizace. Učitel podporuje hru také tím, že může udržovat jeden hlavní nástroj, který zní po celou dobu. Může koordinovat přesun žáků mezi nástroji. Pomáhá s výběrem sady nástrojů. Technika je vhodná pro žáky, kteří již mají zkušenosti s improvizováním. Počet nástrojů musí být vždy větší než počet žáků.

Ve volné improvizaci postupujeme podle těchto kroků:
- soustředění se na barvu, emoci nebo jedno slovo;
- výběr vhodných hudebních nástrojů;
- hudební improvizace;
- improvizace jako dialog;
- zaměření se na aktivní a empatické naslouchání.

Přehled jednotlivých kroků a fází při osvojování si techniky improvizování

V předchozím textu jsme podrobně popsali a v rámci výzkumného šetření ověřili, jak je možné postupovat při osvojování si dovedností potřebných pro aktivní hudební improvizaci v rámci výchovy a vzdělávání. Nabízíme nyní přehled jednotlivých kroků, jak na sebe navazují.

Tabulka č. 2: Jak na hudební improvizaci.

Přípravná fáze improvizace	**Strukturovaná improvizace**	**Částečně strukturovaná improvizace**	**Volná improvizace**
Základní ovládání hudebních nástrojů	Příběh jako struktura	Obrázek a představa počasí	Zaměření se na barvu, emoci, slovo
Podpora a rozvoj fantazie a představivosti	Výběr hudebních nástrojů	Výběr hlavního hudebního nástroje	Výběr vhodných hudebních nástrojů
	Rozložení hudebních nástrojů v příběhu	Doplnění dalšími hudebními nástroji	Improvizace
	Doplnění hlavního hudebního nástroje	Vytváření různých Improvizačních variant v kontextu emocí spojených s daným tématem	Improvizace jako dialog
	Využití kompletní sady zvolených hudebních nástrojů		Aktivní a empatické naslouchání
			Improvizace ve skupině

ZÁVĚR

Improvizace umožňuje beze slov sdělovat velké množství informací včetně toho, jak se v určitých situacích cítíme. Rozšiřuje možnosti komunikace a umožňuje přesněji sdělovat pocity. Když se ptáme *„Jak se cítíš?“*, často dostaneme odpověď: *„Dobře!“* nebo *„Špatně!“* Tato sdělení vyhodnocujeme podle naší zkušenosti, co pro nás tyto slova představují a jak my se cítíme, když je řekneme. Pokud ale zahrajeme na hudební nástroje či tělo nebo zazpíváme, jak se máme, podáváme o našem stavu mnohem přesnější informaci. Díky této komunikaci otevíráme také cestu ke spolupráci, naslouchání, navazování, rozvíjení a udržení vztahů v kolektivu.

Improvizování nepatří mezi jednoduché hudební formy, ale po osvojení si zásad se u žáků stává oblíbenou a vyhledávanou hudební činností. Díky tomu pak

umožňuje smazávat hranice mezi jednotlivými žáky. Nabízí rovnocenný prostor, kde má každý možnost komunikovat a navzájem si rozumět i přes různé formy omezení.

Hudební improvizace respektuje určitá pravidla a strukturu, ale také vytváří dostatečně velký prostor pro něco nového a neplánovaného. Improvizování je důležitou psychickou aktivitou, jejíž pomocí se může měnit vnímání i sebevnímání, a to prostřednictvím koncentrace na realitu tady a teď. Žáci ztvárňují zvuky v čase, na lehce ovladatelných nástrojích nebo hlasem, komunikují tímto způsobem s okolím, sdílí své dovednosti, schopnosti a prožitky. Improvizace tak vytváří příležitost měnit své sebehodnocení, posilovat tvořivost, vynalézavost, komunikaci, vlastní zodpovědnost, napomáhá k lepšímu sebepoznání a sebeakceptování (Zeleiová, 2007). Výzkumné šetření zaměřené na hudební improvizaci, nalezení a ověření jednotlivých kroků nabízí postup, jak citlivě a nenásilně žákům přiblížit improvizování, naučit se v něm orientovat a jeho prostřednictvím komunikovat.

Kontakt na autorku:

Mgr. Svatava Drlíčková, Ústav speciálněpedagogických studií,
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,
s.drlickova@seznam.cz

Doporučená a použitá literatura

Boadella, D. a kol. (2012). *Biosyntéza, Výbor z textů*. Praha: Grada.

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Sprignfield: Charles C. Thomas Publisher.

Dibák, I. (1993). *Nebojme se improvizácie*. Bratislava: Slovenský hudobný fond.

Gause. F. (1975). *Počátky moderních proudů v naší hudební výchově*. Praha: Planton.

Jelínková, D. (2012). *Improvizace jako druh tvořivosti při výuce klavíru na základních uměleckých školách* (Nepublikovaná bakalářská práce). Brno: JAMU.

Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. a kol. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.

Matzner, A., Poledňák, I., & Wasserberger, I. (1983). *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon.

Phipipp, G. (1989). *O vyučování improvizace*. Praha: Městské kulturní středisko v Ostravě spolu s ČHS.

Popovič, M. (1994). *Teoretické aspekty klavírní improvizace*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Sýkora, J. (1966). *Improvizace včera a dnes*. Praha: Panton.

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie*. Praha: Portál.

4 Alternativní hudební notace u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Kateřina Kabelková

V této kapitole se zaměříme na možnosti alternativní hudební notace a na hudební materiály s různými podobami notačních systémů, které lze využít ve výuce osob se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Důležitým předpokladem pro čtení not podle notového zápisu (vzhledem k vlastnostem psychických funkcí) je funkce v oblasti percepčních a kognitivních procesů. Osoby se SVP mají většinou problémy v obou oblastech. Vzhledem k těmto zásadním předpokladům se věnujeme možnostem využití notačních systémů u osob s poruchami v oblasti senzorické (osoby se zrakovým a sluchovým postižením) a osob s poruchami v oblasti kognitivních funkcí (osoby s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, se specifickou poruchou učení a další).

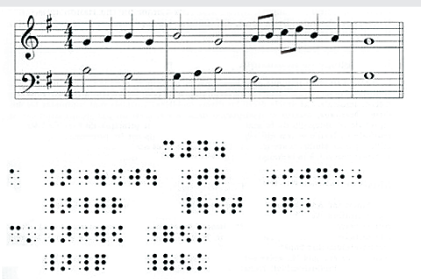
Při výuce osob se SVP lze využívat hudební materiály používající běžnou hudební notaci, nebo materiály, které využívají jiné neboli alternativní notační systémy. Běžný notový zápis využívá grafických prvků – not, které jsou zapisovány do notové osnovy a udávají svou polohou výšku a svou grafickou podobou délku noty. Alternativní notační systémy většinou využívají pro zápis not jiné grafické prvky, jako jsou např. obrázky, barvy, písmena, znaky nebo také různé již zmíněné symboly bez zápisu do notové osnovy.

Dle Probsta (1991) patří **hra podle notové osnovy** mezi čtyři možné strategie ve hře na hudební nástroj u osob s SPU. Mezi další strategie autor řadí také **hru podle nehudební grafické předlohy**. Tento bod koresponduje s již výše použitým pojmem alternativní hudební notace, která může mít jak standardizovaný, tak nestandardizovaný charakter. Alternativní standardizované notace můžeme najít především v metodických hudebních materiálech, které slouží jako učebnice pro žáky ve hře na daný hudební nástroj (např. *Piano Is Easy*). Vzhledem k jedinečnosti osobnosti žáka se SVP a specifik jeho postižení nelze ve výuce metodicky vždy vycházet z jednoho zdroje či z některých standardních hudebních materiálů. Proto

učitelé ve výuce vytváří vlastní alternativní notové zápisy, které využívají různé negrafické předlohy. Strategie hry na hudební nástroj podle nehudební grafické předlohy může vycházet pouze ze zkušeností učitelů z praxe, v současné době zde chybí výzkum, který by mohl tuto metodu oprávněně zařadit mezi výukové metody (Mitchell, 2014). Dalšími strategiemi jsou **improvizovaná hra v rámci vymezených tónů** a **hra zpaměti**.

4.1 Alternativní notační systém u osob s poruchami v oblasti percepce

U **osob se zrakovým postižením** se využívá Braillovy bodové hudební notace. Tento ucelený hudební systém je využíván od roku 1983 a postupně se stále zdokonaluje a modernizuje. Tato notace je písemná v tzv. bodovém písmě, je složena z písmen Braillovy abecedy. Noty se zapisují pouze v horizontální rovině na rozdíl od běžné notace, kde se délka, výška noty a další prvky zapisují také ve vertikální rovině. Příkladem mohou být akordy, které se zapisují pomocí znaků intervalů. Je zapsán vždy nejnižší tón souzvuku a následně jsou zapsány znaky pro dané intervaly v řazení podle pořadí tónů v souzvuku od nejnižšího po nejvyšší tón. Každý notový zápis se také liší vzhledem k tomu, pro jaký hudební nástroj je skladba určena. Pak jsou v zápise použity speciální prvky vycházející z techniky hry na daný hudební nástroj. (Jelínek, 2000)



Obrázek č. 6: Braillova notace (Štětka, https://dotyk.denik.cz/publicistika/pred-165-lety-zemrel-louis-braille-tvurce-slepeckeho-pisma-20170114.html)

Výuka hry na hudební nástroj probíhá také u **osob se sluchovým postižením**. Tito žáci se především učí hrát na nástroje, jejichž vibrace nebo hluboké tóny umožňují snadnější vnímání zvuku. Případně jsou vhodné také nástroje, u kterých se tón nevytváří podle sluchu. Doporučují se především strunné nástroje drnkací, jako je kytara nebo harfa, také dechové nástroje a některé žesťové. Výuka by pak měla probíhat v prostředí vhodném pro komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. Místnost by měla být dobře osvětlena a dostatečně odhlučněna. Žák by měl na učitele dobře vidět, aby měl možnost odezírat a případně také mohl s učitelem jinak

komunikovat. Při nácviku skladby v daném tempu se používají bicí nástroje, které svými silnými vibracemi udržují tempo. U žáků s těžším sluchovým postižením se může buben umístit přímo mezi dolní končetiny (Hash, 2003).

4.2 Alternativní notační systém u osob s poruchami v oblasti kognitivních funkcí

Kognitivní funkce mají velký vliv nejen na proces výuky hry na hudební nástroj, ale také na proces hry podle notového zápisu. U žáků s poruchami v oblasti kognitivních procesů se objevují deficity v různé míře. Tyto potíže můžeme identifikovat u mnoha žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí, lehkým či středním mentálním postižením. Mohou to být žáci s Downovým syndromem, poruchou autistického spektra, dětskou mozkovou obrnou, v menší míře také se specifickými poruchami učení.

Tyto osoby mohou mít při hře podle not problémy v těchto oblastech:

- **Zraková percepce:** zrakové vnímání not může komplikovat inaktivita, zpomalenost a zúžení rozsahu vnímání (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012). Značný problém také může působit nedostatečnost v oblasti vnímání detailů a celku či analýzy a syntézy (Valenta & Krejčířová, 1997). Zrakové vnímání běžného notového zápisu je proto velmi náročné vzhledem k jeho monotónnosti a neschopnosti diskriminace daného detailu osobou se SVP, proto se zde nabízí v rámci alternativní notace zvýraznění not, použití barev, písmen či jiných vizuálních pomocných úprav.
- **Krátkodobá a dlouhodobá paměť:** může být narušeno kódování, uchovávání i vybavování informací v oblasti explicitní paměti. Proces učení je proto omezený, žáci potřebují časté opakování (Šteffková, 2015). Existuje však spojitost mezi explicitní pamětí a emocemi. Koukolík (2006) uvádí pojem explicitní emoční paměť. Explicitní část paměti se utváří v hippokampu, který je součástí korového centra limbického systému. Tato část umožňuje pamatovat si hesla a pojmy, je součástí deklarativní paměti. Naopak emoce a emoční paměť se utvářejí v amygdale, která je také součástí limbického systému, tvoří ji však podkorová centra. (Koukolík, 2002). Zde se utváří implicitní paměť umožňující pamatovat si percepční a motorické dovednosti (Atkinson, 2003). Obě centra se funkčně doplňují, i když jsou jejich funkce specifické. Osoby s mentálním postižením mají narušena korová centra limbického systému, podkorová (oblast amygdaly) bývají porušena minimálně. Z tohoto důvodu nemusí mít žák s mentálním postižením problémy s pamětí během jakékoli hudební činnosti, která je spojena s percepční či motorickou dovedností. Hudba tedy může mít významný facilitující účinek

pro paměťové procesy, a to vzhledem k pozitivnímu vlivu rytmu a melodie (Kantor, Lipský & Weber, 2009).

- **Pozornost:** osoby s poruchami v oblasti kognitivních funkcí mají problém s udržením pozornosti. Především snížená schopnost dělit pozornost na více činností je při větší zátěži velmi častá (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012). Hra podle běžné notace by tak neměla být hlavní náplní hudební činnosti s žákem se SVP. Nabízí se zde využití zjednodušeného zápisu not, kde se žák nemusí soustředit na všechny vlastnosti tónů. Pozornost však také může mít z fyziologického hlediska spojitost s emotivitou. Funkční systémy emocí a pozornosti jsou jen částečně segregovány, v přední singulární kůře mozku dochází k jejich integraci. Pokud klient tedy koncentruje pozornost na podněty s pozitivním či negativním emočním rázem, aktivace probíhá v jiných místech mozku než u emočně neutrálních podnětů (Motlová & Koukolík, 2006).

4.3 Konkrétní notační systémy

V následující části uvedeme konkrétní příklady alternativní hudební notace, které mohou učitelé využít při výuce žáků s problémy v oblasti kognitivních funkcí. Tento výčet notací vychází z rešeršní a výzkumné práce (Kabelková & Kantor, 2020). Autoři provedli kritickou rešerši publikovaných zdrojů a v rámci analýzy dat představili deset typů alternativní hudební notace rozdělených do čtyř skupin podle hudebního nástroje: notace pro klavír, notace pro zobcovou flétnu, alternativní notační systémy bez zaměření na konkrétní nástroj a elektronické notační systémy využívající počítačové či mobilní aplikace.

Tabulka č. 3: Kategorie alternativních notačních systémů podle hudebního nástroje (Kabelková & Kantor, 2020)

Kategorie: Zaměření notačního systému	Subkategorie: Notační systém
Zaměření na klavír	Piano Is Easy Occupational Octaves Piano Piano Addventures: Primer Level Pohádkově snadné čtení not pro malé klavíristy
Zaměření na zobcovou flétnu	Blockflöte, das kann ich!
Obecná notace bez konkrétního zaměření	Figurenotes Hummingbird Notation
PC či mobilní aplikace se zaměřením na různé nástroje	Note Rush Pizzicato (Alternative Notation Systems Based on Numbers) Plaime

4.3.1 Piano Is Easy (USA)

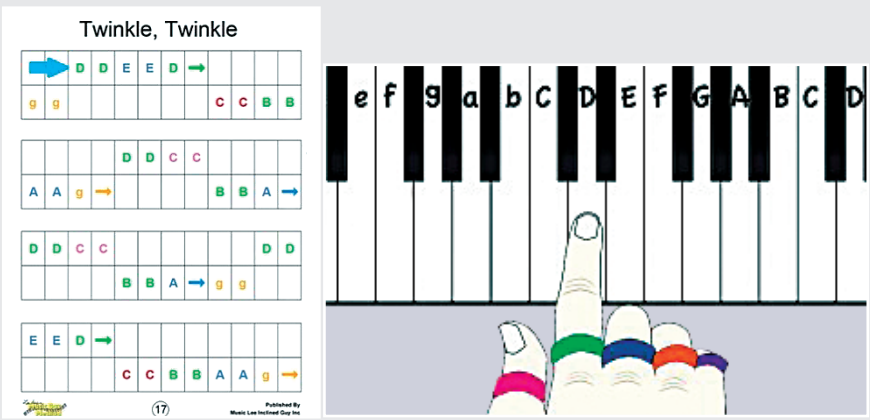
Tato metodická učebnice je určena především začátečníkům ve hře na klavír, z hlediska věku tedy žákům předškolním. Cílem této metodiky je usnadnit žákům počáteční učení hry. Předpokládá se, že žák časem přejde k běžné notaci. V této notaci má každá nota své číslo, které koresponduje s nalepeným číslem na klaviatuře. Notový zápis tedy používá pouze tato čísla psaná za sebou, jsou oddělena taktovými čarami. V případě pomlky nebo prodloužení noty je použita v zápise hvězdička (Aschenbrenner, 2000).

Obrázek č. 7: Ukázka notace z metodiky Piano Is Easy (zdroj: https://pianoiseasy2.com/)

4.3.2 Occupational Octaves Piano (USA)

Metodický materiál pro hru na klavír je opět určen primárně pro žáky předškolního věku. Tato notace využívá dva prvky: písmena a barvy. Každou notu zastupuje písmeno znázorňující její název a daná barva. Stejně tak je toto označení použito na klaviatuře. Žák si nasazuje při hře na prsty barevné kroužky, které korespondují s barvami písmen v zápise. Tyto kroužky usnadňují orientaci na klaviatuře. Notový

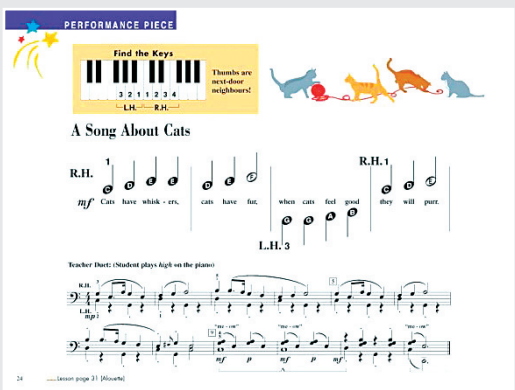
zápis je tedy složen ze dvou řádků – pro pravou a levou ruku. V každém řádku jsou v obdélníčcích napsaná barevná písmena. Každá kostička tabulky znázorňuje jednu dobu. Pokud má nota delší hodnotu nebo je v melodii použita pomlka, znázorňuje se šipkou (Stockner, 2014).



Obrázek č. 8: Ukázka hudební notace z metodického materiálu Occupational Octaves Piano (Fischler, https://pianoaddict.com/2016/01/occupational-octaves-revolutionizing-piano-for-special-learners-part-2/)

4.3.3 Piano Adventures: Primer Level (USA)

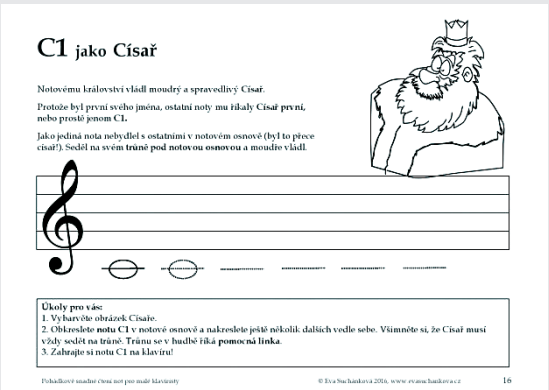
Tato klavírní škola je určena žákům, kteří se učí od základů hře na klavír. Při hře podle not jim pomáhají znaky not bez notové osnovy. V každé hlavě noty je zapsán její název, noty graficky stoupají nebo klesají podle pohybu melodie. U not je zapsán prstoklad (Faber, 2006).



Obrázek č. 9: Ukázka notace z metodického materiálu Piano Adventures: Primer Level (Faber, https://pianoadventures.co.uk/publications/piano-adventures-primer-level-technique-performance-book/)

4.3.4 Pohádkově snadné čtení not pro malé klavíristy (Česká republika)

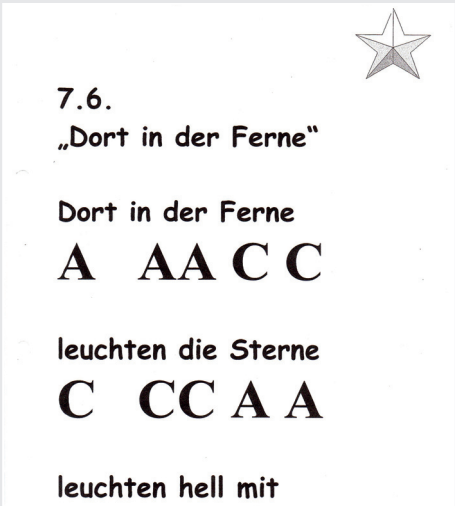
Metodický materiál je opět primárně určen pro žáky předškolního věku. Cílem je žáky naučit nenásilnou formou názvy not a docílit tak plynulé hry podle not. Celou učebnicí provází žáky příběh o notovém království, který postupně představuje názvy not. Např. nota c1 má jméno „císař první“ (Suchánková, 2016).



Obrázek č. 10: Ukázka notového systému z metodického materiálu Pohádkově snadné čtení not pro malé klavíristy (Suchánková, https://www.evasuchankova.cz/pohadkove-snadne-cteni-not/)

4.3.5 Blockflöte, das kann ich! (Německo)

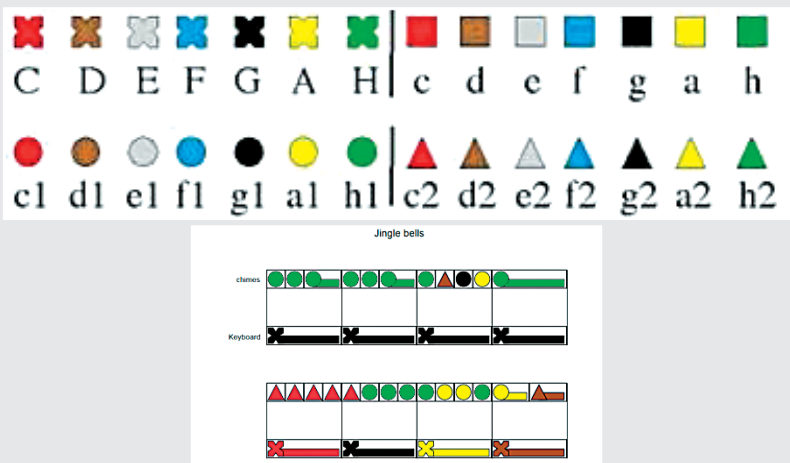
Tento metodický materiál je založen na velmi jednoduše znázorněné notaci. Je určen primárně pro žáky se SVP a pro hru na zobcovou flétnu. Materiál je možné využít i pro jiné hudební nástroje. Notace je tvořena písmeny, která zastupují názvy daných not. Písmena jsou v dostatečné velikosti psaná vždy v daných skupinkách v různé vzdálenosti od sebe, aby žáci tak mohli vnímat rytmus a metrum v písni či skladbě. K této notaci je vždy ještě vepsán text, který pomáhá žákům se orientovat v rytmu dané melodie (Theißen, 2002).



Obrázek č. 11: Ukázka notace z metodiky Blockflöte, das kann ich! (Theißen, 2002)

4.3.6 Figurenotes (Finsko)

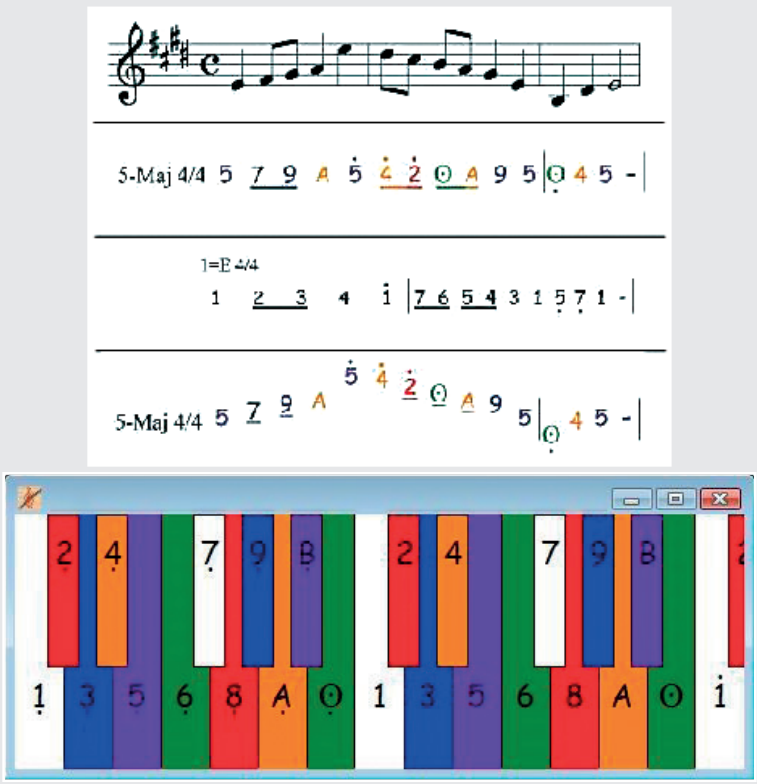
V tomto notačním systému se noty znázorňují barevnými symboly. Každá oktáva má svůj symbol, každý tón má pak svou přiřazenou barvu. Např. červený kruh znázorňuje c1. Barevně jsou pak označeny také klávesy na klavíru. Žák se při hře orientuje podle symbolů a barev. Notový zápis pak vypadá tak, že symboly jsou zapsány za sebou, jsou uspořádány do čtverců. Jeden čtverec představuje délku čtvrťové noty neboli jednu dobu. Pokud je zapsána nota půlová, symboly jsou protaženy přes dva čtverce (Kaikkonen, http://www.figurenotes.com/).



Obrázek č. 12: Symboly a barvy přiřazené k tónům u čtyř oktáv (http://www.superando.it/2006/02/16/figurenotes-per-apprendere-la-musica/)

4.3.7 Pizzicato, Alternative Notation Systems Based on Numbers (Belgie)

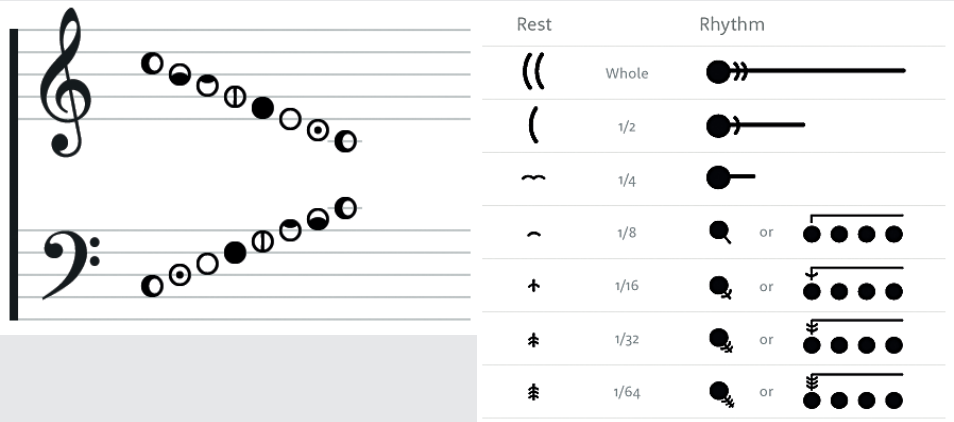
V rámci této notace má opět každý půltón ve stupnici přiřazené číslo od jedné až do devíti a pro zbylé tři půltóny používá písmena A, B a číslo 0 s tečkou uprostřed. Každý tón má přiřazenou barvu. Tóny jsou opět uspořádány bez notové osnovy, jsou znázorněny čísly nebo písmeny. Pokud se objeví ve skladbě osminové noty spojené trámcem, objeví se v zápise pod znaky prodloužená čára. Pro půlovou notu je využit znak pomlčky (Vandenneucker, http://www.arpegemusic.com/alternative-music-notation.htm).



Obrázek č. 13: Ukázka notačního systému založeného na číslech s názvem Pizzicato, Alternative Notation Systems Based on Numbers (Vandenneucker, http://www.arpegemusic.com/alternative-music-notation.htm)

4.3.8 Hummingbird Notation (USA)

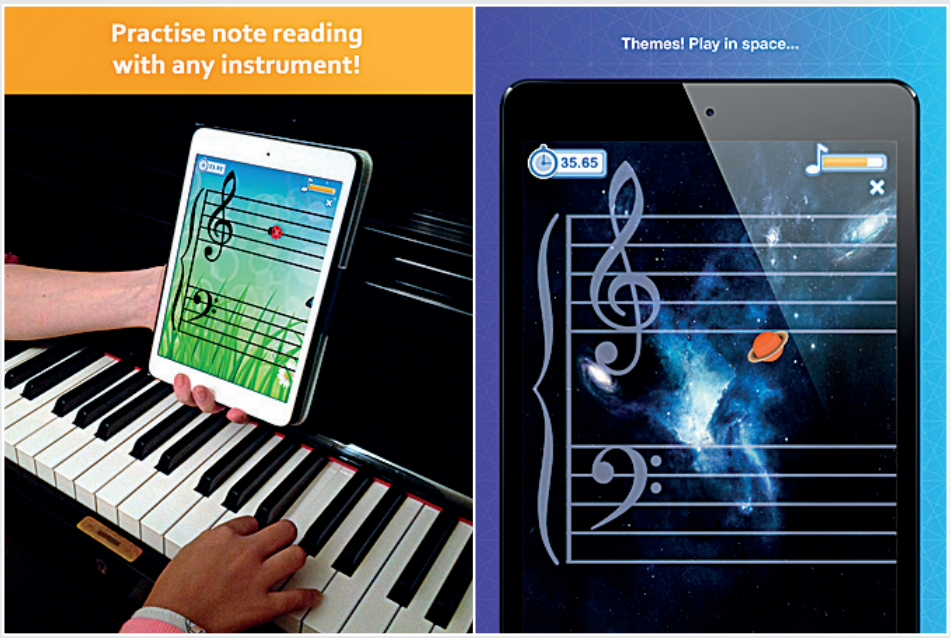
Symboly not mají kulatý tvar a jsou vepsány do notové osnovy. Hlavy not mají tvar kruhu, dané noty se od sebe liší výplní kruhu. Např. nota d má uprostřed kruhu tečku, nota e je „empty“, tedy prázdný kruh, nota f je „full“, tedy vyplněný kruh. Délky not jsou vyznačeny prodlouženou horizontální linkou směrem doprava nebo mírně dolů. Posuvky u not mají také speciální grafické označení. Tato notace slibuje lehčí čtení not a orientaci. Avšak usuzujeme, že pro žáky s různou mírou mentálního postižení může být tato notace nevhodná (West, http://www.hummingbirdnotation.com/guide.html).



Obrázek č. 14: Ukázka z notačního systému Hummingbird Notation (West, http://www.hummingbirdnotation.com/guide.html)

4.3.9 Note Rush (Austrálie)

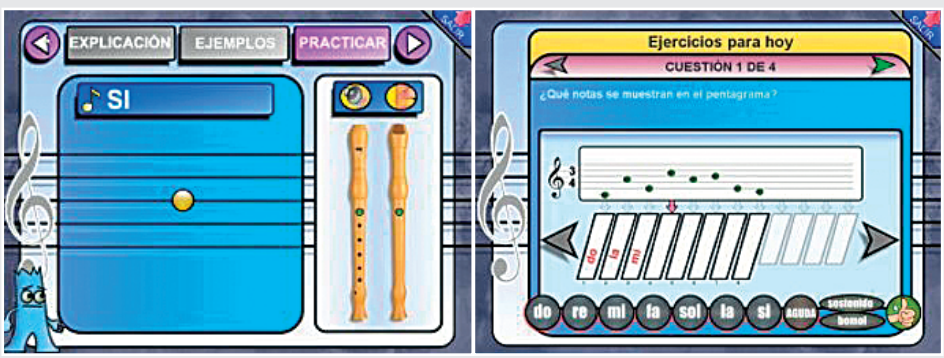
Jedná se o software, který je určen primárně pro nácvik čtení not. Tóny jsou znázorněny na notové osnově v podobě různých obrázků ve tvaru hlavy noty (např. beruška, planeta apod.). Úkolem žáka je zareagovat a najít zobrazenou notu na klaviatuře či na jiném nástroji. Aplikace zachytí tóny daného nástroje a vyhodnotí správnost zahraného tónu. Vzhledem k tomu, že v aplikaci je hlava noty dostatečně výrazná a zobrazí se vždy jedna dostatečně velká izolovaná nota, může být tato forma čtení not použita jako zábavné zpestření ve výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP (Grayston, https://www.noterushapp.com/).



Obrázek č. 15: Ukázka z počítačové či mobilní aplikace pro čtení notového záznamu Note Rush (Grayston, https://www.noterushapp.com/)

4.3.10 Plaime (Španělsko)

Tento španělský software je určen primárně pro žáky se SVP. V aplikaci se vždy objeví zvýrazněný tón v notové osnově, současně je na obrázku flétny zvýrazněn otvor, který se má zakrýt. Ke všem těmto atributům se zobrazí solmizační slabika korespondující s daným tónem (Cano & Iborra, 2015).



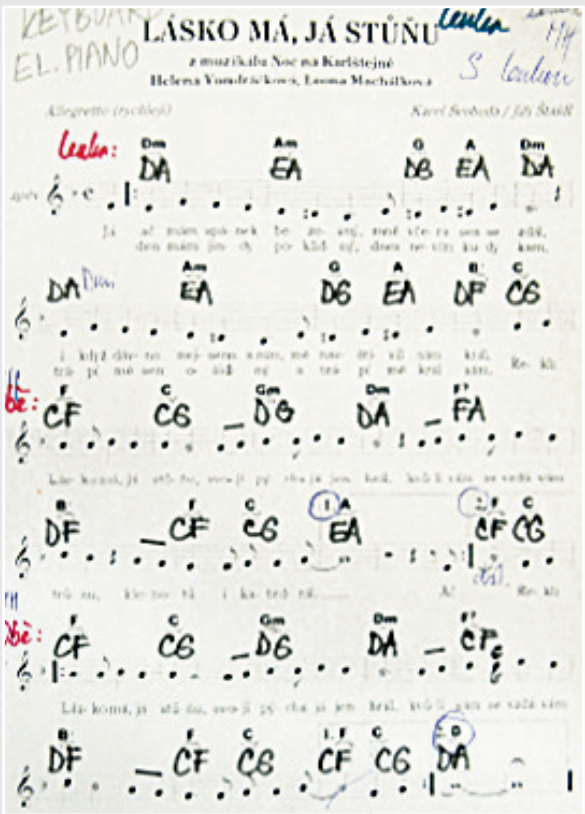
Obrázek č. 16: Ukázka počítačové aplikace pro nácvik hmatů a hry podle notace u hry na zobcovou flétnu (Cano & Iborra, https://plaime.wordpress.com/software/)

4.4 Příklady z praxe

Kabelková & Kantor (2020) popisují v rámci kvalitativní studie dva případy neformalizovaných, tedy nestandardizovaných alternativních notací. Tyto příklady vychází ze zkušeností konkrétních učitelů, kteří učili žáky se SVP. V následující části tyto alternativní notace popíšeme.

Hra na keyboard u žákyně s mentálním postižením

Žákyně neumí číst noty, nehraje tedy podle not. Má narušenou jemnou motoriku a třes v horních končetinách. Hraje na keyboard pouze akordický doprovod k písním, které zná. V doprovodu jí pomáhá funkce, která při hraní základních tónů zahraje daný typ doprovodu. Paní učitelka jí proto do not napíše vždy velkým tiskacím písmem dva názvy tónů, které žákyně bez problému najde na klaviatuře a ve správném rytmu je zahraje. Ve hře jí pomáhá zpěv dané písně.



Obrázek č. 17: Ukázka notačního systému pro hru na keyboard u žákyně s mentálním postižením (Kabelková & Kantor, 2020)

Hra na housle u žákyně s Downovým syndromem

Tato žákyně pochází z Německa. Učí se hrát na housle soukromě u své paní učitelky v Berlíně. Žákyně měla velký problém nahmatat strunu kvůli objemným prstům. Z těchto důvodů a také pro jednoduchou orientaci v notaci vymyslela paní učitelka pomocný systém pro hmaty. V tomto systému jsou použity barvy a symboly – obrázky. Každá struna má přiřazen obrázek a každý prst má přiřazenou barvu. Žákyně nehraje podle not, ale orientuje se podle symbolů a barvy, např. zelená na struně srdce.

Obrázek č. 18: Ukázka notačního systému pro hru na housle u žákyně s Downovým syndromem (Kabelková & Kantor, 2020)

ZÁVĚR

Vzdělávání žáků se SVP, konkrétně s poruchami v oblasti kognitivních funkcí, vyžaduje nejen úpravu obsahu vyučovacího procesu, ale také specifický či upravený hudební materiál. Jeden z nejvýraznějších problémů v tomto typu výuky je schopnost hrát na hudební nástroj podle notové předlohy. Pokud budou mít učitelé k dispozici metodické materiály využívající alternativní hudební notaci nebo se pokusí o vlastní úpravu notového materiálu, je velká pravděpodobnost, že žáci s některou z poruch v oblasti kognitivních funkcí budou moci hrát podle notové předlohy a budou mít tak možnost více rozvíjet své hudební schopnosti a dovednosti.

Kontakt na autorku:

Mgr. Kateřina Kabelková, katerina.kabelka@gmail.com
ZUŠ Campanella Olomouc

Doporučená a použitá literatura a zdroje

Arpege music (2000–2017). *Alternative Notation. Explore Alternative Music Notation Systems Based on Numbers*. Dostupné z http://www.arpegemusic.com/alternative-music-notation.htm

Aschenbrenner, J. (2000). *Piano Is Easy*. New York: Walden Pond Press.

Atkinson, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.

Cano, M. D., & Iborra, R. S. (2015). On the use of a multimedia platform for music education with handicapped children: A case study. *Science direct*, 87, 254–276. doi: 10.1016/j.compedu.2015.07.010

Faber, N., & Faber, R. (2006). *Piano Adventures: Lesson Book – Primer Level*. Michigan: Faber Piano Adventures.

Figure notes. Dostupné z http://www.figurenotes.com/

Hash, P. M. (2003). *Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. Research & Issues in Music Education, 1*. Dostupné z https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852403.pdf

Hummingbird. Dostupné z http://www.hummingbirdnotation.com/

Jelínek, J. (2000). *Notopis nevidomých. Praha: KTN*.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2020). *Alternativní notační systémy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2020). *Problematika využití alternativních notačních systémů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.

Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek: funkční systémy: normy a poruchy*. 2. vyd. Praha: Portál.

Koukolík, F., & Motlová, L. (2006). *Citový mozek: Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. Praha: Galén.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. 2. vyd. New York: Routledge.

Noterush. Dostupné z http://www.noterushapp.com/

Probst, W., & Beierlein, J. (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten: ein Modellversuch und seine Folgen*. New York: Schott.

Stockner, L. (2014). *Occupational Octaves Piano*. New York: Music Lee Inclined Guy.

Suchánková, E. *Pohádkově snadné čtení pro malé klavíristy. Klavír dětem*. Dostupné z http://www.evasuchankova.cz/klavir-detem/

Šteffková, K. (2015). *Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Štětka, J. (2017). Před 165 lety zemřel Louis Braille, tvůrce slepeckého písma. Dostupné z https://dotyk.denik.cz/publicistika/pred-165-lety-zemrel-louis-braille-tvurce-slepeckeho-pisma-20170114.htm

Theißen, B. (2002). *Blockflöte, das kann ich!*. Heinsberg: Dieck, Elke.

Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr.

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.

5 Technologie v proinkluzivní výuce

Jan Koucun

V dnešní době technologie zasahují člověka na každém kroku. Zvykli jsme si na jejich využití, některé činnosti si bez nich mnohdy nedovedeme představit, a tak se stávají až samozřejmými. Nabízejí zjednodušení a ulehčení prací, které se mohou zdát zdlouhavé, a tím nám šetří především čas. Technologie, a to především informační a komunikační, patří do oblastí, které umožňují lidem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) kompenzovat jejich potřeby. Mohou se tak jednodušeji začlenit do třídního kolektivu, ale především se lépe vypořádat s nástrahami každodenního života.

Jednou z oblastí využití technologií je i hudba, a to v celé své šíři. Pomocí technologií je možné hudbu tvořit, využívat její elementy či transformovat hudební efekt k dalšímu využití. Kompenzujeme-li pak pomocí technologií lidem jejich omezení, mohou se plně a bez jakýchkoliv potíží věnovat i této činnosti.

Moderní elektronické technologie dokáží svými možnostmi nabízet obdobné expresivní vyjadřování, jaké známe u běžných hudebních nástrojů. Bude-li např. klavírista chtít zahrát určitou improvizaci v emočním vyjádření smutku, vybere si určitý styl hry, která odpovídá prezentaci jeho obrazu. Tempem, barvou, intenzitou, ale i rytmikou, členěním a uspořádáním hry, která tento obraz vytváří. Výsledné hudební vyjádření může posluchačům přinášet různé vnímání tohoto obrazu. Hra pak může znít poklesle, nedynamicky, ponuře, truchlivě atp. Člověk s určitou mírou podpory může obdobně zahrát tento obraz, ale pouze do té míry, do jaké mu to jeho omezení a možnosti dané technologie dovolí a jak je dokáže ovládat. Je ale možné říci, že se tyto technologie stále vyvíjejí a zdokonalují. Tím pak lze emoční vyjadřování prezentovat na běžné úrovni za použití asistivních technologií, obdobně jako v případě podání klasickými hudebními nástroji.

5.1 Technologie a vymezení pojmů

Aby se předešlo možné nejednoznačnosti při používání pojmů, je vhodné si ujasnit názvosloví, se kterým běžně pracují lidé s technickou, převážně počítačovou praxí. Jak ukázal i test *Digitálních dovedností studentů speciální pedagogiky – IT Fitness Test 2015*, kterého se účastnili studenti ze tří vysokých škol, jsou dovednosti budoucích speciálních pedagogů v celé šíři testovaného spektra. To znamená, že zahrnují osoby bez funkční digitální gramotnosti až po osoby s výbornými výsledky (Pešat, Langer, Lopúchová & Slánská, 2016). Mohlo by se zdát, že v dnešní době by výsledky tohoto výzkumu měly začínat od úrovně, řekněme, mírně podprůměrné, realita je však jiná. Lze tak usuzovat, že i řada praktikujících pedagogů bude v obdobné úrovni digitálních znalostí. Proto je vhodné si tuto gramotnost neustále oživovat, neboť jejich neznalost může mít za následek i to, že nemusí dojít k plnému využití možností informačních a komunikačních technologií při práci v inkluzivním prostředí. Cílem této kapitoly je zjednodušeně objasnit a formálně správně popsat všechny významy uvedených pojmů a pokud možno laicky vysvětlit, co se pod slovem technologie skrývá.

Informační a komunikační technologie, označované zkratkou **ICT** (Information and Communication Technology), zahrnují všechny nástroje pro získávání, zpracování a prezentaci elektronických, počítačových dat čili informací. Jedná se o souhrn technických a programových prostředků, které dohromady tvoří použitelný celek, tj. technologii. Tato technologie v sobě může skrývat rozsáhlý systém, za nímž stojí tým profesionálních odborníků a celá soustava výkonné techniky. Může však být i nenáročnou aplikací využívající technické prostředky, které např. usnadňují určité skupině osob různé činnosti. Pak lze i tento samostatný komplet též nazývat technologií. **Každá technologie se skládá z hardwaru, softwaru a vlastních dat.**

Technické prostředky, označované jako **hardware**, jsou elektronická zařízení, pomocí kterých se získávají, zpracovávají a prezentují počítačová data. Těmito zařízeními jsou běžně počítače, notebooky, tablety, chytrá telefonní zařízení smartphone či jiné výpočetní celky. K nim je možné připojit další zařízení, tzv. **periférie**, které buď signály do počítače vkládají, nebo naopak zpracované informace prezentují. Tato zařízení se dle svého charakteru funkce člení na vstupní, výstupní nebo vstupně-výstupní. Vstupním zařízením tak může být běžná klávesnice nebo myš, ale i mikrofon, kytara, klávesy elektronických hudebních nástrojů – keyboardů, perkusních padů aj. Specifickými vstupními zařízeními jsou různé snímače a senzory, které mohou využít osoby se speciálními vzdělávacími potřebami pro komunikaci s technickými prostředky. Výstupními zařízeními jsou obvykle monitory, tiskárny, ale i hudební nebo světelné sestavy, vibroakustická zařízení či robotické systémy aj. Technické prostředky jsou vzájemně propojené a záleží na vyspělosti této techniky. K propojení se používají kabelové spoje, které lépe zvládají fyzikální přenosy, ale s rozvojem techniky se začínají využívat i přenosy bezdrátové.

Programové prostředky, označované jako **software**, jsou pak nehmotné nástroje, pomocí kterých jsou zpracována vstupní nebo již zpracovaná data a jejichž výsledkem jsou data přepracovaná nebo konečná. Software je možné rozdělit na:

- **Systémový software**
  Tímto pojmem je zpravidla označován operační systém daného zařízení. Běžně jsou známé operační systémy řady Windows společnosti Microsoft, otevřené systémy na bázi Linux nebo macOS společnosti Apple. Pro využití v mobilních zařízeních se nejvíce rozšířily dva základní operační systémy, Android společnosti Google a iOS společnosti Apple.

- **Kancelářský software**
  Takto se označují obecně známé prostředky pro tvorbu dokumentů, např. Office společnosti Microsoft nebo konkurenční a volně šiřitelný LibreOffice vyvíjený nadací, do které vstupují různí programátoři.

- **Software určený pro vývoj aplikací**
  S tímto softwarem pracují programátoři, kteří vytvářejí všechny ostatní typy softwaru. Označují se též jako programovací jazyky, příkladem je Java, PHP, C++ aj.

- **Podpůrný software**
  Tento software je specifický tím, že umožňuje dalším technickým zařízením nebo aplikačnímu softwaru pracovat. Nejčastěji se používá jako ovládací program připojitelného technického prostředku, označovaný pojmem *driver*. Pokud např. nemáme driver pro připojení tiskárny, nebude na tiskárně možné tisknout. Na druhé straně pak chod určitého aplikačního softwaru vyžaduje *speciální podpůrný software*. Tím může být např. NET Framework od společnosti Microsoft, který umožňuje aplikačnímu softwaru jednodušší práci. Obsahuje sadu předpřipravených nástrojů, které koncová aplikace jen využívá, není tedy nutné, aby danou funkci vývojář celou programoval.

- **Aplikační software**
  Tato část nás zajímá nejvíce – pod tímto označením se skrývají právě ony aplikace, které potřebujeme pro svou činnost. Označují se též jako programy nebo software. Do této kategorie lze zařadit i výše uvedený kancelářský software, ale pro své specifikum jsme jej zařadili samostatně. Ve světě mobilních technologií se těmto programům říká „apky“.

Aplikační software lze dělit dle potřeb na:
- grafické programy;
- hudební programy;
- hry;
- výukové programy aj.

Tyto kategorie je možné případně dále dělit na podkategorie. Příkladně:

Hudební programy:

- Notační programy – pro práci s notami.
- Produkční software – pro potřeby tvorby pódiové hudby, které zahrnují různé efektové nástroje, ekvalizéry aj.
- Editační programy – které nabízejí úpravy a analýzy, vkládání zvukových efektů nebo jejich vytváření aj.
- Virtuální hudební nástroje – kytary, piana, různé perkuse, ale i dechové a smyčcové nástroje aj.

Způsob dělení kategorií a podkategorií je zcela individuální a nemá pevné hranice. Lze je tedy třídit dle použití tak, aby se dosáhlo významového kontextu.

Poslední částí pojmu *technologie* jsou **data**. Jedná se o nehmotné údaje uložené ve formě datových souborů a obsahující konkrétní informace v předem definovaném formátu. Data jsou nejdůležitější a nejcennější částí každého informačního systému, technologického celku či jednoduše technologie. Dle momentu zpracování počítačem se mohou data nacházet na pevném úložišti počítače, v jeho paměti nebo ve vstupních či výstupních zařízeních. Pro názornost můžeme demonstrovat stisk klávesy X. Tento znak – informace – se přes vstupní zařízení (klávesnici) dostane do paměti počítače. Tam jsou postupně zpracovávány všechny informace do dalších celků a při ukončení zpracování může dojít k uložení informací na pevné úložiště počítače ve formě souboru nebo jejímu výstupu (monitor, reproduktor, tiskárna atp.). Soubory jsou různého typu. Obecně známé jsou např. mp3, docx, jpg aj., specifické naopak mohou být známy jen vybraným uživatelům nebo samotnému autorovi. Takové soubory umí pracovat jen s daným aplikačním softwarem, např. cyms (aplikace CYMIS), mscz (aplikace MuseScore), aup (aplikace Audacity) aj. (Koucun, 2014).

Mohlo by se zdát, že každý uživatel využívající počítač či nějaký celek, obecně řečeno ICT, musí být „technikem". Mnoho pedagogů si toto alespoň myslí. Pokud však chtějí efektivně využívat ICT prostředky, nezbude jim nic jiného, než se do tohoto světa mírně ponořit. Buď ve formě samostudia, jak názorně předkládá Roubal (2008 a 2009), nebo zvyšováním kvalifikace určeným především pro pedagogy (formou jednorázových kurzů či studia celoživotního vzdělávání). Roubal v jednom svém úvodníku píše: „Tato kniha se vás pokusí provést ‚železem', ze kterého je složen váš počítač, co nejjemněji." Jednoduchou a čtivou formou představuje svět počítačové techniky pro zájemce, kteří si potřebují doplnit vědomosti. Lze ji proto doporučit, neboť má kapitoly vedeny tak, že si lze vybrat jen dané téma i bez znalostí výrazných souvislostí. Ilustrací může být např. název kapitoly *„Jak funguje zvuková karta, co kam zapojit"*, kdy po přečtení necelé strany je hned problematika jasná. Obdobně jsou zpracovány i ostatní kapitoly. (Roubal, 2008)

V České republice není mezinárodně standardizovaný systém vzdělávání pedagogických pracovníků. Evropský systém EPICT[8], ke kterému se ČR nepřipojila, nabízí možnost získat aktivní formou ICT dovednosti a znalosti technologií využitelných právě ve školním prostředí. Jedinou možností odborné kvalifikace u nás tak zůstává ECDL[9], pro který se ujal pojem *řidičák na počítač* – z původního pojmenování European Computer Driving Licence. Jedná se o certifikát, který po úspěšném složení tematicky uspořádaných zkoušek vystavuje akreditovaná firma. Je platný na území Evropy a dokládá odbornost v ICT. Další možností jsou různorodé kurzy, zaměřené i na pedagogy, které mají různou odbornou úroveň.

Bez základních znalostí této problematiky však nelze informační a komunikační technologie používat. Popřípadě hrozí, že se užívají jen mechanicky, v předem naučených a slepě následovaných krocích.

5.2 Možnosti ICT a jejich uplatnění žáky se SVP

S rozvojem ICT se oblast vzdělávání stává mnohem dostupnější i pro osoby se speciálními potřebami. Do značné míry se těmito osobami převážně myslí lidé se zdravotním postižením, tedy se smyslovým, tělesným nebo mentálním handicapem. Do této kategorie však patří i žáci dlouhodobě nemocní nebo zdravotně oslabení, žáci se sociálním znevýhodněním, jejichž sociokulturní poměry neumožňují mít obdobné vědomosti jako jejich vrstevníci. Nakonec nelze ani zapomenout na žáky a studenty mimořádně nadané. Tito všichni mají určitou potřebu podpory a pamatuje na ně školský zákon[10].

Oblast využití ICT lze rozdělit (Zikl a kol., 2011) na podporu při:

- **Výuce a stimulaci**
  Sem lze zařadit speciální programy určené pro osoby se SVP a asistivní techniku – obojí umožní daným žákům účastnit se běžné výuky. Jedná se o řadu různých aplikací prakticky všech vzdělávacích oborů, které rozvíjejí nebo kompenzují omezenou či ztracenou funkci dané osoby. V kooperaci s ostatními žáky mohou tyto speciální prostředky vytvářet i pozitivní sociální klima ve třídě nebo skupině už jen tím, že je mohou používat i žáci bez omezení. Primárně však slouží pro osoby se SVP.

- **Individualizaci**
  Využitím ICT pro větší samostatnost při výuce, ale i pro potřeby osobního života lze směrovat technologie k individualizaci. Tyto prostředky mohou nejen dopl-

8 EPICT – European Pedagogical ICT Licence, standardizovaná certifikace znalostí ICT pro učitele.

9 EDCL – European Certification of Digital Literacy je mezinárodní projekt kvalifikace v ICT dovednostech.

10 Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, §16 a §17.

ňovat studium, ale i zprostředkovávat kontakt na dálku v případně dlouhodobě nemocných. Mohou se využívat v rámci e-learningového vzdělávání, ale za použití audio-video techniky i k sociálním kontaktům.

- **Kompenzaci**
  Zde nachází uplatnění speciální technické prostředky, které umožní ovládání ICT, a tím i zprostředkovávají informace a komunikaci. Senzorické pomůcky tak umožňují kontakt s okolím osobám se zrakovým postižením, omezenou hybností, mentálním postižením nebo kombinovaným postižením. Ač by se to zdálo být nemožné, tak i skupině osob se sluchovým postižením dokáží zprostředkovat hudební zážitek skrze vibrace a světelnou prezentaci. Prvotně však pomáhají vyrovnávat handicap sluchového postižení.

- **Reedukaci**
  Obecně představuje činnosti zaměřené k nápravě funkcí a tím jejich správnému rozvoji. Lze se tak zaměřit i na problematiku poruch učení či pozornosti, chování nebo poruch autistického spektra.

- **Diagnostice**
  V této oblasti mají technologie významný podíl. Díky svým možnostem umožňují vyvinout takové testovací nástroje, které pomohou odhalit nebo zpřesnit jiné diagnostické sady. Technologie jsou přínosné především pro speciálněpedagogická centra. V pedagogické praxi pak mohou lépe individualizovat výuku daných žáků.

- **Standardním využití**
  Představuje běžné využívání ICT v každodenním životě: hledání a zpracování informací, komunikaci nebo zábavu při hrách.

- **Tvorbě výukových materiálů a pomůcek**
  Tato oblast je věnována nejen tvůrcům aplikací. Zde mohou nalézt uplatnění právě učitelé, kteří mohou využívat prostředky ICT, jež se jim ve školských zařízeních obvykle nabízejí. Nejrozšířenější a jednoduše použitelné tak jsou interaktivní tabule, a tím i tvorba výukových a metodických materiálů. Národní ústav pro vzdělávání provozuje portál rvp.cz[11], který se zaměřuje na podporu učitelů při jejich výuce, tedy i té speciální. Je zde možné využít e-learningové kurzy nebo tzv. DUMy[12]. Tyto Didaktické Učební Materiály tvoří sami učitelé a jsou rozdělené jak tematicky, tak i dle použití. Tím se myslí např. předškolní vzdělávaní, speciální vzdělávání atd. Vytvořené didaktické materiály pak mohou učitelé sdílet mezi sebou navzájem.

11 RVP.CZ – metodický portál pro podporu učitelů.
12 DUM – Didaktické Učební Materiály – https://dum.rvp.cz/index.html, portál, který sdílí výukové materiály tvořené samotnými učiteli. Další obdobný portál se nachází na http://dumy.cz/.

- **Motivaci**
  Díky svým možnostem a používáním technologie zlevňují, lehce se rozšiřují do různých oblastí a tím zasahují zájmy každého člověka. Pokud si chce člověk usnadnit určitou činnost, sáhne právě po ICT. Tedy *motivace* se zde dá v jistém smyslu označit i za běžnou součást života.

- **Administrativě**
  Nezbytností pedagogické praxe je potřeba a někdy i nutnost vytvářet záznamy o pedagogické činnosti, tvorba příprav do výuky či jiná administrativa. Ta je různě zaměřená a ICT napomáhá účelně snížit zátěž, např. umožňuje sdílet informace a tak předejít duplikování stejných dat. I když lze najít i nedostatky, které jsou spíše dány metodikou zpracovávání záznamů, přináší velkou úlevu pro všechny. Obvykle se využívají speciální aplikace typu bakalari.cz pro komplexní agendu školy nebo určitý kancelářský software.

Mezi osobami se SVP a jejich svobodnou tvorbou stojí jakási bariéra, která neumožňuje využít maxima jejich potenciálu. Pokud ho lze dosáhnout vhodnou kombinací prostředků ICT, je nasnadě toho využít. Technická zařízení, jako jsou např. notebook, tlačítko, senzor pohybu, klaviatura piana, elektronický hudební pad, reproduktor aj., umožňují vzájemné propojení tak, aby bylo dosaženo výhodné použitelnosti. Pak stačí vybrat vhodné programové vybavení, tj. aplikaci, která umožní cílenou činnost vykonávat. Tou může být hra na bicí nebo jiný hudební nástroj, využití ve vibroakustice, světelné vizualizace aj. Technická zařízení jsou stále dostupnější a existuje celá řada vhodného softwaru. Lze užít i takový, který byl primárně vytvořen k jinému účelu (Koucun, Friedlová & Kantor, 2015).

5.3 Kompenzační pomůcka, prostředek komunikace, elektronické hudební nástroje

Všechny osoby se speciálními potřebami potřebují nalézt vhodné kompenzace svých nerozvinutých nebo ztracených funkcí. Ovládání technologií nebo přímá komunikace se tak děje za přispění různých pomůcek. My se zde zaměříme pouze na ty elektronické použitelné ve vztahu k hudbě.

V první řadě je potřeba pohlédnout na ICT jako na kompenzační pomůcku, vykonávající roli prostředníka v komunikaci člověka s počítačem. Mohou být jednoduché, na bázi spínače, které po stisku tlačítka vykonají určitou činnost, např. zahrají tón, vloží do matematického příkladu výsledek nebo označí město na mapě. Na druhé straně jsou technologie, které umí sledovat určité prostředí nebo prostor a na bázi přímé interakce dokáží variabilně pracovat s daným téma-

tem nebo přímo tvořit hudbu. Je tedy nutné nalézt takový technický prostředek, který umožní dané osobě počítač co nejlépe ovládat. S ohledem na dostupnost bezdrátových technologií je možné řadu technických zařízení připojovat tak, aby byla použitelná i pro osoby částečně nebo úplně imobilní.

5.3.1 Komunikační prostředky

Osoby s různě omezenými motorickými funkcemi mohou ovládat zařízení pomocí velkých dotykových ploch, tlačítek různých velikostí, dechových a tlakových spínačů[13] aj. Komunikačními prostředky jsou též interaktivní tabule nebo podlahy, snímače pohybu nebo přímo ultrasonické hudební nástroje, o kterých bude zmínka dále. Speciální senzory a pohybové technologie jsou velmi přesné a dokonale umožní zvládnout nároky na ovládání. Patří mezi ně senzory pohybu očí Tobii[14] a Eye Tribe nebo ústní myši Mouth Mouse[15] a Integra Mouse[16]. Pohybové senzory Kinect umožňují ovládání počítače skrze pohyby celého těla. Přestože byl tento senzor určen pro herní účely běžné populace, odborníci na japonských univerzitách jej použili pro ovládání kybernetického hudebního nástroje CYMIS (Koucun, 2016). Tímto lze prakticky doložit, že určitý technický prostředek se může použít k jinému záměru, než ke kterému byl předurčen. Prostředky virtuální reality Leap Motion[17], jsou pak náročné na vlastní realizaci, neboť potřebují spolupráci s programátory, ale mají široké uplatnění jak ve výuce, tak i při rehabilitaci. Nový kompenzační prostředek pro osoby s tělesným postižením přinesla v září 2018 společnost Microsoft. Uvedla na trh herní konzoli Xbox Adaptive Controller[18], která umožňuje speciální ovládání počítačů a navíc nabízí možnost připojit i další specifické senzory, které daná osoba používá. Sice je zamýšlená opět jako prostředek pro hraní her, ale díky specifickému určení a možnosti využití dalších ovládacích prvků jsou funkce této konzole přímo předurčeny pro univerzální využití. Je vhodné připomenout si i možnosti dotykových displejů, které se pro ovládání počítače hodí též. Při jeho výběru se jen musí zohlednit způsob ovládání dané aplikace. Některé displeje technologicky neumožňují využít určité funkce vlastního dotyku. Pro lepší mobilitu lze využít tablety nebo již hojně užívané chytré telefony.

13 Významnými dodavateli těchto technologií je firma Spektra v. d. n. provozující web http://www.spektra.eu a firma Jiří Menšík, prezentující kompenzační pomůcky na http://www.petit-os.cz.
14 https://www.tobii.com/
15 http://czech.mouthmouse.eu/
16 https://www.integramouse.com/startseite/
17 https://www.leapmotion.com/
18 https://www.xbox.com/en-US/xbox-one/accessories/controllers/xbox-adaptive-controller

Obrázek č. 19: Tlačítka, spínače, Xbox AC. Zdroj: https://ksassets.timeincuk.net/wp/uploads/sites/54/2018/09/Xbox-Adaptive-Controller-preview-03-768x576.jpg

5.3.2 Elektronické hudební nástroje

Některé zmíněné technické prostředky slouží k senzorickému převodu pohybu na počítačový signál, který je následně zpracováván v počítači a dále reprodukován nebo použit. Pokud doplním tento typ ovládání počítače, je vhodné zmínit tzv. MIDI zařízení (Musical Instrument Digital Interface). Jedná se obvykle o elektronické klávesy, které samy o sobě nehrají. Jsou připojené k počítači, posílají do něj informace o zvuku a skrze software vytvářejí hru. Díky možnostem tohoto softwaru lze pak výslednou hudbu prezentovat pomocí tzv. virtuálních hudebních nástrojů. Vždy se ale jedná o aplikaci.

Existují však přímo elektronické hudební nástroje, které lze vhodně používat též. Jedná se o nástroje, které lze zakoupit v běžných obchodech s hudebními potřebami. Po připojení k zvukovému systému hrají nebo obsahují vlastní reproduktor. Pro naše využití připadají v úvahu především perkusní pady. Lze je nalézt i pod označením *sampling pady*. *Příkladem mohou být nástroje Alesis*[19], Roland[20] nebo Korg[21].

19 https://www.alesis.com/products/legacy/percpad
20 https://www.roland.com/us/products/spd_one_percussion/
21 https://www.korg.com/us/products/drums/wavedrum_global_edition/

Obrázek č. 20: Sampling pad. Zdroj: https://static.roland.com/products/spd_one/features/spd_one_percussion_easy_control_hero.jpg

Jsou tak alternativou k bicím soustavám, vynikají mobilitou, jednoduchostí, rozšiřitelností a dokáží vytvářet zvukové efekty použitelné pro tvorbu různých žánrů. Pomocí těchto padů lze hrát v nenáročných podmínkách doma, ve školských zařízeních či při jakýchkoliv zájmových aktivitách. Dalšími běžnými nástroji jsou klávesy, které je potřeba vybírat s ohledem na jejich možné uplatnění u osob se SVP.

Nejvhodnější možnosti využití elektronických hudebních nástrojů lze nejlépe ilustrovat právě na perkusních nástrojích. Při hře na klasický buben či jiný bicí nástroj se musí vyvinout určitá síla, která promění daný úder na ozvučnici nástroje ve zvuk. Obvykle platí, že čím je úder silnější, tím výraznější zvuk je pak produkován. Případným výběrem místa pro úder lze hru regulovat či modifikovat. Hra na buben tak vyžaduje určitou zručnost, kterou osoby s omezením nemusí mít. Elektronické nástroje jim umožňují, dle technických parametrů, nastavit citlivost snímání, kterou lze individuálně uzpůsobit podle potřeb hráče. Je tak možné zapojit do hry i hráče s minimem kinetických schopností a využitím zvukových efektů docílit zajímavých reprodukcí.

Pokud lze hru vědomě modifikovat, pak je možné tohoto využít pro emoční vyjadřování ve formě improvizací, které lze zařadit do hudebního celku, a tak mo-

hou i osoby s handicapem obohatit tuto stránku herního projevu. Tento způsob hry je využitelný i v muzikoterapii pro pochopení vnitřního světa člověka.

5.3.3 Výstupní zařízení

Běžným výstupním zařízením hudby je reproduktor. Jeho vhodné technické parametry jsou taktéž předpokladem úspěchu při využití ICT v hudební oblasti. Tvořivě lze využít i vibračních reproduktorů. Tyto vydávají zvuk tak, že nerozechvívají membránu, aby došlo k jeho šíření, ale vnější prostředí. Je tak možné použít povrch jakéhokoliv vhodného materiálu. Na jeho kvalitě se podílí výsledná hudební produkce. Proto lze experimentovat přiložením tohoto reproduktoru na školní lavici, okno, tabuli, opěradlo židle nebo invalidní vozík, lehátko nebo přímo na tělo člověka[22]. Pokud se tento výstup zkombinuje s přímou hrou na nástroj, může posluchač získat nezapomenutelné prožitky. Principů přenosu zvuku na vhodný materiál je využito i ve vibroakustice (Skille, 2013).

Vhodné je zmínit i existenci vizuálních zařízení, která umocní prožitek. Mohou je tvořit velké displeje nebo jejich komplety, projektory, světelné lasery a jiná světelná technika. S prezentovanou hudbou je pak propojena speciálním zařízením a ovládána dnes již výhradně počítačem skrze vizualizační aplikace[23]. Kombinace hudby a světla tak může doplnit motivaci k tvořivé výuce nebo být prostředkem k relaxaci.

Jakmile jsou osoby se SVP schopny účinně ovládat počítač pomocí kompenzačních technologií, je jim umožněna i komunikace s širokou škálou programového vybavení. Tím se myslí nejen ve školním prostředí nezbytné výukové programy, ale i jeho využití v oblasti hudby. Umožní nám tvořivě přistupovat k elektronickému či virtuálními hudebními nástroji, který umožňuje výuku hry na předem zvolený nástroj. Po osvojení daného systému je možné využívat naučené dovednosti při volnočasových aktivitách nebo se zaměřit i na uměleckou tvorbu. Takto se v roce 2012 uskutečnil koncert japonské umělkyně Isobe Kiyoko, která v pražském Rudolfinu zahrála klasickou skladbu *Salut d'Amour* anglického skladatele Edwarda Elgara. Hrála na CYMIS a ovládala jej pomocí palce u nohy (Kantor a kol., 2014).

22 Videoukázka vibračních reproduktorů – https://www.youtube.com/watch?v=vz4sLgeSW_o

23 Nušl, J. SOH. Music Visualization – http://www.soh.cz/ nebo WhiteCap – http://www.soundspectrum.com/

5.4 Softwarové prostředky v hudbě – virtuální hudební nástroje

Po zvládnutí ovládání počítače prostřednictvím kompenzačních prostředků je možné přistoupit na vlastní výuku v hudební oblasti, při níž lze využít aplikační software, který umožňuje přímou hru na nástroj, provádění notace, nahrávání zvuků nebo práci na editaci a zvukových efektech daných skladeb.

5.4.1 Virtuální hudební nástroje

Virtuálních hudebních nástrojů existuje celá řada. Od aplikací určených k seznámení se s hudbou a její jednoduché tvorbě až po profesionální hudební systémy, které kombinují klasické elektronické nástroje s těmi virtuálními. Dle kvality zpracování a možností dané aplikace si hráči mohou zvolit nástroj, který jim vyhovuje. Reproduktorovým výstupem jedné přehrávané skladby pak může být její prezentace skrze smyčcové nástroje, kytaru, piano nebo např. i dechové nástroje. Posluchač, ale i hráč pak může okamžitě posoudit, zda *Goldbergovy variace* Johanna Sebastiana Bacha znějí lépe v podání smyčců, nebo piana.

Během výuky je potřeba brát ohledy jak na úroveň ovládání a technické možnosti, tak na přiměřenost ve volbě výukového programu. Zpočátku je vhodné se seznámit s těmi jednoduššími. Lze je získat zdarma pro otestování jejich možností a následně přistoupit k placeným verzím, které nabízí vždy něco navíc. Díky myšlence šíření volného softwaru, tzv. open-source, lze navíc využívat i velice kvalitní programy bez zbytečných investic.

Velice vhodným kreativním virtuálním instrumentem je aplikace MIDIgrid[24], která je nabízena přímo pro využití v prostředí školy. Umožňuje prostřednictvím velkých tlačítek – boxů, kde je možné zaznamenat tón nebo celý akord – tvořit hudební linku. Těchto boxů je až 200, a tak lze variabilně připravit pro danou osobu jen ty hudební značky, které je potřeba pro výslednou hru aplikovat. Pokud je např. při výuce potřeba použít pouze dva akordy, nahrají se do těchto dvou boxů. V případě hry po tónech je třeba opatřit dané boxy užitými tóny.

Zajímavým a bezplatným řešením je aplikace Everyone Piano[25], která slouží k výuce hry na klavír. Umožnuje i ukládání vlastní tvorby, takže je možné zpětně kontrolovat úspěchy při hře. Pro náročnější použití je pak vhodný Waldorf Largo či jiné. Z oblasti perkusí je možné zmínit aplikace Hydrogen[26], DvDrum nebo Check Beat[27], které jsou též zdarma a umožňují využití těchto virtuálních bubení-

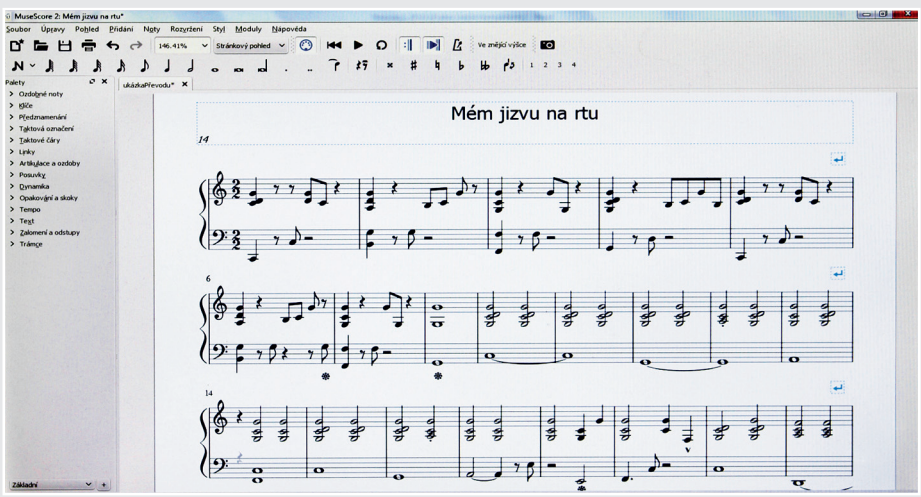
24 MIDIgrid Creative Music Software – http://fullpitcher.co.uk/midigrid/moreaboutmg.html
25 Everyone Piano – http://www.everyonepiano.com/ nebo https://www.slunecnice.cz/sw/everyone-piano/
26 Hydrogen – http://www.hydrogen-music.org/
27 CheckBeat – https://zetacentauri.com/software_checkbeat.htm nebo https://www.instaluj.cz/checkbeat

ků pro podklady nebo hudební doprovod. Strunné nástroje může nahradit Guitar and Bass[28], který věrně simuluje kytaru, banjo, mandolínu a basu. Toto je jen drobná ukázka aplikací, které jsou virtuálními hudebními nástroji. Mohou na ně hrát všichni bez rozdílu, pokud mají o takovou hru zájem.

5.4.2 Další hudební aplikace

Díky širokému uplatnění ICT v hudební oblasti je možné získanou hudbu v počítači upravovat, vytvářet efekty, propojovat s dalšími zařízeními a uzpůsobit si je tak, jak je potřeba. Lze zapisovat noty nebo tvořivě a efektivně zpracovávat herní výstupy do světelných efektů.

Audacity[29] je výborným prostředkem pro nahrávání, editaci a především analyzování zvukových projevů. Zvláště jej mohou použít muzikoterapeuti, ale stejně tak i pedagogové, kteří potřebují zjistit projevy či posuny hudebních dovedností svých žáků. Není tedy zaměřen jen na osoby se SVP. Lze jím sledovat změny v rytmu, dynamiku, použití frekvencí (tónů), změny tempa, intenzitu hry aj., ale i celého spektra tvorby hudby, která je přímo úměrná emočnímu rozpoložení. Přidávání hudebních efektů, odstranění šumu či jiné úpravy tyto aplikace zvládají bez obtíží. Obdobným softwarem je i MAGIX Music Maker. Jde o populární a často používaný program pro tvorbu hudby. Má jednoduché ovládání, díky čemuž je přístupný i nezkušeným uživatelům.



Obrázek č. 21: MuseScore. Zdroj: archiv Jan Koucun

28 Guitar and Bass – http://www.guitar-and-bass-software.com/eng/
29 Audacity – https://www.audacityteam.org/

Pro zápis not poslouží nekomerční aplikace MuseScore[30], která je vyvíjena od roku 2002. Pomocí ní je možné, mimo ruční zápis notací, vkládat a tím i zapisovat noty skrze klávesnici MIDI. Umožňuje i převod mezi různými formáty datových souborů, tedy i nahrát notace například z pdf souborů. Samozřejmostí je přehrávání zapsaných hudebních značek, čímž lze kontrolovat cílenou kompoziční tvorbu. Je tak velikým konkurentem komerčního programu Capella. Navíc umožňuje práci kromě běžného operačního systému Windows i v systémech Android nebo Apple. V případě notací je zajímavým produktem i AudioScore nebo Sibelius, oba umí nahraný zvuk přímo převádět do not.

Pro efektní obrazové zážitky lze použít vizualizátory, tedy aplikace, které umožňují kombinovat reprodukovanou hudbu se světly. Též v této kategorii lze najít řadu zajímavých aplikací jako WhiteCap[31] nebo produkty řady DMX[32].

5.4.3 ICT hudebními nástroji v praxi

V praktickém využití je mnoho elektronicko-virtuálních prostředků, které umožňují hudebníkům využívat ICT. V oblasti speciálněpedagogické jsou to jen ojedinělé aktivity vývojářů a zapálených autorů, kteří chtějí využít svých znalostí, aby umožnili otevřít svět hudby i lidem s různým omezením. Proto bývá problémem tyto programy univerzálně používat, neboť jsou vázány na určitý typ technického zařízení. Další stránkou jsou finance a udržitelnost aplikací při jejich neustálém vývoji, který musí kopírovat aktuální požadavky a nároky výpočetní techniky. Proto je potřeba hledat takové hudební systémy, které jsou dostupné pro každou cílovou skupinu, např. Soundbeam nebo CYMIS.

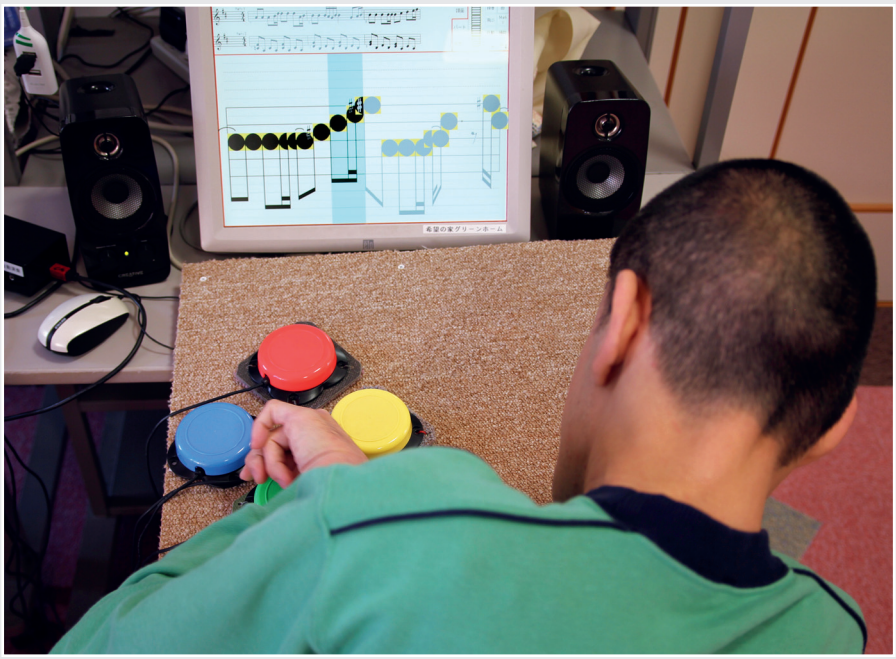
Soundbeam[33] je ultrasonický hudební nástroj, který na bázi interakce člověka ve snímaném prostředí vytváří zvuk a tím umožňuje i vytvářet hudbu. Může využívat jeden až šest sonických senzorů, které na základě odrazové vlny vytvářejí nebo upravují předvolený zvuk. Na obdobném principu fungují lodní sonary monitorující prostor pod vodní hladinou. Součástí je i osm přepínačů, kterým je možné předdefinovat zvukovou funkci včetně zpěvu. Ve spojení se senzory je pak možné variabilně vokalizovat určitou část zpěvu nebo obecně jakoukoliv hudební smyčku v daném přepínači. Osoba pak svým pohybem ve snímaném prostoru vytváří hudební kreace, které jsou přímo úměrné způsobu pohybovaných částí těla. Tedy jak např. ruky, tak i prstů nebo celého těla. Původně vznikl jako potřeba tanečníků, kteří svým pohybem vytvářeli zvukové obrazce. Tento nástroj je potřeba si zažít a detailně se seznámit s jeho funkcemi. Pak se stává výborným improvizačním nástrojem. Jeho možnosti nabízejí uplatnění ve speciální pedagogice při využití motorických schopností daného hráče.

30 MuseScore – http://musescore.org/cs
31 WhiteCap – http://www.soundspectrum.com/whitecap/about.html
32 DMX – http://www.soh.cz/produkty
33 Soundbeam – https://www.soundbeam.co.uk/

Obrázek č. 22: Soundbeam. Zdroj: http://www.avrosina.com/wp-content/uploads/2016/11/Soundbeam-6-600x600.jpg

Dalším uceleným nástrojem je **CYMIS**[34] (Cyber Musical Instrument with Score). Jedná se o japonský hudební nástroj, jehož hlavními autory jsou emeritní profesoři Kenzo Akazawa a Tsutomi Masuko. Systém má propracovaný software, který umožňuje přehrávat danou hudební skladbu na základě vlastního pocitu a potřeby. Tím lze dosáhnout efektu přidané hodnoty přehrávané skladby, kterou známe při hře na klasický nástroj. Pro ovládání se mohou využívat dotykové displeje nebo panely. Další možností je jeho ovládání prostřednictvím technických prostředků, které pracují na bázi spínače. Tedy jednoduchého a variabilně použitelného principu spínání tlačítkem. Ta mohou být až čtyři a jejich rozmístěním lze motivovat hráče i k rehabilitačnímu nácviku motorických dovedností (Akazawa, Kawai, Okuno, Masuko, Nishida & Horai, 2012). Je tak dána možnost uplatnit v podstatě jakýkoliv prostředek, který je připojitelný k počítači a který osoba s postižením používá. V případě nestandardního spínače, jako jsou např. otřesové senzory, senzory tlaku nebo i spínače vodní hladiny, je možné použít univerzální jednotku, která zajistí ovládání systému. Nevýhodou tohoto řešení je omezená banka skladeb, které je možné použít. Zatím není jiná možnost než požádat autory, aby novou skladbu do systému zařadili. I tak je ale poměrně dost skladeb, které lze použít, včetně českých. Možnostmi využití CYMIS a využitím různých snímačů i technickou podporou se zabývá nezisková společnost AEVUM, o. p. s.

34 CYMIS – provozovaný AEVUM, o. p. s. – http://www.aevum.cz/



Obrázek č. 23: CYMIS. Zdroj: archiv Jan Koucun

ZÁVĚR

Převážná většina pedagogů běžně ICT využívá ve školách pro administrativu nebo výuku. Stejně tak bylo zjištěno, že se tyto prostředky využívají při edukaci žáků se SVP, ale ne v souladu s moderními trendy. Problémem mohou být odlišnosti v přípravě speciálněpedagogických a informačních oborů (Pešat & Meier, 2014).

Pokud chceme vhodně technologie využívat ve výchovně-vzdělávacím procesu, je třeba se s nimi seznámit, znát jejich vlastnosti a použití. Je též potřeba poznávat jejich možnosti a tvořivě je rozšiřovat tak, aby našly uplatnění v zamýšleném cíli. Využitím informačních technologií si lze jednak zjednodušit přípravu, průběh i vlastní realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, ale především lépe začlenit osoby se znevýhodněním do procesu výuky nebo mimoškolních aktivit. Tímto způsobem, někdy i experimentováním, lze uvedeným osobám ukázat cestu v jejich individuální cestě životem, během níž se svým okolím přímo kooperují, a dochází tak i k sociálním interakcím (Lombaert, Veevaete, Schuurman, Hauttekeete & Valcke, 2006).

Kontakt na autora:

Mgr. Jan Koucun, jkoucun@gmail.com
AEVUM o. p. s., Holandská 756/17, 10100 – Praha 10;
Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Doporučená a použitá literatura a zdroje

AEVUM, o. p. s. (2013). Dostupné z http://www.aevum.cz/

Akazawa, K., Kawai, T., Okuno R., Masuko, T., Nishida, H., & Horai, M. (2012). Novel electronic musical instrument for persons with cerebral palsy to play and enjoy together. In *Proceedings of the 9th international conference on disability, virtual reality and associated technologies (ICDVRAT 2012).* Dostupné z http://www.icdvrat.org/2012/papers/ICDVRAT2012_SP01_Akazawa_etal.pdf

Clements-Cortès, A. (2013). *High-Tech Therapy: Music Technology in Music Therapy. The Canadian Music Educator.*
Dostupné z http://search.proquest.com/docview/1412576230?accountid=16730

CYMIS (2010) Dostupné z http://www.cymis.jp

ECDL (1999) Dostupné z http://www.ecdl.cz/

EPICT (2005) Dostupné z http://epict.net/

Kantor, J. a kol. (2014). *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením. Výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Koucun, J. (2014). Využití informačních technologií v muzikoterapii. *Arteterapie*, 36, 60–68.

Koucun, J. (2016). Muzikoterapie po Japonsku. *Arteterapie*, 40, 109–118.

Koucun, J., Friedlová, M., & Kantor, J. (2015). The use of computers and new technologies in music education and music therapy of individuals with physical disabilities. In *9th International Technology, Education and Development Conference.* Dostupné z https://library.iated.org/view/KOUCUN2015USE

Lombaert, E., Veevaete, P., Schuurman, D., Hauttekeete, L., & Valcke, M. (2006). *A special tool for special children: creating an ICT tool to fulfil the educational and social needs of long-term or chronic sick children.* Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/229044799_A_special_tool_for_special_children_creating_an_ICT_tool_to_fulfil_the_educational_and_social_needs_of_long-term_or_chronic_sick_children

Magee, L. W. (2013). *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Pešat, P., & Meier, M., (2014). Současné trendy využití ICT ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Hutychová, M. a kol. (Eds.), *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu. Sborník XV. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami* (144–152). Dostupné z https://www.academia.edu/11093299/SOU%C4%8CASN%C3%89_TRENDY_VYU%C5%BDIT%C3%8D_ICT_VE_VZD%C4%9AL%C3%81V%C3%81N%C3%8D_%C5%BD%C3%81K%C5%AE_SE_SPECI%C3%81LN%C3%8DMI_VZD%C4%9AL%C3%81VAC%C3%8DMI_POT%C5%98EBAMI

Pešat, P., Langer, J., Lopúchová, J., & Slánská, D. (2016). Digitální dovednosti studentů speciální pedagogiky. In Trajteľ, Ľ. (Ed.), *DIDINFO 2016* (77–83). Dostupné z https://www.academia.edu/23960642/Digit%C3%A1ln%C3%AD_dovednosti_student%C5%AF_speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogiky

Roubal, P. (2008). *Počítač pro úplné začátečníky*. Brno: Computer Press.

Roubal, P. (2009). *Počítač pro učitele*. Brno: Computer Press.

Skille, O. (2013). *Olav Skille Vibroacoustic Therapy*. Dostupné z http://www.olavat.com/ a http://avigaili.wix.com/olav

Zikl, P. a kol. (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada.

HARDWARE

ALESIS (1980). Perkuse. Dostupné z https://www.alesis.com/products/legacy/percpad

Benetronic, s. r. o. (2013). Mouth Mouse. Dostupné z http://czech.mouthmouse.eu/

LIFE tool Solutions GmbH. (2003). *Integra Mouse. Dostupné z https://www.integramouse.com/startseite*

KORG INC (1963). *Wavedrum*. Dostupné z http://www.korg.com/us/products/drums/wavedrum_global_edition/

PETIT (1997). *Tlačítka a adaptéry*. Dostupné z http://www.petit-os.cz/adapt_tlac.php

PORTABLE vibrační reproduktor. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=vz4sLgeSW_o

PROJEKTMEDIA, s. r. o. (2004). *Magic Box*. Dostupné z https://magbox.cz/cs/

Soundbeam. Dostupné z https://www.soundbeam.co.uk/

SPEKTRA, v.d.n. (1989). *Kompenzující pomůcky. Dostupné z http://www.spektra.eu/cs/jemna-motorika*

SOFTWARE

Audacity (2018). Dostupné z https://www.audacityteam.org/

Avid Technology, Inc. (1990). *Sibelius*. Dostupné z http://www.sibelius.com/home/index_flash.html

Capella-software (2013). *Capella*. Dostupné z http://www.capellasoft.cz/index.html

Everyone Piano (2010). Dostupné z http://www.everyonepiano.com

Geiss, R. (2007). *MilkDrop*. Dostupné z http://www.geisswerks.com/milkdrop/

Guitar and bass (2010). Dostupné z http://www.guitar-and-bass-software.com/eng/

Hydrogen (2014). Dostupné z http://www.hydrogen-music.org/

CheckBeat (2006). Dostupné z https://zetacentauri.com/software_checkbeat.htm nebo https://www.instaluj.cz/checkbeat

Neuratron Ltd. (1993). *Audio Score, Photo Score*. Dostupné z http://www.neuratron.com

Nušl, J. SOH. *Music Visualization*. Dostupné z http://www.soh.cz/

MAGIX (1993). *Magic Music Maker*. Dostupné z https://www.magix.com/int/music/music-maker/

Bonte, T., Froment, N., & Schweer, W. (2002). *MuseScore*. Dostupné z http://musescore.org/cs

Sound Spectrum, Inc. (2000). *Whitecap*. Dostupné z http://www.soundspectrum.com/whitecap/about.html

Waldorf (1980). *Waldorf Largo*. Dostupné z http://www.waldorf-music.info/waldorf-edition--overview

The Full Pitcher Music Resources. *MIDIgrid Creative Music Software*. Dostupné z http://midigrid.fullpitcher.co.uk/index.html

PRAKTICKÉ HUDEBNÍ PŘÍSTUPY VE VÝUCE

6 ICT jako podpora inkluzivního hudebního vzdělávání

Jarmila Šiřická

Následující text se věnuje práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SPU) z pohledu hudebního vzdělávání. Přináší popis chování žáků s poruchou autistického spektra a některé náměty na zapojení těchto žáků do praktických činností během hudební edukace. Jednou z možných cest podpory inkluzivního vzdělávání je využití prvků informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT). Uplatnění těchto prvků se nabízí ve většině hudebních činností. Moderní zařízení z oblasti ICT umožňují záznam žákovských výkonů a jeho následné zpracování, což může sloužit k reflexi žákům i učitelům. V hudebním vzdělávání je lze využít při tvorbě alternativních zápisů hudebních doprovodů či při jejich interpretaci. Příkladem praktické podpory inkluzivního vzdělávání jsou například muzikogramy (hudební mapy) a pohyblivé partitury, které dále v textu popíšeme. Žákům se SPU mohou usnadnit jejich aktivní zapojení při instrumentálních činnostech i v rytmickém výcviku. Použití QR kódů (kódů pro rychlou reakci) dává vyučujícímu novou možnost vytvořit pro žáky interaktivní pracovní list. Zmíněná skutečnost je využitelná především pro přípravu výukových materiálů určených k poslechovým činnostem. Takto připravený dokument přináší možnost žákům pracovat s vlastními mobilními zařízeními (mobilní telefon, tablet), což pro ně může být atraktivní, a žáky samotné také aktivizovat pro další činnosti. Pro posouzení této myšlenky poslouží praktické zkušenosti z práce se žáky s PAS a jejich popisná kazuistika.

6.1 Praktická východiska práce se žáky s PAS

V proponovaném textu přinášíme popis chování dvou chlapců s PAS – žáků druhého stupně základního vzdělávání. Jednomu žákovi byla určena konkrétní diagnóza, Aspergerův syndrom, a druhému porucha autistického spektra bez bližší specifikace. Nejprve uvádíme kazuistický popis obou žáků s příklady jejich reakcí na hudební činnosti a následnou diskusí nad aplikací vhodného hudebního materiálu. Veškeré údaje o žácích jsou v souladu s etickým kodexem a jejich anonymita je chráněna změnou jmen.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Adam, 15 let, PAS

Dle zprávy PPP se jedná o chlapce s vysokým nadáním v mnoha oblastech, s diagnostikovanými poruchami autistického spektra a poruchami chování. U chlapce je zřejmá emoční labilita a určitá neobratnost v socio-emoční oblasti, špatně reaguje na stres, je pro něj typická nízká frustrační tolerance.

Chlapec byl prospěchově výborný, vynikal v mnoha předmětech, PPP pro jeho vzdělávání doporučila individuální integraci v běžné škole. Ve třídě působil asistent pedagoga pro toho žáka (každý rok jiný). Ve většině případů žák asistenta nepotřeboval a často ho také odmítal.

V hodinách věnovaných hudebním dějinám a teorii podával žák excelentní výkony. Se svými téměř encyklopedickými znalostmi se rád zapojoval do diskusí, často překvapoval vyučující při podávání doplňujících informací a často také kladl zvídavé i zajímavé dotazy. V praktických činnostech se žák snažil zapojit do kolektivních činností. Při individuálních výkonech se necítil vždy dobře.

Chlapec se v rámci hudebněpedagogického procesu účastnil i **hudebně-pohybových aktivit**. Individuální pohyb v rámci kolektivní práce byl žák schopen absolvovat. Kontaktní aktivity již chlapci činily menší problém. Zvládl kolové či nepárové tance. Zajímavý byl posun při spolupráci v párových tancích. V šestém ročníku se této činnosti spíše vyhýbal, v devátém ročníku již tuto aktivitu akceptoval. Při nácviku zahajovací polonézy pro ples rodičů a přátel školy byl jedním z nejlepších tanečníků. Samostatné pohybové improvizace v hodinách se účastnil minimálně nebo raději vůbec.

Účast na **vokálních činnostech** byla bezproblémová, chlapec projevoval snahu i zájem zlepšit svůj hlasový výkon. **Instrumentálních činností** se účastnil s různými výkony. Pokud šlo o kolektivní práci a měl možnost svůj výkon koordinovat se spolužáky, projevoval velkou snahu. Pokud ovšem šlo o samostatná **rytmická cvičení**, například použití „Danielových rytmických kostek", chlapec ztrácel jistotu a tato skutečnost v něm vyvolávala neklid, napětí a někdy až agresivitu. Nejtěžší reakce byla na rytmický diktát, kdy chlapec ztratil kontrolu nad svým chováním a při

očekávání neúspěchu byl v tenzi, kterou uvolnil třeba roztrháním sešitu. Společný rytmický doprovod na nástroje z Orffova instrumentáře zvládal při hraní metrických hodnot, složitější rytmy pouze za asistence šikovných spolužáků. Při každém pokusu byla vidět žákova snaha účastnit se této činnosti a zároveň z něj bylo cítit napětí, případně strach z možného nezvládnutí úkolu.

David, 14 let, Aspergerův syndrom

U žáka byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Dle zprávy PPP šlo o žáka s intelektovými schopnostmi v pásmu nadprůměru. V jeho chování byly patrny známky sociální neobratnosti s typickými obtížemi při navazování kontaktu s vrstevníky. Během hudebních činností byla znát také neobratnost v oblasti hrubé i jemné motoriky. PP poradnou doporučená individuální integrace v běžné škole probíhala také za podpory asistenta pedagoga, který pomáhal s upřesněním zadání úkolů a dohledem při provádění zápisů. David potřeboval vizuální podporu a občas delší časovou dotaci na pochopení či plnění úkolů

Chlapec se účastnil všech hudebních činností bez zábran. Výkony při **vokálních činnostech** byly spíše podprůměrné, ale cenila se jeho snaha o spolupráci. **Rytmický výcvik** byl problematičtější. Svůj nezdar se snažil přijímat a své výkony občas hlasitě komentoval. Většinou projevoval snahu a zájem zapojit se do probíhajících rytmických aktivit. Problém konkrétně v této oblasti přisuzujeme zřejmé motorické neobratnosti. Rytmická cvičení hrou na nástroje zvládal s asistencí spolužáků dobře, samostatný výkon nebyl z taktických důvodů zařazen. Lépe si tento žák poradil s rytmickým cvičením bez použití nástroje, pomocí rytmických slabik. Při zařazení **instrumentálních činností** do výuky jsme volili pro Davidovu hru jednodušší doprovodné nástroje a také práci s pohyblivou partiturou (promítanou celé třídě). Tímto jsme posílili jeho pozici a pocit sounáležitosti ke kolektivu. Reakce byly někdy mírně opožděné, ale vhodnou volbou nástroje se průběh skladby příliš nenarušoval.

Diskuse

Velkou pomocí v hudební edukaci žáků s PAS byly **alternativní partitury**. Jednou z možností byl **muzikogram** (záznam rytmického nebo melodického doprovodu písně pomocí symbolů či obrázků zastupujících notový zápis). Tuto techniku přípravy partitury i práce s ní hezky popisuje publikace UP *Slyšet jinak, elementární muzicírování*. Později jsme používali **animované powerpointové prezentace** s notovým záznamem a hudebním podkladem. Další možností bylo použití **pohyblivé partitury** (rytmické či melodické), ve které byla barevně zpracovaná melodická linka pro boomwhackery (souprava barevných tub, místo nich se mohou použít jednotlivé barevné kameny ze zvonkohry). Příprava této partitury je časově nároč-

nější. Použití těchto podpor je vhodné pro děti se SVP i pro zapojení do činností i tzv. nehudebních žáků. Oba zmínění chlapci při podpoře pomocí alternativních partitur měli radost z možnosti být kvalitní součástí třídního orchestru. Nápověda v podobě pohyblivé partitury přesně říká, kdy a co se má zahrát. Identifikovat tuto skutečnost nedělá nikomu problém a žáci nemusí být v tenzi kvůli očekávanému selhání.

6.2 Tvorba alternativních partitur a instrumentální činnosti podporované užitím ICT

Muzikogram = hudební mapa nebo graf určený pro aktivní poslech nebo doprovod skladby. Jde o hudební záznam nebo schéma reprezentované symboly. Tento pojem se objevil poprvé v roce 1965, pochází z řečtiny: *musikè* (hudba) a *gramma* (písmo, malba, adresář). Hudební graf vytvořil belgický hudební pedagog a skladatel Jos Wuytack, který se zabýval aktivním poslechem. Podle jeho názoru má být grafické znázornění skladby v hudebním grafu (muzikogramu) vizuální podporou slyšeného či hraného. Muzikogramy tedy symbolizují hudební nebo pohybový doprovod skladby, případně znázorní jeho hudební formu. Princip aktivní hudební výchovy Jos Wuytacka navazuje na hudební vzdělávání Carla Orffa. V roce 1992 vzniklo Wuytackovo sdružení pro hudební pedagogiku (AWPM), které pořádá od roku 2002 kurzy hudebního vzdělávání především v Portugalsku a Španělsku, ale i v mnoha dalších zemích – Německu, Belgii, Francii a USA. Španělští i portugalští hudební pedagogové často prezentují svou práci i na YouTube. Proto je zde možné dohledat různé muzikogramy, jejichž zpracování podpoří aktivní práci s prezentovanou skladbou. (Boal Palheiros & Wuytack, 2006)

Muzikogramy si mohou děti vytvářet samostatně. V tomto případě jde o alternativní partituru rytmického (častěji užívaný) či melodického doprovodu. Pro partituru použijeme větší formát papíru nebo arch balicího papíru, aby byla přehledná. Děti zvolí nějaký jednoduchý symbol pro zvuk, kterým doprovází skladbu, a ten pak společné do partitury zakreslí. Nejčastěji si děti volí piktogram symbolizující tvar nebo zvuk nástroje či předmětu, kterým budou skladbu doprovázet (viz obrázek č. 24). Výhodou společné tvorby partitury je, že si dítě zvolí samo doprovodný nástroj i symbol pro záznam jeho zvuku. Partitura je pro něj pak „čitelnější" (ve smyslu porozumění). Nevýhodou je delší časová dotace pro práci se skladbou.

Pokud jsme časově limitováni a potřebujeme rychlejší nácvik doprovodu, je vhodné použít předem připravený muzikogram v papírové či elektronické podobě. Muzikogram je vlastně obrázková partitura. Je to statický obrázek, který ovšem můžeme dále využít pro animaci či pohyblivou partituru.

Další možností pro tvorbu muzikogramů je **využití prostředků ICT**. Ideální jsou dotyková zařízení (mobilní telefon nebo tablet), ale záznam hudebního doprovodu lze připravit i na osobních počítačích. Děti mohou během individuální či skupinové práce vytvořit svou partituru v některé aplikaci pro kreslení, případně mohou využít symboly z nabídky (tato alternativa je vhodná pro žáky, kteří mají problémy s jemnou motorikou) nebo si nástroj (případně předmět se zajímavým zvukem) jednoduše nafotit. Symboly či fotografie pak umístí do excelové tabulky nebo na plátno aplikace pro kreslení. Partitury pak zbývá už jen společně nasdílet a také si je společně zahrát.

V následující části uvedeme příklady možných podob doprovodu lidové písně *Kdybys měla, má panenko*.

Obrázek č. 24: Partitura tvořená (kreslená) dětmi v papírové podobě

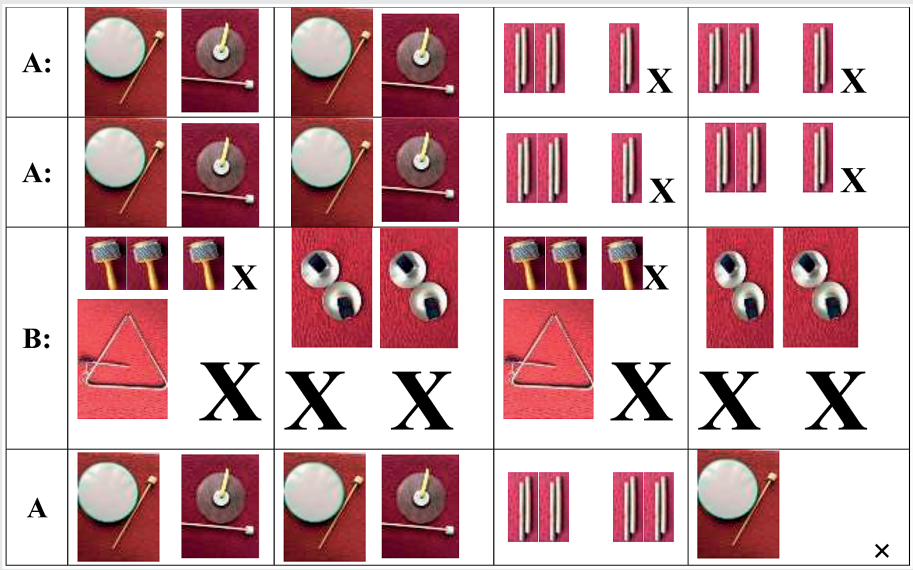
Obrázek č. 25: Muzikogram pro hru na tělo A (pro tvorbu využito iPadu a symbolů obsažených v písmovém fontu)

A:	∩ °	∩ °	÷ ÷ ÷ ×	÷÷ ÷ ×
A:	∩ °	∩ °	÷ ÷ ÷ ×	÷÷ ÷ ×
B:	↔ ↔ ↔ ×	↓ ↓ ↓ ×	↔ ↔ ↔ ×	↓ ↓ ↓ ×
A	∩ °	∩ °	↓ ↓ ↓ ↓	∩ ×

Obrázek č. 26: Muzikogram pro hru na tělo B (pro zkušenější muzikanty, pro tvorbu využit počítač)

Vysvětlivky k Obrázku č. 26:

∩ dupnutí
° lusknutí
÷ tlesnutí
↔ tření dlaní o sebe
↓ plesknutí o stehna
× pomlka



Obrázek č. 27: Muzikogram pro hru na Orffův instrumentář (statický). Foto: J. Šiřická

Obrázek č. 28: Odkaz na pohyblivou partituru pro hru na Orffův instrumentář

Pohyblivá partitura

Pohyblivou partiturou je myšlen animovaný hudební záznam skladby, ve kterém je možné sledovat její průběh společně se znějící hudbou. Pro zobrazení a následnou animaci skladby se využívá buď notový záznam, nebo zástupné symboly. Důležitou součástí této partitury je výrazný kurzor. Ten může mít klasickou podobu (čára, tečka, čtvereček) anebo je taktéž nahrazen nějakým symbolem (ukazo-

vátko, skákající míč, barevný obdélník nebo kolečko kolem symbolu). Animace partitury probíhá dvojím způsobem. V prvním případě se pohybuje celý notový záznam skladby směrem ke statickému kurzoru. Anebo použijeme statický obrázek a po animaci se na něm pohybuje kurzor, který pomáhá orientaci v partituře. Výhodou pohyblivé partitury je, že pokud se žák-instrumentalista během doprovodu „ztratí", výrazný kurzor mu pomůže se v hrané partituře zorientovat a v doprovodu dále pokračovat. Pohybující se kurzor (nota) napovídá, kdy dojde ke změně zvuku.

V QR kódu (obrázek č. 28) najdete odkaz na sdílení vytvořeného materiálu – příkladu pohyblivé partitury s hudebním podkladem písně, která je umístěna na YouTube. Samotná píseň má tři sloky, proto je zde trojí opakování doprovodu. Po nácviku doprovodu lze vypnout zvuk a šikovnější děti pak zvládnou hrát i bez pohyblivé podpory pouze ze statického muzikogramu.

Postup tvorby pohyblivé partitury

Hudební doprovod je tvořen pomocí aplikace *Score Creator*. V této aplikaci je možné vytvářet partitury pro jeden i více nástrojů, aranžovat hudbu. Zvuková nabídka není úplně dokonalá, ale je použitelná. Po zapsání notového záznamu písně si ji můžete poslechnout. Ukáže se vám celá partitura s kurzorem, který upozorňuje na místo, kde se ve skladbě zrovna nacházíte. Tento záznam lze již použít jako pohyblivou partituru, ale jen pro zkušenější dětské hudebníky. Celou skladbu lze po záznamu upravovat, tisknout partituru nebo party pro jednotlivé nástroje a také použít pouze zvukový záznam (tento postup byl v uvedeném případě použit). Zvuk je pak potřebné uložit v midi nebo wav souboru. Pro tuto činnost je možné využít diktafon nebo přímo z aplikace zvuk nasdílet do aplikace jiné. Pro kvalitnější hudební doprovod či nahrávku je vhodné použít aplikaci *GarageBand* nebo *Walk Band* (obě zaznamenávají zvukové stopy jednotlivých nástrojů, zde můžete doprovod také aranžovat, ale nevytvoříte jeho notový záznam).

Dále byl připraven statický muzikogram (hudební mapa s obrázky nástrojů). Zpracování pohyblivé partitury pokračovalo v aplikaci *Stop Motion a iMovie* (možno využít i jiné programy pro animaci a úpravu filmů). Vhodným pomocníkem pro psaní pohyblivých partitur je *Movie Maker*, případně aplikace *iMovie*. Pro přesnější záznam (správné načasování zvýraznění právě hraných jednotlivých not) lze také využít některou z aplikací pro animace. Každá aplikace má své výhody i nevýhody. Lze použít např. aplikaci *Clips*, pro rytmické doprovody se nám osvědčila aplikace *Stop Motion*. Pohyblivá partitura by mohla být vhodná i pro zapojení neslyšících žáků do instrumentálních činností.

6.2.1 Využití mobilních zařízení a QR kódů při práci s poslechovou skladbou

Častým problémem při poslechových činnostech v běžné třídě je nesoustředěnost a vyšší hladina hluku. Tato skutečnost může být limitující pro žáky s poruchou autistického spektra, kteří jsou na zvýšenou hladinu hluku citliví. Pro tyto případy také existuje návod, který je mimo to řešením pro individualizaci či diferenciaci výuky v běžných třídách.

Pro práci s poslechovou skladbou je vhodné připravit interaktivní pracovní list s úkoly, které mohou žáci plnit, zkoumat či tvořit. Do pracovního listu se zařadí QR kódy s odkazem na konkrétní hudební ukázku umístěnou např. na YouTube nebo na vlastních webových stránkách (mohli jste si vyzkoušet v předchozí části).

Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve dvojicích. Předpokladem je dobré pokrytí učebny wifi signálem. Tuto činnost žáci přijímají kladně, protože je to jediná výjimka, kdy mohou ve škole používat vlastní mobilní telefon nebo tablet. Potřebná jsou i vlastní sluchátka a aplikace pro čtení QR kódů. Tyto informace žáci dostávají předem, aby si mohli svá zařízení připravit a donést. Práce ve dvojici pak znamená, že jedna sluchátka slouží dvěma posluchačům používajícím jedno mobilní zařízení.

QR kód pak stačí spuštěnou aplikací načíst a spustí se konkrétní ukázka, kterou žáci poslouchají ze svých zařízení a pouští si ji do sluchátek. Výhodou použití „tichého poslechu“ je snížená hladina hluku (ocení výše zmínění žáci s PAS, ale také ctižádostiví žáci), možnost opakovaného návratu ke skladbě, práce v individuálním tempu při plnění úkolů, případně dokončení zadaného úkolu doma. Vyučujícímu dává také jistotu, že celá třída vyslechne tutéž ukázku (při zadání pouhého názvu skladby by různé interpretace mohly způsobit nedorozumění). Tento způsob práce s poslechovou skladbou také dává prostor věnovat se žákům, kteří si vyžádají naši pomoc pro lepší porozumění dané látce či úkolu.

Nevýhodou ovšem je, že sdílet můžete pouze video soubory. Pro sdílení výhradně zvukových souborů tento postup nefunguje. Řešením je statický obraz spojený ve videu s potřebnou hudbou. Další nevýhodou je, že pokud uložíte svá videa (nebo použijete videa již existující) z některého kanálu na YouTube, může se stát, že správce změní odkaz na tuto ukázku a pak QR kód přestává fungovat. Proto doporučujeme mít své webové stránky či úložiště, kde budete mít uložené potřebné skladby bez nebezpečí změny odkazu.

Při práci s pracovním listem mohou dvojice spolupracovat, diskutovat nad problémem, případně si vysvětlovat látku mezi sebou. Tato činnost podporuje komunikační i kooperační kompetence žáků, což plně koresponduje s RVP.

Pracovní list **rocková hudba** 50. až 60.léta

I.

Hudební ukázky nás seznámí s významnými osobnostmi rockové hudby 50. let.

1) Doplň údaje k poslouchané skladbě.

Název: *Stáhni si ukázku pomocí QR kódu:*

Interpret:

1. *To je den, prima den,*
   copak my s ním provedem,
   Teď vůbec nemá cenu lát,
   raději pojď hudbu hrát,
   hrej rock´n´roll, snad každý má ho rád.

Spoj text s hudbou a pak vymysli další sloku písně. (Práce ve skupině.)

2. *To je den, prima den,*

2) Poslechni si hudební ukázku, zaznamenej si její průběh (hudební formu).

Interpret: Název:

Forma:

Nastuduj partituru doprovodu (doprovodný nástroj = vršky od PET lahví)

A:	𝍠 𝍠 ÷ ÷	↔ ↔ ÷ ÷	𝍠 𝍠 ÷ ÷	↔ ↔ ÷ ÷
B:	∩ ° ∩ ×	∩ ° ∩ ×	∩ ° ∩ ×	∩ ° ∩ ×

Obrázek č. 29: Pracovní list rocková hudba 50. až 60. léta I.

ZÁVĚR

V každodenním životě se setkáváme s moderními prostředky informačních a komunikačních technologií. Většina žáků práci s nimi velmi dobře ovládá, a proto je jim tato činnost blízká. Při zavádění nových učebních strategií a postupů při výuce je tedy na místě přemýšlet o využití této skutečnosti i při hudebním vzdělávání. Již bylo zmíněno, že při všech hudebních činnostech může zařazení ICT hudební edukaci podpořit, což je při inkluzivním vzdělávání smysluplné. Doufáme, že uvedené příklady budou pro učitele inspirací, jak prostředky ICT využít nejen jako informační zdroj, ale i prostředek podpory žákovské kreativity a aktivity.

Kontakt na autorku:

Mgr. Jarmila Širická
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
jarka.siricka@seznam.cz

Doporučená a použitá literatura a zdroje

Videa

Associacao Wuytack de pedagogia musical. Dostupné z http://www.awpm.pt/eng/intro.php. OK4602002

Bill Halley & His Comets – Rock Around The Clock [video]. Youtube [online]. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=zju6KbP_1xY

Elvis Presley Joshua Fought The Battle Of Jericho [video]. In Youtube [online]. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=IsEmF9urYDk&t=22s

Kdybys měla, má panenko.mov [video]. Youtube [online]. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=0sgBHBdwXCc

Boal Palheiros, G., & Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. In *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Dostupné z http://www.awpm.pt/docs/ICMPC.pdf.

Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak*. Brno: JAMU.

D'Andrea, F. (1998). *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál.

Dimény, J. (1992). *Zvuk jako hra*. Praha: Panton.

Herden, J. (1994). *My pozor dáme a posloucháme*. (+ MC). Praha: Scientia.

Herden, J. (1998). *Hudba jako řeč – MP k učebnici*. Praha: Scientia.

Hurník, I., & Eben, P. (1968, 1969, 1972, 1996). *Česká Orffova škola I–IV*. Praha: Supraphon.

Hurník, I. (2005). *Umění poslouchat hudbu* (CD). Praha: Supraphon.

Hurník, L. (2000). *Tajemství hudby – odtajněno*. Praha: Grada.

Jurkovič, P. (1988). *Instrumentální soubor na ZŠ*. Praha: SPN.
Jurkovič, P. (1995). *Lidová píseň ve škole*. Praha: Muzikservis.
Jurkovič, P. (1995). *Živá hudba minulosti ve škole*. Praha: Muzikservis.
Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak*. Brno: JAMU.
Payne, H. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově*. Praha: Portál.
Prchal, J. (1998). *Populární hudba ve škole I*. (+CD, MC). Praha: Muzikservis.
Šimanovský, Z. (1998). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál.

7 Hudební inspirace pro rozvoj komunikačních kompetencí v inkluzivním prostředí

Zdeněk Vilímek

Cílem této kapitoly je **nabídnout formou hudebních aktivit inspirativní materiál pedagogům**, kteří se v rámci svého zaměření setkávají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a snaží se dosáhnout specifických cílů předškolního a základního vzdělávání dle RVP PV a RVP ZV. Na pedagogy vyučující na ZUŠ řídících se RVP ZUV není bohužel tato kapitola přímo cílena, avšak některé techniky mohou být adaptovány pro skupinovou práci.

Většinu níže uvedených postupů je možno zacílit na podporu a rozvoj spíše formativních vzdělávacích cílů – klíčových kompetencí (především komunikativní, sociální a personální), včetně průřezových témat (především oblast osobnostní a sociální výchovy) nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků intaktních. Česká pedagogika se v oblasti základního vzdělávání dlouhodobě zaměřuje spíše na výkonnostní cíle, přípravu na vyšší úroveň vzdělávání a bohužel i na průměrnost v duchu „všechno všem na jednom talíři". Strategie inkluze, politicky nařízená, bez pilotáže a řádného proškolení spuštěná jako „slon v porcelánu", se tak bude muset vyrovnat nejen s aktuálními potřebami žáků se SVP v inkluzivním prostředí, ale i s připraveností pedagogů.

Je rozvoj osobnosti žáka, např. jeho komunikačních a sociálních dovedností, pro budoucí praktický život méně důležitý než rozvoj jeho čtenářské či početní gramotnosti? V praxi se např. průřezová témata píší do ŠVP spíše po formální stránce, prolínají se všemi vzdělávacími oblastmi a často není díky nařízené hodinové dotaci čas např. na komunitní kruh, rozdělení činností do malých pracovních skupin, na diskusi a rozvoj kritického myšlení, na projektovou výuku mimo „skleníkové prostředí" apod. Proto se níže uvedený text nezabývá podporou výkonu, ale spíše kvality v oblasti komunikačního a sociálního rozvoje. Je pouze na zkušenosti

a šikovnosti pedagoga, jak komplexně pojme výukový proces a jak si přizpůsobí níže předložené náměty.

V první kapitole kolegové Jiří Kantor a Kateřina Kabelková přehledně popisují východiska hudebního vzdělávání žáků se SVP, uvádějí rozdíly mezi uměleckými výchovami a terapiemi, odkazují na zkušenosti zahraničních autorů a ukazují stručné příklady z praxe. Ve druhé kapitole zpracovává kolegyně Zuzana Ouředníčková podpůrná opatření pro pedagogy v proinkluzivní výuce hudby, kde přehledně mapuje principy a způsob práce s žáky s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb, uvádí příklady z praxe a nabízí tak velmi srozumitelný a zároveň odborný podklad pro pochopení dané problematiky. Na obě výše uvedené kapitoly **navazují následující postupy a techniky, které se** v rámci limitovaného rozsahu **zaměřují výhradně na praktické využití ve výuce žáků se SVP i žáků intaktních** a čerpají z autorovy praxe a výzkumů (Vilímek, 2006; Břicháčková & Vilímek, 2008; Vilímek, 2010; Vilímek, 2015).

U jednotlivých technik a postupů je mimo jiné (cíl, pomůcky, postup...) uvedena obecně cílová skupina (MŠ, ZŠ 1. nebo 2. st., ZUŠ), ale není uvedeno, zda je vhodná pro žáka s poruchou autistického spektra či ADHD. V rámci omezeného rozsahu není možné jednotlivé postupy rozdělit a zacílit je na určité skupiny žáků se SVP. Každý žák je jiný, má různé umělecké preference a zkušenosti. Jsou např. žáci s PAS, u kterých bude efektivnější rozvíjet komunikační kanál spíše v technickém než hudebním duchu, na což je potřeba brát zřetel. Důležitější je princip dané techniky (např. koordinační, komunikační) než její forma. Ať si každý pedagog upraví techniky dle potřeb své praxe.

HUDEBNÍ PŘÍBĚHY

Cíl: podpora skupinové koordinace a komunikace, kreativního sebevyjádření, empatie, posílení skupinové soudržnosti apod.

Cílová skupina: žáci 2. st. ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: hudební nástroje (ideálně kytara nebo metalofon pro hudební podklad, případně klavír, bubny, perkuse), papírové lístky – tři pro jednoho účastníka, tužky

Časový rámec: 20–30 minut

Průběh: Každý účastník skupiny obdrží tři lístky a na každý z nich napíše tři slova, která ho napadnou v souvislosti s pojmy *hudba* (nebo téma příběhu, pocit, myšlenka, nápad): jedno podstatné jméno – *název osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů* (na jeden lístek), jedno přídavné jméno – *vlastnost nebo vztahy podstatných jmen* (na druhý lístek), jedno sloveso – *činnost, stav, změnu stavu* (na třetí lístek). Důležité je dlouho nepřemýšlet, napsat, co se v mysli „vynoří“ první, poté položit všechny lístky na společnou hromadu a zamíchat.

Nyní se skupina (možno alterovat pro jednotlivce, páry, rodinu) rozdělí na dvě podskupiny. První podskupina má během deseti minut za úkol spojit všechna slova tak, aby popsané lístky vytvořily příběh – volný text – báseň – sdělení apod. Není třeba striktního dodržení celkového počtu slov, jde o inspirační námět. Druhá podskupina má ve stejném čase vytvořit hudební doprovod pro právě se tvořící příběh – hudební nástroje (např. kytara, klavír, metalofon s tóny bluesové stupnice ***e–g–a–h–d–e***), hra na tělo, hlas (např. beat-box, vokalizace apod.), zpěv. Jako hudební podklad může pedagog nabídnout hudební styl **BLUES**, tzv. „bluesovou dvanáctku" (12taktové blues), které vytvoří rytmicko-melodický rámec pro vznikající příběh – skladbu, báseň apod. Blues je vhodné k emočnímu uvolnění nebo tvořivému skládání textu a hudby. Obě podskupiny mohu během příprav spolupracovat. Vedle hudebních prvků se může objevit dramatizace pojmu nebo hravá gestikulace.

Vyústěním této techniky je závěrečný a synchronizovaný hudebně-dramatický výstup obou podskupin v časovém rámci 3–5 minut. Během vystoupení může být dán prostor melodickému sólu (hlasem nebo hudebním nástrojem). Sólista může být uprostřed kruhu a skupina jej během sóla podporuje potleskem nebo jiným rytmickým doprovodem.

Je vhodné tento výstup zaznamenat – audio, foto, video, nejen pro zpětnou vazbu, ale také jako milou vzpomínku. Po vystoupení může proběhnout skupinová zpětná vazba, sdílení pocitů, nápadů, zážitků či diskuse o tom, jak se tvořil textový a hudební příběh jedné či druhé skupině, jak se cítil sólista uprostřed, hudebníci v kruhu, zpěváci.

Souvislost s teorií: Výše popsaná technika názorně demonstruje, jak může být hudba (nebo její elementární prvky) prostředkem k nehudebním cílům – k sebevyjádření, podpoře skupinové koordinace a komunikace, zvýšení kreativity, empatie, radosti z hudebně-skupinového prožitku.

HUDBA V TĚLE, POCITECH A MYŠLENKÁCH

Cíl: aktivní naslouchání hudbě a vlastním tělesným vjemům, emočním prožitkům a mentálním asociacím, vnímání rozdílů mezi živou a reprodukovanou hudbou, sdílení zážitků v rámci skupiny s cílem určení rozmanitosti hudebního vnímání

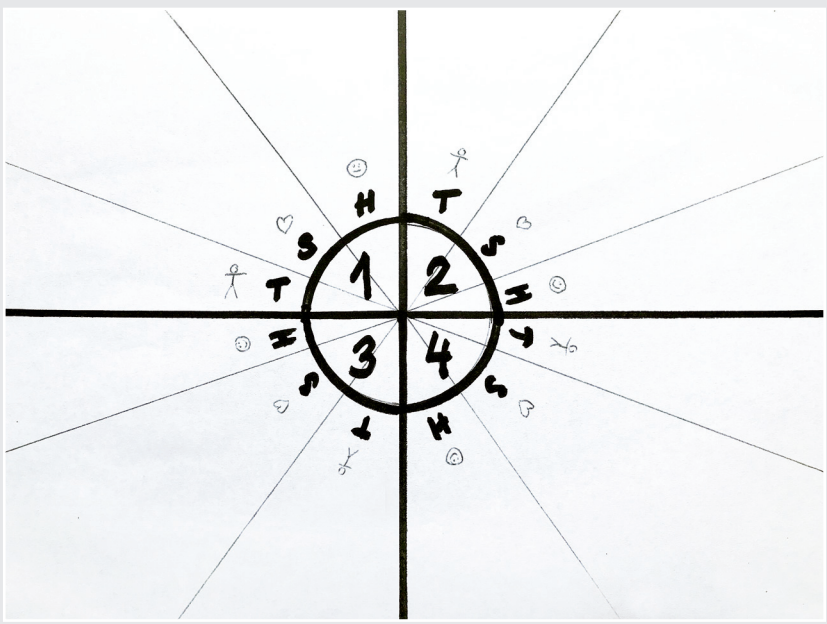
Cílová skupina: žáci 1. a 2. st. ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: hudební nástroje, CD přehrávač a různorodé hudební ukázky (není podmínkou konkrétní hudební dílo, ale charakter skladby – možno experimentovat s World music; doporučení např. Dead Can Dance – *Spiritchaser;* Mari Boine Persen – *Eallin;* Katsuya Yokoyama – *The Art of Shakuhachi*; Ravi Shankar – *The Spirit of India;* David Hudson – *Rainbow Serpent* a mnohé další); deky, polštáře, pracovní list (viz níže) a tužka

Časový rámec: 20–30 minut

Průběh: Nejprve seznámíme účastníky skupiny s cílem experimentu. Bude se jednat o poslech čtyř skladeb, dvou reprodukovaných a dvou živě hraných. Dvojice reprodukovaných ukázek by měla být zaměřena na kontrast dynamické (temperamentní, aktivizující) a klidové (relaxační, uklidňující) skladby. Volba hudebního obsahu je na pedagogovi. Živá hudba (dle zkušenosti pedagoga, hudební nástroj, hlas) by měla odrážet kontrast dvou pocitů nebo myšlenek – např. radost a smutek, síla a slabost. Je možno experimentovat s různými hudebními styly, které nejsou obvyklé, a vnímat např. sociokulturní rozdíly.

Během poslechu si účastníci zaznamenávají (do níže uvedeného pracovního listu) u každé skladby své tělesné vjemy (co se děje v těle a kde), emoční prožitky (jaké pocity se dostavují při poslechu) a mentální asociace (jaké se vybavují představy při dané skladbě). Závěr patří skupinovému sdílení. Pedagog se po jednotlivých skladbách ptá, jak účastníci vnímali danou hudbu (reprodukovanou a živou). Odpovědi jsou strukturované dle tří oblastí – tělesný vjem, emoční prožitek, mentální asociace (možno modifikovat, zjednodušit apod.). Na závěr diskuse se můžeme zaměřit na rozdíly mezi reprodukovanou a živě hranou hudbou či individuální vnímání hudebních podnětů.



Obrázek č. 30: Čtyři kvadranty pro čtyři skladby. Každý kvadrant je rozdělen na tři paprskové prostory pro zápis sebereflexe. T = tělo (tělesné vjemy) / S = srdce (emoční prožívání) / H = hlava (mentální asociace). Možno popsat symbolicky (piktogram)

Souvislost s teorií: Hudební vnímání (viz teorie) je velmi individuální proces, který je ovlivněn předchozí hudební zkušeností, vrozenými dispozicemi, schopnostmi a dovednostmi. Určitá hudba (nebo její typ) může být vázána na rozmanité vzpomínky, minulé zkušenosti, osoby (rodina, přátelé, hudební interpreti, cizí osoby), prostředí, situaci apod. Proto je vhodné být v hudebněpedagogické praxi obezřetný k hudební preferenci žáků.

Připomeňme si *tři univerzální principy receptivní muzikoterapie* (Skille in Kantor a kol., 2009):

- nízké zvukové frekvence navozují relaxované stavy, zatímco vysoké zvukové frekvence vzbuzují tenzi;
- rytmická hudba stimuluje a nerytmická hudba uklidňuje;
- hlasitá hudba může nabudit agresi, kdežto tichá hudba působí jako sedativum.

KRUH TICHA

Cíl: ztišení a zklidnění v úvodní (i závěrečné) části vyučovací hodiny, aktivace sluchové pozornosti, zaměření se na tělesné prožívání, naslouchání sobě, druhým a okolnímu prostředí

Cílová skupina: žáci MŠ, ZŠ, ZUŠ

Časový rámec: 5–10 minut

Průběh: Vyzveme účastníky skupiny (jednotlivce, pár), aby se postavili do kruhu, zaujali mírný stoj rozkročný, nechali ruce volně podél těla a zavřeli oči (pokud to zdravotní stav nebo pocit žáka nedovolí, tak stačí oči přivřít, sklopit k zemi). Cílem v první fázi je krátké zklidnění, zaměření pozornosti dovnitř na tělesné prožívání, uvědomění si dechu, pocitů, myšlenek a všeho, co si žádá o vnitřní pozornost. Poté vyzveme účastníky, aby se zaměřili na vnější okolní svět – na vůně a rozmanité zvuky v okolí.

Ve druhé fázi vyzveme účastníky, aby měli stále oči zavřené (sklopené) a pokusili se poslepu najít prsty a dlaň spolužáka (kolegy) po levé i pravé straně. Jakmile se to podaří, všichni se drží v kruhu za ruce a mají stále zavřené (sklopené) oči. Hmat je nově zapojený smysl, je možno procítit, jakou má sousedova ruka po levé a pravé straně teplotu, vlhkost, jaké se dostavují emoce a myšlenky. Poté vyzveme účastníky, aby si jako skupinový kruh pomalu sedli na podlahu a přitom si mezi sebou pomáhali. Jakmile se to podaří, všichni sedí s nataženýma nohama před sebou, mají stále zavřené (sklopené) oči a zaměřují se na aktuální pocity a myšlenky.

Ve třetí fázi se zaměříme na skupinový pohyb, vibrační a dotekovou masáž, skupinový dech. Vyzveme účastníky, aby se postupně zesilujícími vibracemi (natřásáním) pánve a oběma dolními končetinami snažili rozrezonovat celý

kruh a ideálně i podlahu (vhodná je dřevěná). Menší žáky je možné motivovat lechtáním od mravenců v lese na spodních částech nohou. Poté vyzveme účastníky, aby si představili obě půlky jejich pozadí jako malá chodidla, která se postupně rozejdou směrem do středu kruhu (nohy stále natažené před sebou) tak, aby se všichni ve skupině vzájemně dotýkali chodidly. Následně dojde ke skupinové (hlavně citlivé) masáži chodidel, která může být hravá, lehce dravá nebo relaxačně masážní. Při této aktivitě můžeme vyzvat účastníky k otevření očí a zapojení dalšího potlačovaného smyslu – zraku. Účastníci se tak mohou neverbálně kontaktovat očima, zdravit se, sdílet své pohledy apod. Jakmile je skupina na těsno v kruhu, můžeme vyzkoušet skupinový dech. Cílem je rytmicko-dechová synchronizace a spolupráce. Vyzveme účastníky, aby se chytili za ruce a pokusili se dýchat skupinově – jako jedno tělo. Při nádechu se ruce skupiny zvedají, při výdechu jsou dolů k pasu. Je možné mít během této závěrečné, zklidňující části zavřené (sklopené) oči, stejně jako pozorovat celý kruh nebo jeho jednotlivé účastníky. Na závěr může skupina vytvořit hvězdici tak, že si lehnou s chodidly do středu a každé tělo účastníků tvoří jednotlivé rameno hvězdice. Zaměření na dech, naladění na individuální klidový biorytmus a krátké spočinutí. V této závěrečné části může zaznít akustický melodický nástroj, pohádka, příběh. Cílem je krátká psychosomatická relaxace.

Závěr patří reflexi, sdílení pocitů, myšlenek, zážitků. Mohou se dostavit ambivalentní stavy, někdo např. nemá rád fyzické kontaktování, souseda po levé straně nebo nemá potřebu se začleňovat.

INDIÁNSKÝ POZDRAV SLUNCI

Cíl: orientace v tělesném schématu i v okolním prostoru, algoritmizace pohybu i textu (sekvenční myšlení), rozvoj koordinačních a komunikačních dovedností, paměti, emočního prožívání a sociálního učení

Cílová skupina: žáci MŠ, 1. st. ZŠ, ZUŠ

Časový rámec: 5 minut

Průběh: Pozdrav slunci je inspirován základními jógovými postupy a byl původně upraven pro klienty s mentálním a kombinovaným postižením (upravila psycholožka PhDr. Stanislava Podžorná s autorem příspěvku na indiánském táboře pro děti se zdravotním postižením).

Vyzveme žáky, aby se postavili do půlkruhu (nebo do kruhu) čelem ke slunci (pokud v místnosti, tak čelem k oknu, světlu), přičemž pedagog stojí uprostřed kruhu nebo před půlkruhem a žáci plynule a rytmicky zrcadlí pohyby s následujícím textovým doprovodem:

- *Ukaž dlaně sluníčku* (stoj rozkročný, mírné upažení, dlaně směřují ke slunci),
- *pak je přilož k srdíčku* (přiložíme obě ruce na oblast hrudníku),
- *vystřel šíp až do mraků* (ruce spojíme dlaněmi k sobě a zvedáme nad hlavu),
- *voda padá z oblaků* (prsty obou rukou naznačují padání vody směrem k zemi),
- *voda hladí naši zem* (hladíme oběma rukama zem – pohyby do stran, kroužení),
- *pára stoupá jako sen* (vlnivými pohyby rukou naznačujeme stoupání páry k nebi),
- *páru vítr rozhání* (máváme rukama nad hlavou do stran),
- *chyť ji lehce do dlaní* (obě ruce spojíme v úrovni hrudníku do tvaru „misky"),
- *udělej z ní malý míč* (naznačíme kulatý tvar míče),
- *foukni do něj* (foukneme do otevřených dlaní, kde leží imaginární míč),
- *a je pryč* (ruce připažíme).

Zvládnutí výše uvedeného postupu je pro některé žáky poměrně náročné, proto je nutné zjednodušení po krocích, zpomalení a přizpůsobení se schopnostem a dovednostem jednotlivce či skupiny.

Variace: Rytmická deklamace textu i správné pohybové ztvárnění *Pozdravu slunci* mohou být v další metodické fázi prostředkem k naplnění komunikačních cílů, rozvoji mentálních funkcí (paměť, pozornost, sekvenční myšlení apod.). Pedagog např. vynechává pohybové nebo textové části techniky (může dělat, že např. zapomněl), které pak žáci sami doplňují nebo kreativně rozvíjejí postup dále. K rytmizaci se může připojit melodie, kterou skupina vymyslí, apod. Dále můžeme postupovat po kruhu tak, že žáci postupně (sekvenčně) předvádí pouze jednu určenou frázi (např. *vystřel šíp až do mraků…*) z *Pozdravu slunci* a interaktivně reagují na pohybová, rytmická a řečová (případně pěvecká) specifika ostatních ve skupině. V závěrečné metodické fázi můžeme nechat jednoho žáka (i více), aby sám (možno s dopomocí) „provedl" ostatní *Pozdravem slunci*. Techniku lze provést v rapovém, rockovém nebo swingovém hudebním stylu – tomu se přizpůsobuje mimika, gestika a rytmické pohyby, které lze vtipně parodovat. Sledujeme úroveň koordinačních a komunikačních dovedností, mentálních funkcí a emočního prožívání žáků, prezentační schopnosti a sociální adaptaci.

OSLÍ DOMLUVA

Cíl: skupinová koordinace a komunikace, ukázka postojů a rolí ve skupině, improvizace dle tematického zadání, zvýšení skupinové empatie a tolerance

Cílová skupina: žáci 1. st. ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: plátno nebo provaz, 2 kopie A4 piktogramového zadání – sekvence obrázků oslí domluvy, libovolné hudební nástroje

Časový rámec: 15–20 minut

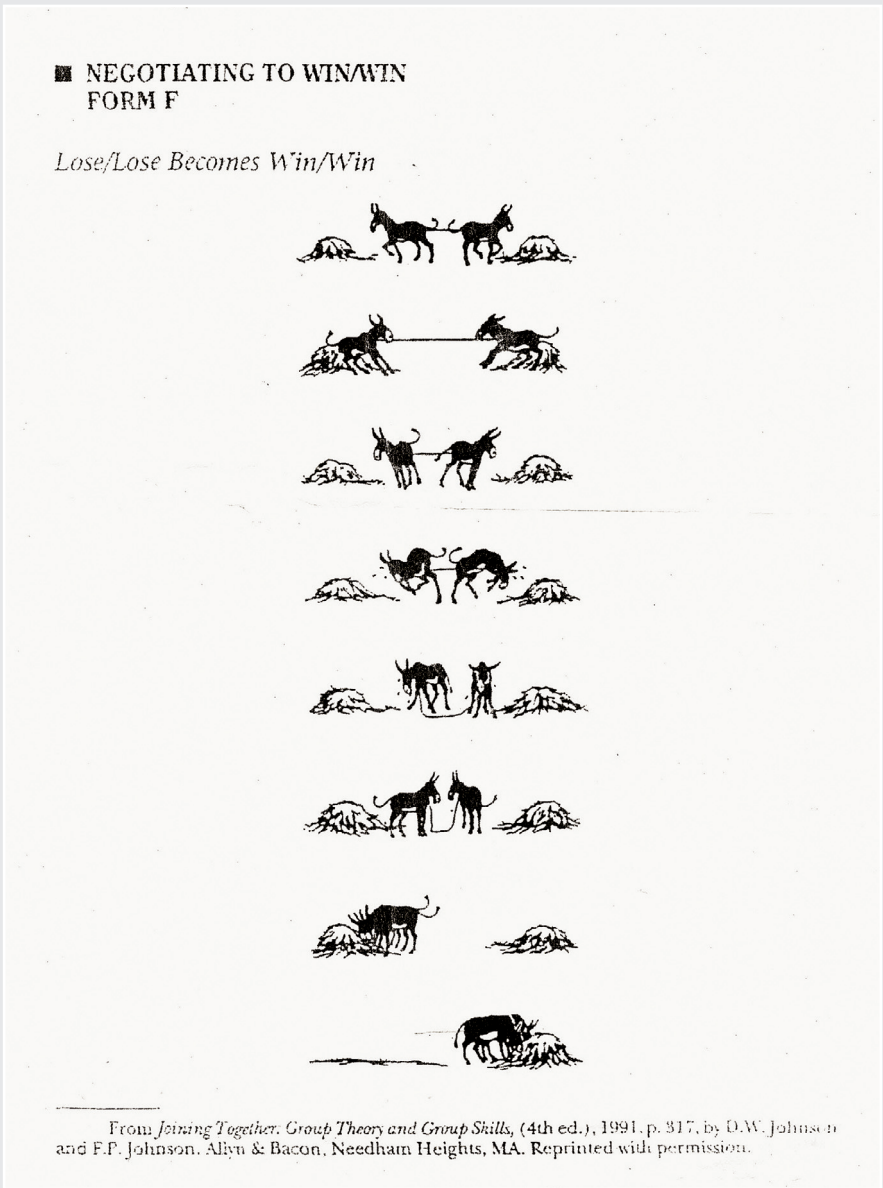
Průběh: Skupinu rozdělíme na dvě části – hudební a dramatickou. Každá skupina obdrží kopii A4 s piktogramovým zadáním – sekvence obrázků oslí domluvy (viz níže) a pracuje na přípravě samostatně (jedna skupina může zůstat v místnosti, druhá ji opouští na jiné oddělené místo pro přípravu). Obě skupiny v první části neví, že mají zadaný stejný námět. První skupina má za úkol zadanou sekvenci obrázků zhudebnit libovolnými hudebními nástroji, hlasem, zpěvem. Druhá skupina má za úkol stejnou sekvenci obrázků neverbálně zdramatizovat – předvést pohyby dle piktogramů beze slov a zvuků. Čas na přípravu je 5 minut, délka hudebně-dramatického přednesu je 2–3 minuty. Žákům je možno příběh vysvětlit, popovídat si o přenosu do lidské zkušenosti – konflikt, řešení a usmíření.

V druhé části této techniky vyzveme účastníky obou skupin, aby se sešli v jedné společné místnosti (nebo venku na zahradě, louce, lese). Divadelníci se postaví doprostřed a hudebníci kolem nich – buď v kruhu, půlkruhu nebo na jedné straně.

Cílem je společné synchronizované hudebně-dramatické vystoupení (spojení zvuku a obrazu) v délce 2–3 minuty. Piktogramy již neslouží jako předloha, skupiny se nyní soustředí na společnou koordinaci a komunikaci během vystoupení. Je zde ponechán prostor pro improvizaci a přizpůsobení projevům jedné či druhé skupiny.

Závěr patří zpětné vazbě, sdílení pocitů, myšlenek, zážitků, zaujetí rolí ve skupině. Scénku je možno nahrát na video a pustit pro zpětnou vazbu i pobavení. Téma role ve skupině je v třídním kolektivu velmi plodné a poučné pro obě strany.

Schéma zadání:



Obrázek č. 31: Oslí domluva (Zdroj vizuálního příběhu: Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). Joining together: Group theory and group skills (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.)

VOKÁLNÍ MOLEKULY

Cíl: navození skupinové dynamiky, pohybová a vokální interakce, naslouchání sobě a ostatním

Cílová skupina: žáci 1. a 2. st. ZŠ, ZUŠ

Časový rámec: 7–10 minut.

Průběh: Vyzveme skupinu, aby se volně pohybovala v daném prostoru (místnost, palouk v lese...). Během poklidné chůze se mohou účastníci mezi sebou kontaktovat gesty či zdravit očima, avšak nesmějí se dotýkat. Poté se každý ve skupině zastaví na místě, které je mu příjemné, a na chvíli zavře oči. Po chvíli vyzveme každého účastníka, aby intuitivně našel a hlasem vytvořil svůj osobní tón, který aktuálně cítí nebo který zrcadlí jeho naladění. Tento tón si každý zazpívá (rozezní) a snaží se udržet jeho výšku a barvu. Tak vzniká několik znějících „tónových molekul", které se díky své rezonanci vydávají na průzkum okolí (účastníky vyzveme k pohybu po prostoru) a začínají se seskupovat podle příbuznosti výšky tónu, harmonického ladění či pocitu souznění. Každý se snaží udržet si výšku a zabarvení svého osobního tónu a přitom se snaží naslouchat ostatním. Jakmile určití účastníci uslyší nebo ucítí, že jim to společně ladí (souzvukem několika tónů vzniká jedinečný harmonický celek), přiblíží se k sobě a vytvoří tak seskupení melodických molekul. Mohou vzniknout páry, trojice a vícehlasé celky, avšak někteří účastníci mohou zůstat sami se svým unikátním tónem, který nemá potřebu se družit nebo s někým ladit.

Závěr patří sdílení ve skupině a poskytnutí zpětné vazby.

Možné dotazy: *Jaké bylo najít svůj osobní tón? Jaké se přitom vynořovaly pocity? Jaká byla tónová konfrontace se skupinou? Jak docházelo k propojování „molekul"? Hrály osobní sympatie s druhými roli při výběru příbuzného naladění? Dovedl jsem si svůj tón mezi ostatními udržet? Jaké pocity nebo myšlenky se dostavily* při skupinovém *(individuálním, párovém) ladění/neladění?*

PROJEKT ROCK SCHOOL

Cíl: podpora a rozvoj skupinové spolupráce a komunikace, interpretace rockové klasiky a hudební improvizace, emoční exprese a korekce, sounáležitost se skupinou

Cílová skupina: 2. st. ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: hudební nástroje – bicí souprava, akustická nebo elektrická kytara, basa a další (foukací harmonika, housle apod.)

Časový rámec: 2–3 hodiny na jedno setkání (zkouška), 1× za týden nebo 14 dní

Průběh: Projekt vytvoření hudební skupiny **ROCK SCHOOL** je inspirovaný aktivitou zástupců **Worcester Snoezelen Centre** ve Velké Británii v rám-

ci odborné stáže (Rodinné, vzdělávací a dobrovolnické centrum Akropolis, z. s., je partnerskou organizací) – pravidelné hudební rockové večery pro klienty s mentálním a kombinovaným postižením (více o organizaci na http://www.worcestersnoezelen.org.uk/).

Obrázek č. 32: Rock School Worcester (Zdroj: www.worcestersnoezelen.org.uk, 2014)

Rocková (či jakákoliv jinak stylově zaměřená) skupina může být nejen intenzivním hudebním zážitkem, ale také podnětnou skupinovou spoluprací a zábavnou komunikací. Vedle hudebně-edukačního efektu – interpretace oblíbených (účastníky skupiny vybraných) rockových skladeb – se můžeme věnovat rockové kompozici (skupinovému skládání) a improvizaci (vlastnímu hudebnímu pojetí). V projektu Rock School se mohou objevit různorodé účinky – tělesná a emoční katarze (exprese a korekce), mentální odpočinek (psychohygiena), sounáležitost se skupinou, výzva něco dokázat, vytvořit a sdílet s druhými. Cílová skupina je prakticky neomezená. Pokud někdo z vybrané skupiny píše básně, texty nebo skládá vlastní muziku, je možné se zabývat v rámci projektu Rock School autorskými texty a hudbou. Projekt Rock School je možné představit formou živého vystoupení učitelům, rodičům nebo širší veřejnosti v rámci různých společenských akcí.

Souvislost s teorií: Odborné studie prokazují (Riefová, 2010, s. 139), že využití rockové hudby může mít pro některé děti s ADD/ADHD terapeutické účinky. Studie provedená na Oregonské univerzitě lékařských věd (*Oregon Health Sciences Univerzity)* se zaměřuje na účinky rockové hudby na osmi chlapcích s ADHD. Rámec pro pilotní studii vycházel ze tří předpokladů:

1. Rytmičnost a intenzivní opakující se důraz rockové hudby stimuluje zvýšenou činnost velkého mozku.
2. Nápadný beatový rytmus rockové hudby přehluší rozptylující podněty v okolí a děti s ADD se při ní lépe orientují.
3. Rocková hudba má svým opakujícím se důrazem tendenci způsobit redukci napětí kosterního svalstva, což se odráží na snížené motorické aktivitě.

Výsledky studie odhalily, že u osmi sledovaných chlapců rocková hudba stupeň aktivity významně ovlivňuje. (Cripe & Frances, 1986, s. 30–37)

POHÁDKY S HUDBOU

Cíl: rozvoj řeči a porozumění, fantazie a intelektových schopností (pozornost, myšlení, paměť...), obohacení citového prožívání a sdílení, morální ponaučení a vzory (hrdinové, duchové, skřítci...), podpora pozitivního duševního rozvoje, psychosomatické uvolnění

Cílová skupina: žáci MŠ, ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: pohádkové knihy inspirované různými kulturními tradicemi (příběhy, mýty, pohádky, pověsti...), hudební nástroje (např. kytara, pentatonický hapi drum, kalimba, koncovka, fujara, didgeridoo, tibetské mísy, gong, zvonkohry a další)

Časový rámec: 15–20 minut (dle cílové skupiny)

Průběh: Příběhy a pohádky jsou od pradávna přirozenou součástí každého lidského společenství. Přináší mnohá životní moudra a ponaučení, která se zrcadlí napříč různými časovými úseky lidského života.

Vyzveme skupinu, aby si vybrala pohádkové téma (např. krátká poučná bajka *Lev a myš*, úplňkové příběhy indiánského lidu) z předložené nabídky (viz níže doporučená literatura – pohádky, příběhy, mýty) nebo aby si vytvořila vlastní pohádkový příběh (viz postup s lístečky a volnými asociacemi). Dle hlasové libozvučnosti je zvolen hlavní vypravěč nebo část skupiny, střídající se ve čtení pohádky nebo vyprávění příběhu. Zbytek skupiny si vybere libovolné hudební nástroje a dohodnou se na možnostech či způsobech hudební komunikace. Stejně tak je možno vyprávění doplnit dramatizací či výtvarným projevem – kulisami, loutkami, kostýmy.

Motivací pro skupinu může být vystoupení pro ostatní žáky nebo nahrávka pohádky na video nebo audio zařízení (zpětná vazba, vzpomínka).

ZVUKOVÉ IGLÚ

Cíl: kreativní psychosomatická a skupinová relaxace, podpora hlasové kooperace a produkce, naslouchání a tvoření, improvizace, důvěra, empatie, sounáležitost se skupinou

Cílová skupina: žáci MŠ, ZŠ, ZUŠ

Pomůcky: deky nebo běžné (také polohovací) polštáře

Časový rámec: 20–30 minut (dle počtu účastníků)

Průběh: Motivací mohou být příběhy Eskymáků, vyprávění o tom, co to je iglú a jak vypadá, k čemu slouží, kde se staví apod. Pak analogicky převedeme na zvukovou podobu a vyzkoušíme netradiční pojetí iglú.

Techniku můžeme provádět v místnosti s otevřeným prostorem min. 3–4 metry dokola nebo ideálně venku v přírodě. Vyzveme žáky, aby si stoupli do kruhu těsně vedle sebe. Poté vyzveme jednoho dobrovolníka, který si přeje být „opečováván" (můžeme začít pedagogem), aby si lehl doprostřed kruhu. Uprostřed může ležet (sedět) i více účastníků. Účastníci skupiny v kruhu se chytí za ramena a těsněji uzavřou kruh. Mohou dát také ruce vzhůru nad kruh, chytit se vzájemně apod., což symbolizuje kopulovitý tvar střechy iglú (pozor, je náročné na výdrž). Ten, kdo leží uprostřed kruhu, si přeje určité zvuky (nebo píseň, hudbu) místa, lidí, zvířat či věcí. Skupina má za úkol mu jeho přání hlasem splnit. To znamená, že se pokusí o skupinovou improvizaci např. zvuků pralesa, moře, lodě, racka, pouťové atrakce apod. Ani v této technice se fantazii meze nekladou. Časový rozsah skupinového výstupu a hlasové imitace je limitován dle dohody o střídání jednotlivých členů skupiny uprostřed kruhu.

Závěr opět slouží sdílení zážitků, pocitů a myšlenek ohledně toho, jaké to bylo v roli hlasového tvůrce, jaké v roli relaxujícího a jak se podařilo skupině zpracovat předkládané zadání. Také se hodnotí, jaká byla ve skupině atmosféra, ochota ke spolupráci a důvěra.

Variace: Technika je inspirovaná zážitkovým workshopem s rakouským muzikoterapeutem prof. Wolfgangem Mastnakem a volně upravená. Původní verze jím předložené techniky může být zároveň variací. Místo libovolného přání si ten, kdo je uprostřed kruhu, přeje od skupiny léčivé zvuky nebo píseň, která má pomoci překonat jeho určitý problém či situaci. Skupina se tak naladí na člověka uprostřed kruhu a začíná hlasem rezonovat a intuitivně zpívat.

ZÁVĚR

Výběr uvedených postupů a technik tvoří stručný nástin kreativních hudebních přístupů, které je možné vhodně využít, přizpůsobit a rozšířit pro potřeby pedagogické praxe nejen v inkluzivním prostředí. Tvůrci většiny postupů jsou děti, žáci

a klienti s různým druhem a stupněm zdravotního postižení, se kterými jsem měl tu radost a čest trávit společné chvíle. Vyvinuli jsme v „terénu" mnohé techniky vyplývající z potřeb samotné praxe a stvořili slovy těžko popsatelný vzájemný zážitkový prostor k oboustrannému učení, zábavě a osobnostnímu vývoji. Proto přeji všem pedagogům, kteří se nechají inspirovat výše uvedenými postupy, aby jejich odbornou práci také prostupovala radost, tvořivost a hravost.

Kontakt na autora:

Mgr. Zdeněk Vilímek, zdenek.vilimek01@upol.cz
Ústav speciálněpedagogických studií,
Univerzita Palackého v Olomouci

Použitá literatura

Břicháčková, M., & Vilímek, Z. (2008). *Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky v ZŠ speciální*. Praha: IPPP ČR.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. 4. vyd. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Kantor, J., Lipský, M. Weber, J. a kol. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.

Riefová, S. F. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál.

Vilímek, Z. (2006). *Možnosti a využití muzikoterapie u lidí s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vilímek, Z. (2010). Mentální a kombinovaná postižení z pohledu metodiky Hudba těla (3. díl). *Speciální pedagogika*, *20*(3), 235–255.

Vilímek, Z. (2015). *Využití muzikoterapeutických technik při lektorské činnosti* (2 díly – teorie a lektorský manuál). Uherské Hradiště: Akropolis o. s. – rodinné, vzdělávací a dobrovolnické centrum.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Doporučená literatura (pohádky, příběhy, mýty):

Campbell, J. (1998). *Mýty – legendy dávných věků v našem denním životě*. Praha: Pragma.

Cílková, E. (2010). *Hrajeme pohádky z celého světa*. Praha: Portál.

Drijverová, M. (2011). *Kamarádi z velké dálky – povídání o dětech z různých částí světa a pohádky z jejich zemí*. Praha: Computer Press.

McLain, G. (2008). *Indiánská cesta – učení o tom, jak vyprávět s Matkou Zemí*. Praha: Dharma Gaia.

Šedý, J. (2013). *Vesmírné příběhy*. Ostrava: Ámos.

Štanclová, E. (2010). *Pohádky a hry z kouzelné skříně*. Praha: Portál.

8 Prvky inkluze ve výuce hudební teorie a dějin hudby na konzervatoři

Jitka Žižková

Specifický charakter vzdělávání žáků na konzervatoři se na první pohled jeví jako protimluv inkluze jako takové: poměrně striktně formulované přijímací řízení vylučuje a priori značnou část populace vzhledem k nutným talentovým i intelektovým předpokladům. Nicméně i RVP pro obory vyučované na konzervatoři (v případě Konzervatoře Teplice se jedná o obory Hudba a Zpěv[35]) s případy, které mohou mít potíže při studiu, počítá[36] a charakteristiku přístupu k těmto žákům upravuje i vyhláška č. 27/2016 Sb.

Citujeme-li ze zmíněného RVP, pak je pro další text významný zejména postřeh, že **„mimořádně nadaní – talentovaní žáci se projevují jako výrazné osobnosti, což ovšem může mít svá negativa, zejména v sociálně komunikativní oblasti. Mohou mít např. problémy v sebepojetí a sebehodnocení (někdy neadekvátně zvyšované rodiči), být přecitlivělí na kritiku a hodnocení druhých, obtížně navazovat vztahy s druhými lidmi“**. Zvýšená míra emocionality, vítaná a vlastně nezbytná v rámci uměleckého výkonu, bývá ovšem mnohdy příčinou problematických vztahů ve třídním kolektivu. Totéž platí i v případě důrazu na individuální výkon, originalitu i jistou soutěživost, která je rovněž nutná pro studovaný obor, ale omezuje prostor pro nezávaznou hravost, uplatnění vlastního tvůrčího potenciálu a fantazie v rámci skupiny vrstevníků, nejedná-li se o mimoškolní aktivity uměleckého či jiného charakteru. Obecně lze říci, že pedagog hromadných předmětů stojí před množinou výrazných individualit a sama jeho práce, není-li chápána jako pouhý frontální výklad látky, vyžaduje respekt k různorodosti a zmí-

35 Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf, http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8245M01_Zpev_8245P01_Zpev.pdf

36 část 11 – vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, viz RVP, s. 59–61.

něné emocionalitě jeho žáků.[37] Určitým specifikem oproti běžným středním školám typu gymnázií je i věková diverzita, jednotlivé ročníky nejsou většinou věkově homogenní.[38]

Zaměříme-li se na konkrétní oblast vzdělávání, jakou je výuka hudební teorie a dějin hudby, je patrné, že zde nutně převažuje faktografické a analytické pojetí – jedná se totiž o maturitní předměty[39]. V pomaturitním studiu se analytický pohled prohlubuje, dochází k propojení jednotlivých teoretických předmětů (hudební analýza), na dějiny hudby navazuje soudobá hudba, dějiny kultury, dějiny nonartificiální hudby a historicko-estetický seminář.[40] Ohled na výše uvedenou rozmanitost je tedy logicky poněkud omezen. Přesto lze i v rámci takto koncipované výuky najít prostor pro uplatnění vlastní fantazie, osobních zkušeností a preferencí, jak se budeme snažit ukázat v následujícím textu.

8.1 Poslechové ukázky jako zdroj emocí a představ

Vzhledem k již zmíněnému faktografickému charakteru dějin hudby jako profilového předmětu na konzervatoři je vcelku zřejmé, že hodnocení výsledků práce žáků odpovídá jejich schopnostem logického myšlení a píli při přípravě na testy i ústní zkoušení. Dochází tedy nutně k rozvrstvení na ty, kteří nemají problém předmět zvládnout, a ty druhé, kteří – byť mohou být úspěšní ve svých hlavních oborech – se zde ocitají v roli méně úspěšných. Cílem uvedených technik, umožňujících využití prožitkových receptivních prvků v rámci výuky, je absence hodnocení z hlediska správnosti *(„všechny odpovědi jsou správné, každý má právo na vlastní pohled")* a odbourání obvyklého analytického rozboru z hlediska struktury a stylového zařazení poslechové ukázky.

Studenti vnímají a popisují převládající emoci, pocit barevného vjemu, učí se je verbalizovat, případně využít výtvarný popis slyšeného. Následuje diskuse, která ukazuje míru shody či odlišného vnímání poslechové ukázky (zde pracujeme s pojmem kulturní determinace). Ukázky jsou krátké a kontrastní (max. 2 minuty), vyšším stupněm je poslech delšího úseku, zadání směřuje k rozvinutí vlastní fan-

37 Studenti konzervatoří samozřejmě nejsou jedinou skupinou žáků, kterou lze takto charakterizovat – platí to pro tuto věkovou skupinu obecně, nicméně individuální charakter velké části předmětů na tomto typu školy a zmíněná specifika tento fakt zesilují.

38 Běžný věkový rozptyl žáků prvních ročníků je cca 4 roky, tedy 16–20 let, což v této fázi znamená poměrně velký rozdíl (v rámci kombinovaného studia ještě mnohem více, např. ve školním roce 2013/14 bylo nejmladší studentce prvního ročníku 15 let, nejstaršímu studentovi 53 let).

39 Zejména v hudebněteoretických předmětech intonace, rytmus, hudební analýza, hudební formy, harmonie a kontrapunkt.

40 Různé konzervatoře mohou mít mírně rozdílná pojetí, zde vycházíme ze zkušeností a ŠVP konzervatoře v Teplicích.

tazie a vizualizaci skladby (*„Představte si scénu z filmu – co se právě odehrává? V jakém prostředí a jaké době se to děje?“* atd.).

Cílovou skupinou jsou žáci nižších ročníků (1.–3.). Je žádoucí, aby zvolené skladby neznali. Časová dotace je jedna vyučovací hodina.

Pokud se jedná o vizualizace skladby a následně popsání příběhu, je vhodné se k poslechu vrátit ještě příští hodinu, aby všichni dostali prostor se vyjádřit. Technika je sebepoznávací, vede k respektu k jinému pohledu a vnímání[41]. Podstatný je princip dobrovolnosti, hravosti, využití tvůrčího potenciálu bez obav z kritického (míněno negativního) hodnocení. Cílem je rovněž rozvíjení schopnosti popsat a sdělit vlastní pocity a představy[42].

8.2 Příklady praktického využití výše uvedeného přístupu k problematice percepce hudebních ukázek

Jednotlivé hudební ukázky byly vybrány jako výrazně kontrastní – v případě studentů 2. ročníku se polovina z nich (Čajkovského *Serenáda* a Debussyho *Moře)* nevymyká běžné dramaturgii koncertů tzv. vážné hudby, druhá (Varèse a Webern) je již na hraně poslechové zkušenosti většiny populace. Studenti 3. ročníku měli jako záchytný bod pouze Wagnerovu předehru k opeře *Tristan a Isolda*, zbylé tři spadají do oblasti hudby 20. století, která je využívána jako např. součást hudby filmové, ale v živém provedení je možné je slyšet jen zřídka.

8.2.1 Emoce a barvy

Práce s poslechovými ukázkami – 2. ročník:
Zadání je jednoduché: ukázky jdou poměrně rychle za sebou, **cílem** je stručné vystižení převládajícího pocitu z hudby a případně přiřazení určité barvy (celkově se jedná maximálně o 10–15 minut, větší časová dotace vede k přehodnocování, vylepšování a ztrácí se spontaneita vyjádření).

1. A. Webern: Smyčcový kvartet op. 28, 2. věta;
2. P. I. Čajkovskij: Serenáda pro smyčce, 1. věta, 1. téma;

41 Lze tady využít zásady kooperativního vyučování, tedy pojem výuka jako realizovaná spolupráce, viz Kolář, Raudenská & Frühaufová (2001, s. 155–160).

42 Dle zkušeností autorky uvedená technika pomáhá k posílení pozitivního klimatu ve třídě, není vhodná pouze v případě, že právě dochází v kolektivu k výrazným konfliktům – důležitý je pocit důvěry. Pokud se pedagog zapojí a „hraje“ se třídou, není to na škodu, je ale samozřejmě limitován tím, že poslechové ukázky zná.

3. E. Varèse: Ionisation;
4. C. Debussy: Moře, 1. část, 2. téma.

Příklady odpovědí studentů – verbalizace pocitu:
Odpovědi byly zaznamenány bez úprav, pouze v případě opakovaných výrazů došlo k jejich redukci.

1. nejistota, zmatek, neuspořádanost, chaos, horor, hravost, hledání, strach, zlý úmysl;
2. naděje, úspěch, pocit bezpečí, úleva, štěstí, romance, smutek, majestát, mír, vznešenost;
3. zmatek, stres, tíseň, bezmoc, napětí, katastrofa, nebezpečí, válka, akce, bezradnost;
4. napětí, tajemství, úzkost, drama, tajemno – vesmír, únava, vyčerpání, neklid, odhodlání.

Příklady odpovědí studentů – barvy:

1. červená, oranžová, žlutá, hnědá, modrá, šedá s barevnými skvrnami;
2. modrá, modrá jako obloha, bílá, bledě modrá, tmavě zelená, tmavě modrá;
3. červená, černá, tmavě červená, oranžová;
4. zelená, modrá, tmavě modrá, černá, šedá, zelená.

Práce s poslechovými ukázkami – 3. ročník:
Zadání se i zde drží výše uvedených zásad: časové schéma poslechu i prostor pro popis emoce či barvy zůstává totožný.

1. J. Cage: Williams mix;
2. R. Wagner: Tristan a Isolda, předehra;
3. A. Schönberg: Šest malých klavírních skladeb, 4. část;
4. E. Varèse: Ionisation.

Příklady odpovědí studentů – verbalizace pocitu:

1. postapokalyptický horor, úzkost, nervozita, strach, psycho, děsivé, vtipné, smutek, bolest, komiks, strach, pohodička na ostrově, panika, halucinace, selhání;
2. vášeň, láska, klid, velkolepost, pohádka, kouzlo, radost, poklid, ohromení, zamilovanost, mohutnost lásky, slavnost, úspěch;
3. prázdnota, sama ve tmě, chaos, zmatek, bar, překvapení, nepředvídatelnost, tajuplnost, kouř, útěk, šílenství, leknutí, zděšení;
4. poplach, strach, válka, vojna, bojovnost, útěk, hluk, pocit nebezpečí, zločin, zmatek, evakuace města, ostražitost, spěch.

Příklady odpovědí studentů – barvy:

1. černá, šedá, stříbrná, modrá, červená, tmavě šedá, šedá s kapkami rudé, šedivá, tmavě modrá, tmavá se záblesky barev, šedomodrá;
2. žlutá, červená, růžová, žlutá, oranžová, světle zelená, zlatá, světle žlutá, rudá;
3. bílá, hnědá, červená, žlutá, směs všech barev, tmavě modrá, černá, bílá, mix barev, šedá;
4. hnědá, černá, červená, hnědá, tmavě modrá, šedá, stříbrná – kov.

Závěrečná diskuze:
V obou případech byly vyhodnoceny odpovědi postupně po jednotlivých ukázkách, každý ze studentů uvedl bez dalších komentářů svůj názor, poté následovala rozprava o symbolice barev, důvodech, proč konkrétní výrazové prostředky vyvolávají podobné pocity a proč se mohou vjemy lišit. Debata trvala cca 20 minut (a pokračovala i po vyučování).

8.2.2 Vizualizace skladby, scéna z filmu

Zde se jedná o vyšší rovinu práce s vlastní představivostí – poslechová ukázka se pohybuje v rozmezí 7–10 minut, během ní studenti přímo zapisují dojem, navíc se snaží postihnout vývoj „příběhu" a vytvořit imaginární výsek scénáře.

- Dílo: **J. Sibelius: Finlandia, op. 26**
  Ročník: **2. ročník**
  Ukázky zpracování:
  Bouře na moři. Mladý muž zápasí s vlnami. Vychází slunce a moře se uklidní. Krásná plavba je ohrožena, zásoby docházejí, živoří. Cítí smutek a stesk po milované osobě. Pevnina na obzoru, ale na pobřeží jsou vojáci. Berou ho do zajetí, soud. Vzpírá se strážím a utíká. Na koni odjíždí do bezpečí.
  Několik vojáků se prochází po bojišti poté, co proběhla bitva. Vidí své kamarády a další lidi, které znají, vidí všechnu tu hrůzu a vzpomínají na krásné společné chvíle a pevné vztahy. Potom se na druhé straně pole objeví další protivníci. Ale ne! Jsou to jejich přátelé…
  Někdo na někoho čeká, snad starší paní na syna. Klepání na dveře – naděje, napětí. Dveře se otevírají – překvapení. Jsou prázdné. Zoufání, melancholie. Vstává ze židle, bouře emocí, vztek – balí věci, běhá po bytě, v hlavě se míhají myšlenky, představy o štěstí, radost se střádá se smutkem. Únava, vyčerpání.
  Škodolibě se usmívá a ví, že vyhrál. Dal do toho všechno a ono to vyšlo. Ale bylo to určitě to správné? Je to to, co chce? Mělo by mu to být jedno. Ale není, pořád se v tom hrabe…

Otevírají se dveře. Všichni napjatě pozorují, co je za nimi. Černý plášť – všichni se zděsí, ale zpoza pláště se na ně osoba usměje. Je to malé dítě. Šťastné – ale náhle se zamyslí. Uvědomí si, že neví, kde jsou jeho prarodiče. Neví, co se s nimi stalo. Ještě neví, že tu nejsou. Nikdo neví… jsou-li. Shora se z temného nebe dere slunce. Všichni vzhlíží k nebi. Tam jsou. Tam asi jsou. Na lepším místě. Dítě padá do mdlob. Všichni kolem se bojí o jeho zdraví. Přestává dýchat. Vtom přijíždí jeho šílená tetička. Plná rad a skvělých nápadů pro odlehčení situace – s vidinou optimistického konce. Dítě procitá. Probouzí se a usmívá se. Je rádo, že na světě ještě něco má.

Tragická smrt krále a následně jeho pohřeb. Všichni truchlí. Po jeho smrti na trůn nastoupí zlý vládce a vše se náhle obrátí naruby. Začnou se plánovat války a začínají zbytečné boje. Po několika vyhraných bojích je vládce poražen a sesazen z trůnu. Chvíli vládne milý a moudrý princ, který ho v bojích porazil, ale král se mu chce pomstít. Princ ho ale definitivně porazí, vládne zemi a celé království slaví.

Rytíř projíždí temným lesem a náhle spatří na mýtince u jezírka princeznu, jak krmí zvířátka. Tu se však zalekne nějakého hluku a prchá lesem pryč. Tam ji však objeví vlk a pronásleduje ji. Rytíř zaslechne křik a vyjíždí princezně na pomoc, svádí s vlkem boj, ze kterého vyjde jako vítěz. Pak odváží na koni princeznu na zámek.

Dílo: **A. Roussel: Evocations, op. 15, I. Les dieux dans l'ombre des cavernes**
Ročník: **3. ročník**
Ukázky zpracování:

Vílí tanec v lese. Někdo je sleduje, pak si vybere jednu z nich a tančí s ní. Svatba víly a smrtelníka, přičemž z ní se stává také smrtelník. Je to bolestivé, ale láska jako nejsilnější emoce se klene nad tím vším.

Ráno na horách, slunce vychází a příroda se pomalu probouzí. Vylézají zvířátka a jdou se napít k horskému potoku. V podhůří se do práce pouští pastýři a ženou dobytek na pastvu. Všude voní rozkvetlé kvítí a pofukuje příjemný letní vánek. Pastýři sedí v trávě, hrají na flétničku a hlídají stáda před blížícími se dravci. Vlci si pomalu vybírají svou kořist. Zvířata se schovávají a prchají před plížícími se vlky. Náhle ale dravci narazí na ovčáckého psa a pomalu se stahují zpět do lesa.

Nová planeta. Lidé utekli ze Země, kterou zničila atomová válka a objevili novou, nezničenou planetu. Vycházejí z rakety, objevují ji, objímají se a pláčou. Objeví se scéna příběhu, proč museli Zemi opustit. Lidé na nové planetě propadají v hysterický pláč.

Svítání. Návrat domů po dlouhé době, radostné očekávání smíšené se strachem, že se něco změnilo a nebude to jako dřív. Bipolarita. Částečné

potvrzení předtuchy, pocit pronásledování, objevení něčeho hrozivého, tajemného a zároveň vzrušujícího. Obava ze zajetí. Strach.

Holčička si hraje na schovávanou a najde ráj uprostřed lesa. Vidí potůček, mýtinku a na ní jeleny, sleduje je mezi stromy. Napětí, schází ze stezky a najednou neví, kde je. Hledá cestu ven. Není si jistá a je sama v lese. Zahlédne stopu a utíká. Vyjde z lesa, ale úplně na jiné straně. Je tam klášter. Pocit cizoty, štěstí i smutku, směs úlevy a úzkosti.

Princezna se prochází po zahradě, mává na svého milého prince. Najednou přijde strach, temno, obloha zčernala, je strašidelná noc. Objeví se drak, chce sežrat princeznu, vtom přijede princ na koni, vytasí svůj meč a bojuje. Princezna se bojí – zranil se, umírá…

Otevírání brány, příchod do lesa, švitoření ptáků, bublání potoka… Pozor! Je tu vlk, vyhlíží si kořist, která nemá o ničem tušení. Létají ptáci, vlk se přibližuje, připravuje se k útoku, blíží se pomalu a nenápadně. Padla mlha, není toho moc vidět, je šero. Vlk se přiblížil, skočil po kořisti a chytil, teď ji trhá. Kamera se vzdaluje.

Závěrečná diskuze:

I v případě náročnější roviny poslechových ukázek následovala debata, zde byla ale samozřejmě časová dotace na zapsání výsledného dojmu přiměřeně delší – cca 15 minut. Každý ze studentů mohl přečíst bez dalších komentářů svůj „příběh", poté následovala rozprava o společných rysech, opět o důvodech, proč konkrétní výrazové prostředky vyvolávají podobné pocity a proč se může výsledný dojem lišit. Debata trvala cca 20 minut (a pokračovala v obou ročnících i následující hodinu dějin hudby).

Kontakt na autorku:

PhDr. Jitka Žižková, Ph.D.
Konzervatoř Teplice, Českobratrská 862/15, 416 05 Teplice
zizkova@konzervatorteplice.cz

Doporučená a použitá literatura

Cambellová, J. (1998). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Holas, M. (1994). Profesionální hudební výchova a integrativní hudební pedagogika. In *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově. Sborník mezinárodní hudebně pedagogické konference* (104–108). Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS.

Kolář, Z., Raudenská, V., & Frühaufová, V. (2001). *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Katedra pedagogiky PF UJEP.

Krček, J. (2008). *Musica Humana. Úvod do muzikoterapie*. Hranice: Fabula.

Šimanovský Z. (1998). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál*.

Elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Hudba. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf [cit. 8. 9. 2018]

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Zpěv. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8245M01_Zpev_8245P01_Zpev.pdf [cit. 8. 9. 2018]

9 Martina – dvojí výjimečnost

Hana Novotná, Jiří Kantor

Případová studie popisuje osobnost Martiny, dvanáctileté dívky s diagnózou Aspergerův syndrom, která je zároveň výjimečně nadanou hráčkou na housle. Martina navštěvuje nejen základní uměleckou školu, ale také chodí na pravidelné konzultace na hudební akademii. Tato dívka vyhrála několik českých i mezinárodních houslových soutěží a její hudební vývoj je poměrně neobvyklý pravděpodobně díky kombinaci hudebního nadání a specifickým rysům doprovázejícím diagnózu Aspergerova syndromu.

Cílem případové studie bylo zjistit, jaká jsou specifika Martininy hudební výuky. Proto je nejdříve popsán dívčin hudební vývoj, projevy jejího nadání a individuální potřeby, které při práci s ní pedagogové berou v úvahu a které mohou souviset s její diagnózou. Dále jsou uvedena specifika komunikace a spolupráce mezi pedagogem a žákyní, protože problémy v této oblasti jsou typickým projevem Aspergerova syndromu, který ovlivňuje výuku.

Na základě závěrů této případové studie byla navržena doporučení pro hudební výuku žáků s Aspergerovým syndromem, která mohou být využitelná pro učitele v praxi a zároveň představovat východiska pro konceptualizaci dalších výzkumných šetření.

9.1 Osobnost Martiny

Nukleární rodina

Martina má velmi dobré zázemí úplné rodiny. Spolu s bratrem, který má již vlastní rodinu, bydlí ve velkém rodinném domě. Martina má čtyři starší sourozence, o dvanáct let starší sestru a ještě tři starší bratry. Otec vystudoval technickou vysokou školu a pracuje v oboru. Matka střední zdravotnickou školu, nyní je však

v domácnosti. Oba rodiče se Martině věnují, matka s ní tráví nejvíce času, má ji v domácím vyučování, vozí ji na kroužky. Otec s Martinou sportuje, chodí spolu běhat a tráví s ní čas především o víkendech. Martinu a její specifické projevy bere celá rodina s pochopením. Výchovné problémy řeší v klidu a situaci, ke které došlo, se snaží zanalyzovat a vysvětlit Martině, jaké sociální reakce jsou vhodné a jaké ne. Martina má velkou snahu vše dělat správně, naučit se adekvátní vzorce chování a zlepšovat se v sociálních interakcích. Matka má i k učení Martiny citlivý přístup. Pokud se někdy stane, že má Martina „špatný den", vychází jí vstříc a zvolní ve vyučování.

Prenatální období a porod

Martina a její dvojče byly počaty neočekávaně, ale rodiče se s tím vyrovnali dobře a děti byly očekávány s přijetím. Somatický a psychický stav matky během těhotenství byl velmi dobrý. Matka zmiňuje, že ráda poslouchala klasickou hudbu. Porod začal předčasně a během porodu Martinino dvojče zemřelo. Martina málem také zemřela, měla nedovyvinuté plicní sklípky a během porodu došlo k asfyxii (tedy nedostatečnému zásobení kyslíku u plodu během porodu). V inkubátoru následně strávila měsíc. Matka s ní v nemocnici nemohla být, protože jí to nebylo dovoleno. Po dobu hospitalizace byl vývoj Martiny v celém spektru opožděn.

Raný vývoj

Celý první půlrok, tedy i část doby po návratu z nemocnice, byl vývoj Martiny opožděný ve fyzickém i psychomotorickém směru. Matka se domnívá, že se tak stalo především kvůli hospitalizaci. Po prvním půlroce však nastává zlom. Martina v celém spektru vývoje zrychluje, velmi rychle se naučí chodit (9.–10. měsíc), v roce a půl plynule mluví a poznává písmena. Ve **čtyřech letech umí číst**.

Další vývoj

Martina mateřskou školu nenavštěvuje. Od tří let chodí do kroužku gymnastiky, kde má zprvu **problémy s koordinací**, ale velmi rychle se zlepšuje (například ve skákání přes švihadlo). Již od čtyř let se začíná učit hrát na housle, navštěvuje základní uměleckou školu. Od pěti let také chodí do baletu, zde je s jejími výkony učitelka spokojená, chválí rozsah pohybového aparátu a hudební cítění, říká, že má pro balet nadání. Martina se chce však věnovat především houslím. Po dvou letech s baletem končí, i proto, že učitelka jde na rodičovskou dovolenou a kroužek převezme starší paní, na kterou si Martina nemůže **zvyknout.**

Scholarita

Do školy se Martina těší. **Adaptace však neprobíhá příliš dobře.** Přestože Martina umí již dlouho velmi dobře číst, ve škole má velké **problémy s komunikací**. Učitelka až do prvních třídních schůzek ve čtvrtletí netuší, že Martina umí číst. Ve třídě

působí také asistentka pedagoga, která matce navrhne vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde se matka dozví, že Martina je „naprosto normální, jen je líná". Takový závěr nejen že matka nepovažuje za relevantní, ale je pro ni i velmi zraňující. Její dcera se projevuje jako perfekcionistka, a pokud se jí něco nepodaří podle jejích představ, je schopná i sebepoškozování. Také z toho důvodu se rodina obrátí na sdružení APLA, kde je po odborném vyšetření rodičům vysvětleno, co je Aspergerův syndrom, jak se projevuje a jakým způsobem mají s dcerou pracovat.

V druhém ročníku na základní škole již asistentka pedagoga ve třídě není. Matka se snaží učitelce vysvětlit, že Martina potřebuje specifický přístup – nabízí i podklady z vyšetření a navrhuje, že by bylo vhodné, kdyby mohla mít asistenta pedagoga. Na to však nechce přistoupit ani třídní učitelka, ani ředitel školy. Objasňují svůj postoj argumentem, že by těžko vysvětlovali, proč má jedno dítě jiné podmínky pro vzdělávání než zbytek třídy.

Spolužáci své chování vůči Martině postupně zhoršují. **Nerozumí jejím projevům**, nechápou, proč s nimi nekomunikuje. Z posměchu přecházejí v naschvály, situace ústí v **šikanu**. Martina je doma nervózní, kouše si nehty, velmi se jí sníží sebevědomí, je nemocná a bojí se chodit do školy. Matka zařizuje přestup do jiné školy, kde by bylo umožněno domácí vyučování.

Somatické zdraví

Po nástupu do školy mívá Martina časté virózy a nachlazení, obojí je spojeno se špatnou adaptací na školu a se zhoršujícími se vztahy se spolužáky. Po vyřešení tohoto problému přestupem do jiné školy a následně k domácí výuce se zdraví Martiny normalizuje. K dalším výrazným problémům později nedochází.

Emocionální vývoj

Ve hře dívka projevovala již v dětství specifické vzorce. Matka si například všimla, že při hře s panenkami Martina nepřehrává možné dialogy a sociální situace. Místo toho je například **rovnala do řady** od nejmenší po největší atd. V emocionálním vývoji proběhl regres v první třídě, kdy byla Martina ve škole obětí šikany. V té době se hodně uzavřela do sebe a nechtěla příliš spolupracovat ani ve hře na housle, pokud měla horší den. Nyní je mnohem samostatnější, je ochotná bavit se v některých případech **i s cizími lidmi**. Snaží se pěstovat vztahy s vrstevníky, **touží po dobré kamarádce**, ale nedaří se jí udržet si přátelství delší dobu.

Projevy emocí v rámci verbálního vyjádření jsou u Martiny velmi nízké. O to víc překvapí, kolik **emocí je slyšet v jejím hudebním projevu**. K tomuto fenoménu se vyjadřují i její pedagogové, avšak nemají pro něj vysvětlení.

Vývoj postojů k hodnotám

Ke změnám ve vývoji v tomto směru dochází zřídka. Martina je stále motivována k hraní na housle. Také nechápe, proč by někdo v některých případech neměl mluvit pravdu nebo proč si lidé někdy ubližují. Ona chce být „hodná", **chce dělat to, co je správné**, a pokud to dělat bude, je přesvědčená, že vše bude v pořádku. Například, pokud cvičí na housle přesně tak, jak jí na hodině zadal pedagog, domnívá se, že by ji měl pochválit a ocenit. Ovšem někdy se stane, že špatně pochopí zadání. Potom nechápe, proč ji pedagog nechválí, když přece cvičila, jak jí řekl.

Vývoj sociálních vztahů

Vztahy s vrstevníky jsou pro Martinu velice náročné a sama je příliš nevyhledává. V minulosti byla naprosto uzavřená a neochotná k jakémukoli kontaktu, nyní se jí za matčiny podpory daří udržovat vztah s jednou kamarádkou, která také hraje na housle. Z rodičů má blíže k matce než k otci. Matka s ní tráví nejvíce času a nejvíc s ní komunikuje. **Martina velmi ráda tráví čas o samotě**, ale v sociální interakci **upřednostňuje komunikaci s dospělými**. Nemá ráda vtipy a **nechápe ironii**. Pokud si měla hrát s dětmi, chtěla, aby pravidla byla podle ní, protože tak má záruku, že je chápe a nestane se něco, co ona nezvládne. V minulosti nebyla ochotná navázat jakoukoli konverzaci s cizími lidmi. Od doby, co je v domácím vyučování, její sebevědomí postupně roste. Nyní – ve dvanácti letech – je ochotna sama například začít konverzovat s prodavačem v obchodě.

Návyky

Martina dodržuje pravidelný **denní režim**. I když má domácí vyučování, vždy ráno „odchází do školy" tak, že si sbalí věci, projde se po ulici a dojde zpět domů. Odpoledne již neprobíhá tak strukturovaně, ale Martina každý večer ví, co bude následující den dělat a s kým bude spolupracovat. Pokud by nastaly nečekané změny v rozvrhu, není úplně jisté, jak se Martině **změny podaří zpracovat**. Někdy, a v posledních letech jí to jde čím dál lépe, se jí podaří se změnou vyrovnat. Občas ale ne, v takových případech se uzavírá a není ochotná k jakékoli spolupráci. V minulosti také měla větší problém **vyrovnat se s neúspěchem**. Pokud se jí v dětství nepodařilo něco tak, jak si představovala, především ve vztahu ke hře na housle, byla schopná sebepoškozování. Během první a druhé třídy, kdy se postupně zhoršovala šikana, začala s okusováním nehtů. To však po odeznění problémů přestalo.

Zájmy

Nejstabilnějším zájmem je u Martiny jednoznačně hra na housle. Již ve třech letech na matku naléhala, aby jí koupila housle, že se chce učit hrát. V rodině nikdo není hudebně nadaný, rodina je spíš sportovně zaměřená, ale Martině se v televizi tak zalíbil zvuk houslí, že se rozhodla pro ně. I přes matčiny námitky ohledně množství práce, které cvičení na housle obnáší, se Martina nedala přesvědčit

a po roce naléhání matka začala obvolávat základní umělecké školy, které by byly ochotné přijmout čtyřleté dítě. Nakonec se podařilo Martině zajistit soukromé vyučování a v pěti letech byla následně přijata na základní uměleckou školu. Od tří do pěti let také chodila na kroužek gymnastiky a od pěti do sedmi let do baletu. Velice ráda také čte, především fantasy literaturu (Pán prstenů, Harry Potter, Čarodějův učeň atd.).

9.2 Osobnost Martiny z hlediska jejího hudebního zájmu

Rozhovor s Martinou

Rozhovor probíhal ihned po hodině na VŠ. Rozhovoru se účastnila i matka. Martina byla spokojená s průběhem hodiny a po dotazu, jak moc vnímala přítomnost další osoby na hodině, sdělila, že v podstatě vůbec. Martina působila uvolněně a k rozhovoru byla ochotná. Než rozhovor začal, zeptala se, **zda jsme s její matkou kamarádky**. Matka vysvětlila, že v podstatě ano, i když jsme se poprvé viděly teprve před dvěma měsíci, kdy jsem byla přítomna na hodině na ZUŠ, ale že si velmi rozumíme. Pro Martininu vnitřní pohodu bylo dle matčina názoru velice důležité, aby se jí líbila osobnost člověka, se kterým mluví. S některými lidmi se naprosto odmítá bavit.

Při rozhovoru bylo cílem zjistit něco víc o Martinině hudební osobnosti, tedy se zaměřit spíše na její hudební talent a zájmy s tím spojené než na její osobnost z hlediska Aspergerova syndromu.

Oblíbená klasická hudba

Velmi ráda poslouchá klasickou hudbu, především Bacha, Beethovena a Vieuxtempse. **Především** se tedy jedná o tvorbu pro **housle**, ale ráda si poslechne i jiné nástroje. Důležitá je pro ni kvalitní interpretace. Interpret musí mít dílo nastudováno naprosto **bezchybně** a z jeho hudebního projevu musí být slyšet umělecká vyspělost. Martina tento jev specifikuje jako *„propojení s vesmírem, prostě něco nádherného“*.

Oblíbený interpret

Oblíbeným interpretem je pro ni její pedagog na akademii. Ráda si též poslechne Jaschu Heifetze či Itzhaka Perlmana. Dodává, že je nutné, aby poslouchala pouze kvalitně interpretovanou hudbu a nepouštěla si nekvalitní nahrávky, kterých je na internetu velké množství. Důležité pro ni při hledání interpreta je, aby skladba byla hrána se zaujetím a naprosto precizně.

Výběr skladeb
Skladby si málokdy může vybrat sama, i když by to velmi ráda dělala. Má přesnou představu o tom, co by si chtěla zahrát, ale nechává na pedagogovi, aby jí vybral vhodnou skladbu, a díla, která si chce sama zahrát, odkládá někdy do budoucna. V několika případech pedagožka na ZUŠ svolila ke hraní skladby, kterou si Martina vybrala.

Pracovní a učební strategie
Jakým způsobem cvičit jakou skladbu jí vysvětluje na konkrétních případech pedagog. Martina vše dodržuje co nejpřesněji. Na akademii si poslední rok Martina hodiny nahrává, aby si mohla doma pustit znova části, které si přesně nepamatuje nebo které jí nejsou úplně jasné. Každý den cvičí asi **dvě a půl hodiny**, někdy i tři.

Zvládání stresu
Asi před dvěma lety měla Martina těžší životní období a to se odrazilo i při jejím veřejném vystupování. Psychická nepohoda byla na jejím hudebním projevu patrná. V poslední době se jí ale daří zvládat vystupování lépe. Vždy se před koncertem rozehraje a pak je sama a medituje. To jí dodá klid, který pak na podiu přenese do svého projevu a **soustředí se tam už pouze na hudbu**.

Silné a slabé stránky ve hře
V podstatě **nevnímá**, že by měla silné a slabé stránky. Pokud jí něco nejde, nacvičí to. A vždy je něco, co je třeba cvičit. Vzpomíná, že jí poměrně delší dobu nešla dvojhlasá hra a stupnice, ale i to se teď hodně zlepšilo. To, zda jí něco jde nebo nejde, **odvozuje od zpětné vazby pedagoga**. Když je znovu dotázána na silné stránky, řekne, že si zamilovala jednu skladbu tak, že se do ní dokáže ponořit a vnímá jen emoce, ani ne už konkrétní noty, **pouze plynutí hudby**.

Jak vnímá spolupráci s učitelkou a s profesorem
Na tuto otázku odpovídá popisem jejich vzájemného vztahu a spolupráce. Vztah a spolupráce jsou pro ni neoddělitelné a s oběma je má velmi dobré. Důležité Martině při spolupráci připadá, aby chápala, co po ní pedagog vyžaduje. Pedagog na VŠ jí vše vysvětluje po dílčích cílech a také jí většinu ukazuje prakticky (zahraje na její housle). Ráda s ním bez zábran debatuje a doptává se na vše, co je jí nejasné.

Jiné hudební styly
Z jiných hudebních stylů, tedy těch, které neoznačuje jako klasické, jsou její oblíbené skladby pro poslech **skladby z filmů**, především od skladatele E. Morriconeho. Ostatní hudební styly ji příliš nezajímají. Pokud někdy poslouchá něco jiného,

je to spíše náhodně vybráno, ostatní hudební styly neoznačuje za své oblíbené. Na housle v současnosti interpretuje pouze klasickou hudbu.

9.3 Rozhovor s profesorem na akademii

Rozhovor se zaměřoval především na oblasti, které jsou níže uvedeny v odstavcích. Byl veden polostrukturovaně a uskutečnil se večer po výuce s Martinou. Díky tomu mohl profesor odkazovat na situace, které se odehrály během vyučování.

Struktura hodiny

Struktura je pro Martinu velice důležitá. Při spolupráci dospěli k vypracování plánu jak pro práci v hodině, tak pro její cvičení doma. Díky dodržování tohoto systému je možné být důslednější a zlepšovat tak dívčinu technickou vyspělost. Hodina vždy začíná stupnicí, pak následují etudy a zbytek času je věnován přednesovým skladbám. Čas, který jednotlivým cvičením věnují, je pokaždé rozdílný poměrem, ale posloupnost je zachována. Profesor vidí v tomto systému, který od září dodržují, velký přínos. Martina si také již asi rok pořizuje **audiozáznam hodin**, což jí velmi pomáhá. Kdykoli si není jistá, jak cvičit nějaké místo, přehraje si záznam. Během konzultace projdou vždy postupně jednotlivé skladby, které cvičí, a profesor jí vysvětlí, jak přesně je má doma hrát. Nově má také zakázáno cvičit cokoli, co na hodině neprošli. Tuto zásadu profesor zavedl po zkušenostech s tím, jak **těžko se přeučuje** cokoli, co se naučí špatně. V této době tedy cvičí z nové skladby pouze několik řádků.

Rozvoj motoriky

I v oblasti motoriky se Martina v posledních letech velmi zlepšila. Při hře na housle nebyla příliš stabilní v postoji, byly zde patrné **problémy v oblasti hrubé motoriky**. V mimickém svalstvu byla přítomna určitá míra tenze. Díky důslednému působení se tyto nedostatky podařilo eliminovat. Aktuálně řeší synchronizaci pravé a levé ruky při náročných smykových způsobech.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je u Martiny na velice **vysoké úrovni**, což se projevuje jak v oblasti ladění, tak v oblasti sluchové paměti. Sluchová paměť se projevuje především ve chvílích, kdy si Martina poslechne nahrávku skladby, kterou cvičí a na další konzultaci zahraje fráze **přesně podle nahrávky**. Je to velký dar, který ale mnohdy může být kontraproduktivní. V nahrávkách jsou často rytmické nepřesnosti, případně dojde ke zkreslení rytmu, který se přenese i do Martinina projevu. Z toho důvodu je důležité, aby Martina znala notový záznam a přesnou rytmiku. Přesná interpretace je vyžadována na zkouškách i na soutěžích.

Rozvoj rytmického cítění

V rytmickém cítění vidí u Martiny profesor přímou souvislost s jejím vnímáním času. Ve chvíli, kdy se soustředí na činnost, která ji zaujme, naprosto přestane vnímat tok času. Jiné vnímání se též projevuje v tom, že nerozkládá jednotlivé rytmické hodnoty v notovém zápisu, hudbu vnímá po celých frázích, což je slyšet v jejím hudebním projevu, který je díky tomu jedinečný. To však v jiných případech může být i handicapem. Například si není jistá, zda hraje ve stupnici všechny noty stejně dlouze nebo zda některé z nich zkresluje. Obecně jí pojmy **rychle vs. pomalu způsobují značné obtíže**. Velmi náročné pro ni bylo pochopit a pravidelně zahrát trioly. Důležité bylo, aby získala vhled a pochopení problematiky. V současné době již trioly i liché metrum chápe a zvládá.

Tvořivost, představivost

Martina je tvořivostí obdařena velkým dílem. Její přednes a interpretace skladeb je na opravdu vysoké úrovni. Hudbou **dokáže vyjádřit velkou škálu a hloubku pocitů**, publikum je na koncertech fascinováno jejím projevem, který se naprosto **vymyká jejímu věku**. Z jejího hudebního vyjádření je cítit obrovská životní zkušenost, niternost projevu. Díky jejímu hudebnímu vyjadřování můžeme nahlédnout míru jejího prožívání a pestré škály emocí. Nejvyšším cílem hudebníka by mělo být podělit se o své prožitky a emoce a to Martina opravdu umí velice dobře.

Čtení a hra z not

V tomto směru jsou její potřeby poměrně specifické. Profesor díky předchozím zkušenostem zjistil, že Martina potřebuje **naprosto čistý part**, tedy takový notový zápis, kde nic není škrtnuté, přepisované. Tento part je postupně doplňován poznámkami pouze pro ni. Jakmile se totiž Martina něco naučí špatně, v podstatě ji tuto verzi nelze přeučit – nebo to dá opravdu hodně práce. Dalším specifikem práce s Martinou je **orientace v notovém zápisu**. Její hudební představivost je, nebo alespoň byla, velmi málo propojena s notovým partem. Když tedy bylo třeba hrát skladbu od určitého místa, byl to pro ni velký problém. V současné době je to již lepší.

Hudební paměť

Ta je velkou mírou provázána se sluchovým vnímáním a je u Martiny na velmi vysoké úrovni. Bez problémů se naučí **dlouhé skladby zpaměti**, pamatuje si z nahrávek či jiného poslechu způsob frázování a dynamiku. Sluchová paměť je spojena i s mluveným projevem, takže pokud slyší něco, co ji zaujme, pamatuje si to naprosto přesně. Z toho plyne, že pedagog by měl mluvit s rozmyslem.

Komunikace

Způsob komunikace je základním kamenem výuky. V komunikaci, a tedy ve výukovém procesu, považuje profesor za nejdůležitější **vzájemné porozumění**. Pedagog si musí ověřit, zda žačka pochopila, co od ní vyžaduje, a žačka by si měla ověřovat, zda pedagogovi porozuměla. Ve výuce by to mělo vypadat tak, že pedagog vysvětlí například způsob nácviku a hned chce, aby si ho žačka vyzkoušela. Pokud to zahraje jinak, pedagog vysvětlí proces nácviku znovu a jinými slovy. Pokud to žačka nepochopí, zahraje jí dané místo a opět vysvětlí. Pokud žačka něčemu nerozumí, nebojí se doptat, čímž většinou odkryje podstatu problému a **rozdílnost v chápání pojmů**. Pedagog by měl být trpělivý, aby se žačka za žádných okolností nebála ptát.

Další velice důležitá zásada při komunikaci a výuce je držet se **pozitivního formulování výroků**, doporučení. Tedy neříci – „*hraješ to falešně*“, ale „*ty jsi tak šikovná, že jsem přesvědčen o tom, že toto místo dokážeš zahrát ještě čistěji než v předchozím pokusu*“. Toto je zásada, které se profesor drží. Za dobu spolupráce zjistil, že Martina těžko zvládá kritiku a je kontraproduktivní s ní takovým způsobem komunikovat. Při pocitu neúspěchu se stává pasivní, přestává spolupracovat a komunikovat, není tedy možné s ní dále pracovat, dokud předchozí kritiku nezpracuje. To může trvat různě dlouho, a je tedy lepší se těmto situacím vyhnout způsobem výše uvedeným.

Také dle profesora při výuce pomáhá **oslovovat žačku jménem**. Tím si opět přitáhne její pozornost a omezí případná nedorozumění způsobená nedostatkem pozornosti. Také tento způsob komunikace prohlubuje vztah žačky a pedagoga, oba jsou přítomni v daném momentu.

V rámci pozitivní motivace na Martinu kladně působí především **pochvala formou potlesku**, velké zdůraznění uznání za dobře zahranou pasáž. Ve vysvětlování způsobu nácviku konkrétního místa pomáhá předehrát jí místo na housle tak, jak by to mělo správně znít – tedy dokreslit **verbální složku názornou hudební ukázkou**.

Při práci s Martinou se nejedná o klasický přístup, který je doplněn o několik speciálních metod. Profesor upozorňuje, že je třeba naprosto odlišného způsobu práce, postoj pedagoga je pro úspěšnou spolupráci klíčový. Pedagog by měl být pozitivně naladěn a měl by předpokládat, že pokud něco **žačka nezahraje správně, je to proto, že neporozuměla zadání, ne proto, že málo cvičila nebo že se nesnaží**. O snaze a zápalu pro hru na housle není u Martiny žádný pochyb.

9.4 Shrnutí

Výše uvedená zjištění postupů při výuce obou pedagogů, tedy pedagožky ze ZUŠ a profesora z akademie, jsou shrnuta níže. Podrobnosti informací získaných od pedagožky ze ZUŠ jsou k nahlédnutí v praktické části diplomové práce autorky, viz literatura.

Tabulka č. 4: Výsledky.

Struktura hodiny	– Jednotná – stupnice, etudy, přednesová skladba – Audiozáznam – Nácvik způsobů domácí přípravy – Klavírní doprovod (motivace)
Rozvoj motoriky	– Práce na dohmatu prstů – prolamování kloubů – Špatný postoj při hře – opravy – Tenze v mimickém svalstvu – uvolňování
Sluchové vnímání	– Využívání výborné krátkodobé i dlouhodobé hudební paměti – Vyhýbání se chybným hudebním vzorům
Rytmické cítění	– Jiný způsob vysvětlování rytmu – hudbu vnímá po celých frázích, ne analýzou rytmických hodnot
Tvořivost, představivost	– Vyspělost hudebního projevu, umění vyjádřit emoce přes hudební interpretaci
Čtení a hra z not	– Horší orientace v notovém partu – nutná jasná hudební představa – Nutnost čistého notového partu bez přepisů
Komunikace	– Kladně formulované věty – Stálé ověřování vzájemného porozumění – Motivace pochvalou, potleskem – Zadávání množství domácí práce, kterou je Martina schopná se za týden naučit

Oba pedagogové se snaží dodržet pravidelnou strukturu hodiny. Martina vzhledem ke své diagnóze pro učební proces a pracovní prostředí, ve kterém bude uvolněná, potřebuje pravidelnost až stereotyp. Díky tomuto přístupu může Martina pocítit jistotu a bezpečí. Dále oba pedagogové s Martinou komunikují pozitivním způsobem. Zjistili, že negace ve vyjádření Martině ztíží porozumění. Tento způsob komunikace pochopitelně vyžaduje na straně pedagogů velkou míru soustředění, neboť v běžné komunikaci se takto nevyjadřují.

Pravděpodobně kvůli typickým rysům AS Martina doslova plní pokyny, které dostane od pedagoga. Tento rys může být brán v kontextu výuky jako pozitivní i jako negativní. Pozitivní z toho důvodu, že Martina přesně udělá to, co po ní pedagog vyžaduje. Negativní z toho důvodu, že v některých případech žačka špatně

pochopí, co po ní pedagog chtěl, a může cítit křivdu, protože ona dělala vše tak, jak jí bylo řečeno.

Martina je také hluboce ponořena do problematiky, která ji zajímá, tedy do hry na housle. Tento rys, který v úvodním představení může vyznít spíše negativně, se zde projevuje jako velmi pozitivní a přínosný. Martina chce každý den několik hodin věnovat cvičení hry na housle a podrobně se zajímá o aspekty s tím spojené. Detailně cvičí místa ve skladbách, která jí nejdou podle jejích představ. Je schopná hlubokého soustředění a rozsáhlých znalostí v oblasti houslového repertoáru a interpretů.

U Martiny se dále projevuje vysoká míra fantazie, a to v její interpretaci skladeb. Na tento rys u Martiny upozorňují oba pedagogové. **V jejím hudebním projevu je také cítit velké množství emocí, vyzrálých emocí, které jsou vzhledem k jejímu věku těžko pochopitelné.** Tento aspekt hry činí Martinu ještě výjimečnější. Pravděpodobně nelze posoudit, do jaké míry je tento rys způsoben nadáním a do jaké míry Aspergerovým syndromem. Možná právě jedinečné spojení dvojí výjimečnosti umožňuje Martině tento projev. Dalším rysem, jenž může souviset s AS, je citlivost sluchového aparátu, ovšem zde také pravděpodobně hraje velkou roli hudební nadání, rozvoj hudební paměti i sluchu.

Není tedy možné určit, v jakých směrech Martině k úspěšné hře na housle dopomohlo hudební nadání a kde možná k ještě větším úspěchům dopomohly rysy Aspergerova syndromu. Jisté je, že pokud pedagog pracuje s osobností žáka, jako je Martina, měl by brát v úvahu jeho potřeby, a pokud je to možné, snažit se jeho vrozené předpoklady využít k takové výuce, která je promění v silné stránky a která povede dítě v jeho cestě za úspěchem.

9.5 Doporučení pro praxi

Z práce pedagogů vyplývá několik základních principů, kterých se jeden z nich nebo oba snaží při práci s Martinou držet. Některé z bodů by pochopitelně mohly sloužit i při práci s intaktním dítětem, ovšem pokud se tyto body nedodrží při práci s dítětem s AS, následky jsou mnohem výraznější. Níže jsou tato doporučení pro lepší orientaci shrnuta do bodů a uvedena jako doporučení pro práci s hudebně nadaným dítětem s AS:

- Pedagog by měl předpokládat, že pokud něco žák s AS nezahraje správně, může to být z důvodu neporozumění zadání.
- Pokud pedagog cokoli vysvětluje, měl by se neustále různými metodami ujišťovat, zda žák chápe, co po něm vyžaduje. Pedagog by měl mít na paměti, že je možné různé chápání významu stejných pojmů.
- Od začátku hudebního vývoje je třeba dbát na jednotný vývoj v teoretické i praktické rovině a tyto roviny průběžně propojovat.

- Pedagog by měl dodržovat stále stejnou strukturu hodiny.
- Pedagog by neměl zadávat žákovi víc práce, než je žák reálně schopný se za týden zvládnout naučit.
- Po celou hodinu je třeba žáka pozitivně motivovat.
- Žák by měl mít zcela jasnou sluchovou i rytmickou představu o skladbě, kterou bude interpretovat.
- Pokud pedagog vidí, že žák začíná být nepozorný, může ho oslovit jeho jménem a tím si opět přitáhnout zpět jeho pozornost.
- Při komunikaci s žákem by měl pedagog používat kladně formulované věty.
- Pokud je to možné, měl by si žák hodiny nahrávat na audiozáznam, aby měl v případě nejasností při domácím nácviku v tomto záznamu oporu.
- Žák by měl při domácí přípravě cvičit pouze to, co na hodině projde s pedagogem, aby snížil riziko chybného nácviku.
- Pro zjednodušení orientace by v notovém partu neměly být přepisy či jiné vizuální rušivé elementy.
- Po celou dobu vývoje by měl pedagog dbát na správný a uvolněný postoj žáka při hře.

ZÁVĚR

Na závěr studie je třeba zmínit, že přestože natolik výjimečných dětí, jako je Martina, není mnoho, je třeba být připraven i na jejich vzdělávání. A přestože toto vzdělávání komplikují mnohá úskalí, pokud jsou překonána, přináší velkou satisfakci v podobě spokojeného dítěte i pedagoga.

Kontakty na autory:

Mgr. et Bc. Hana Novotná, hanyskan@seznam.cz
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., jiri.kantor@upol.cz
Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci

Doporučená a použitá literatura

Novotná, H. (2018). *Dítě s poruchou autistického spektra a jeho hudební projev* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Seznam zkratek:

AS – Aspergerův syndrom
VŠ – Vysoká škola
ZUŠ – Základní umělecká škola

10 Práce s písní – Černé oči, jděte spát

Milena Černá

Cíle: opakování rytmu 2/4, noty celá, půlová čtvrťová a osminová

Cílová skupina: I. stupeň ZŠ (2. ročník), žák se sluchovým postižením, žák s pomalým psychomotorickým tempem, PAS, ADHD, intaktní populace

Mezipředmětové vztahy:
Český jazyk: pracovní list (rýmy, počet tvrdých a měkkých souhlásek, popis osoby);
Pracovní činnosti: výtvarné ztvárnění písně;
Anglický jazyk: barvy, části těla.

Formální rozbor písně:

Tónina:	F dur
Tónový rozsah:	c1–c2 = oktáva
Způsob frázování:	po 2–4 taktech (pokud děti nezvládají – po 2, postupně na 4)
Hudební forma:	malá písňová A
Doprovodné harmonické funkce:	T, D, D7

Pomůcky: klavír, boomwhackers (ozvučné trubice), pracovní list, prezentace s notovým záznamem písně, plácačky na mouchy

Organizace: lavice, koberec

Motivace: Hádanka: *Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí. Co je to?* (Oči.)

Dnešní písnička bude také o očích – znáte nějakou písničku, kde se objevují oči? Odpovědi dětí.

Hra „Lepaná“: *Oči budete potřebovat i při této hře. Noty, klíče, pomlky máme na magnetické tabuli.* Dva žáci mají v rukou plácačku na mouchy. Při mé otázce, co hledám, musí co nejrychleji „lepnout“ správnou odpověď. Mají tři pokusy, pak se dvojice vymění.

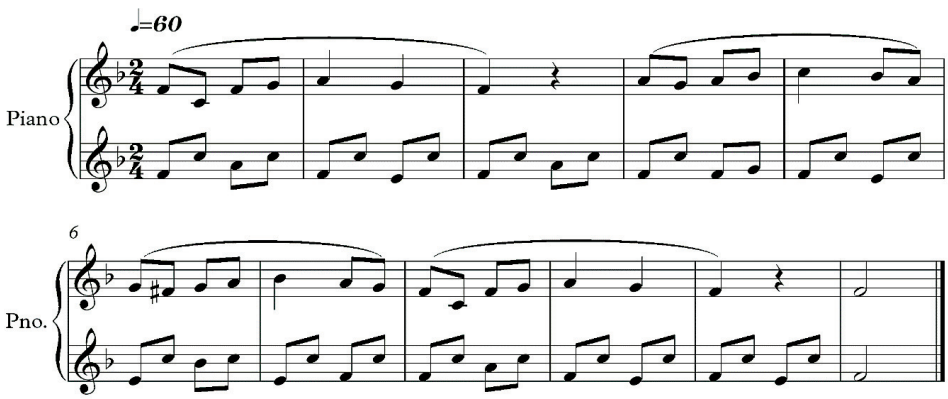
Rytmická cvičení (Synek, 2004):
*V celém domě jsou jednotlivé byty a těm říkáme **TAKTY**. V naší písničce se objevuje jaký rytmus?*
= spustit na dataprojektoru prezentaci notového zápisu písničky.

Tabulka č. 5.

NOTA – POMLKA	SLABIKA	FONOGESTIKA
čtvrťová	tá	jeden zdvižený prst
čtvrťová pomlka	nic	mávnutí rukou naprázdno
dvě osminové	ty-ty	dva zdvižené prsty
půlová	tá-á	zaťatá pěst

Zopakujeme celou písničku rytmicky s fonogestickým ukazováním – 2×. Pokud se nezdaří napoprvé, nic se neděje, děti toto cvičení velice baví a můžete postupně zkoušet různé kombinace, čímž zároveň u dětí posilujete zrakovou percepci, pozornost a paměť.

Notový záznam písně (Lišková, 1999):



1. Černé oči, jděte spát,
   však musíte ráno vstát.

2. Ráno, ráno, raníčko,
   dřív než vyjde sluníčko.

3. Sluníčko už vychází,
   má milá se prochází.

4. Prochází se po rynku,
   nese smutnou novinku.

5. Novinečku takovou,
   že na vojnu verbujou.

6. Když verbujou, budou brát,
   škoda hochů nastokrát.

7. Zverbovali Honzíčka,
   dali jemu koníčka.

8. Dali zelený šaty,
   a klobouček ušatý.

9. Na klobouček píření,
   jemu pro potěšení.

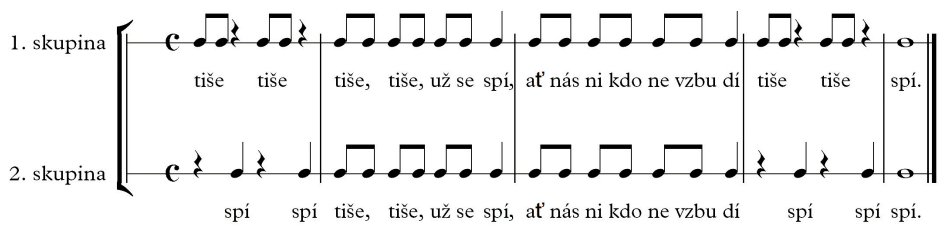
Přečteme si text 1–2 slok. Vysvětlení pojmů, kterým děti nerozumí:

- *A co se stalo v písničce dál? Už to není ukolébavka pro děťátko, ale píseň chlapce, kterému je smutno po jeho milé.*
- Rynek = náměstí (postaru také rynek či rynk), označuje volné veřejné prostranství ve městě.
- Verbovat = verbování, *verbunk* čili nábor nových vojáků, také rekrutů, prováděný verbíři.

Artikulační cvičení a dechová cvičení: správná výslovnost, výrazové prostředky – potichu, nahlas, tajně, vesele, smutně. Využíváme různé úseky písně.

Hra: Na spánek – rytmizace (Lišková, 1999).

- *Ukažte, jak spíte* – nádech nosem, výdech;
- Jak uspávají maminky miminka – 2/4 rytmus, houpání;
- Uklidnění dítěte šš – šš (uspávání můžeme spojit s pohybem houpání).



Intonační cvičení:

- jděte spát: c–b–a (sestupně dolů);
- nastokrát;
- raníčko;
- černé oči: f–c–f–g (nácvik kvartového skoku**);**
- ráno, ráno;
- novinečku.

Interpretace písně: zahrát a zazpívat celé s klavírem

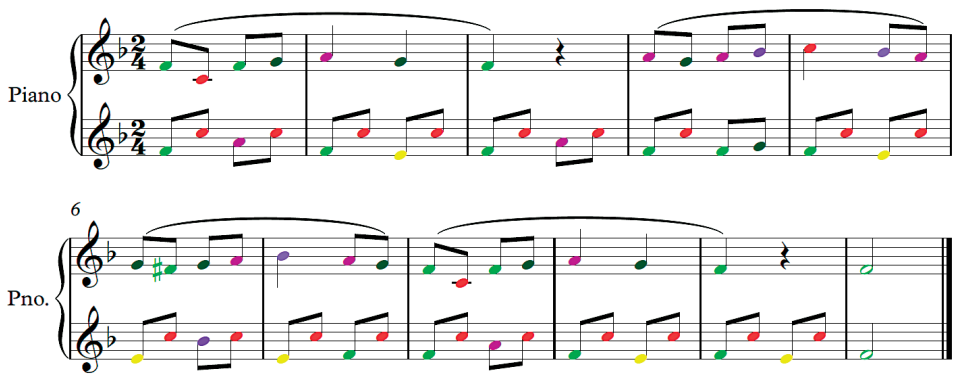
Nácvik písně: po 2 a 4 taktech nápodobou – střídání kluci a holky, řady ve třídě. Zpívají ti, kteří se těší na oběd.

Instrumentace: boomwhackers

Melodie: zkusit nejdříve melodii bez zpěvu, pak se zpěvem, teprve potom s instrumentálním doprovodem. Každý tón boomwhackeru má odpovídající barvu. Nápady i na jiné skladby najdete v mnoha knižních či internetových publikacích a portálech (např. http://zakatedrou.cz, https://cz.pinterest.com, http://jaknahudebku.blogspot.com).
c1, f1, g1, a1, b1, c2, fis1

Doprovod:
e1, f1, g1, a1, b1, c2

c1 = červená, dlouhá trubka
e1 = žlutá trubka
f1 = světle zelená trubka
g1 = tmavě zelená trubka
a1 = tmavě červená trubka
b1 = fialová trubka
c2 = červená, krátká trubka
fis1 = zelená trubka



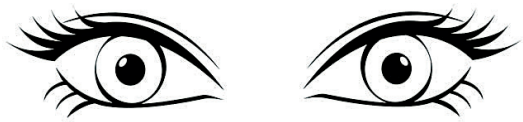
Pracovní list: viz níže

Závěr hodiny: pochválit, zpětná vazba – co se líbilo a co ne

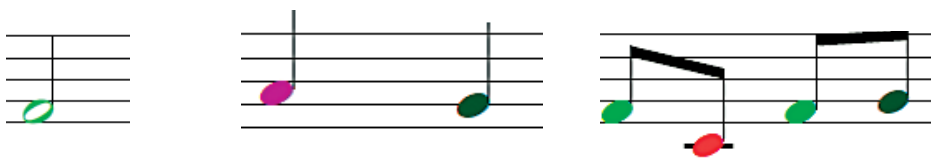
Kontakt na autorku:

Mgr. Milena Černá, milena.cerna@zsmalse.cz

Pracovní list – Černé oči, jděte spát



1. Najdi v písničce rýmy.
2. Jaké mohou být oči?
3. Přiřaď šipkou ke slovům správný rytmus.



Černé oči vstát běžte

4. Obrázek očí si vybarvi podle své fantazie

Doporučená a použitá literatura

Lišková, M. (1999). *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 2. ročník základní školy: [zpracována podle osnov vzdělávacího programu Základní škola]*. Praha: SPN.

Synek, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

11 Literatura

Adamek, M. S., & Darow, A. A. (2010). *Music in Special Education Silver Spring*. USA: AMTA.

Akazawa, K., Kawai, T., Okuno R., Masuko, T., Nishida, H., & Horai, M. (2012). Novel electronic musical instrument for persons with cerebral palsy to play and enjoy together. In *Proceedings of the 9th international conference on disability, virtual reality and associated technologies (ICDVRAT 2012).*

Albert, R. (2010). Being Both: An Integrated Model of Art Therapy and Alternative Art Education. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 27*(2), 90–95.

Arpege music (2000–2017). *Alternative Notation. Explore Alternative Music Notation Systems Based on Numbers*.

Aschenbrenner, J. (2000). *Piano Is Easy*. New York: Walden Pond Press.

Atkinson, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.

Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Bean, J., & Oldfield, A. (2001). *Pied Pieper: Musical Activities to Develop Basic Skills.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Boadella, D. a kol. (2012). *Biosyntéza. Výbor z textů*. Praha: Grada.

Boal Palheiros, G., & Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition.*

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Sprignfield: Charles C. Thomas Publisher.

Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Břicháčková, M., & Vilímek, Z. (2008). *Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky v ZŠ speciální*. Praha: IPPP ČR.

Cambellová, J. (1998). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Cano, M. D., & Iborra, R. S., (2015). On the use of a multimedia platform for music education with handicapped children: A case study. *Science direct*, 87, 254–276.

Caramazza, A., Anzelotti, S., Strnad, L., & Lingau, A. (2014). *Embodied Cognition and Mirror Neurons: A Critical Assessment*.

Clements-Cortès, A. (2013). *High-Tech Therapy: Music Technology in Music Therapy. The Canadian Music Educator*.

Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak*. Brno: JAMU.

D'Andrea, F. (1998). *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál.

Dibák, I. (1993). *Nebojme se improvizácie.* Bratislava: Slovenský hudobný fond.

Dimény, J. (1992). *Zvuk jako hra*. Praha: Panton.

Faber, N., & Faber, R. (2006). *Piano Adventures: Lesson Book – Primer Level*. Michigan: Faber Piano Adventures.

Freitag, Ch. M. (2008). *Autismus – Spektrum – Störungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Friedlová, K. (2007). *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči*. Praha: Grada.

Friedlová, M. a kol. (2020). *Muzikofiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Gause. F. (1975). *Počátky moderních proudů v naší hudební výchově.* Praha: Planton.

Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi – Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada.

Gerlichová, M. (2017). *Hudba léčí: Muzikoterapie pro každého*. Praha: Markéta Gerlichová v. n.

Goll, H. H. (1994). *Special educational music therapy with persons who have severe/profound retardation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.

Hall, J. (2012). The School Challenge: Combining Roles of Music Therapist and Music Teacher. In Tomlison, J., Derrington, P. & Oldfield, M., *Music Therapy in Schools* (75–88). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Halpern, S., & Savary, L. M. (1985). *Sound Health: The Music and Sounds That Make Us Whole*. New York: Harper Collins Publishers.

Hammel, A. M., & Hourigan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs*. New York: Oxford University Press.

Hash, P. M. (2003). *Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students*. Research & Issues in Music Education.

Havlíčková, J., & Eichlerová, I. (2017). *Logopedické písničky*. Praha: Fragment.

Henley, D. (1997). Expressive arts therapy as alternative education: devising a therapeutic curriculum. *ARTherapy: Journal of American Art Therapy Association, 14*(1), 15–22.

Herden, J. (1994). *My pozor dáme a posloucháme*. (+ MC). Praha: Scientia.

Herden, J. (1998). *Hudba jako řeč – MP k učebnici*. Praha: Scientia.

Holas, M. (1994). Profesionální hudební výchova a integrativní hudební pedagogika. In *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově. Sborník mezinárodní hudebně pedagogické konference (104–108)*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS.

Hurník, I., & Eben, P. (1968, 1969, 1972, 1996). *Česká Orffova škola I–IV*. Praha: Supraphon.

Hurník, I. (2005). *Umění poslouchat hudbu (CD)*. Praha: Supraphon.

Hurník, L. (2000). *Tajemství hudby – odtajněno*. Praha: Grada.

Jelínek, J. (2000). *Notopis nevidomých*. Praha: KTN.

Jelínková, D. (2012). *Improvizace jako druh tvořivosti při výuce klavíru na základních uměleckých školách* (Nepublikovaná bakalářská práce). Brno: JAMU.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. 4. vyd. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Johnson, F. L. (1996). Models of service delivery. In Wilson, B. L. (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings* (48–77). Silver Spring, MD: National Association for Music Therapy.

Jurkovič, P. (1988). *Instrumentální soubor na ZŠ*. Praha: SPN.

Jurkovič, P. (1995). *Lidová píseň ve škole*. Praha: Muzikservis.

Jurkovič, P. (1995). *Živá hudba minulosti ve škole*. Praha: Muzikservis.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2017). Modifikace postupů pro výuku hry na nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Polínek, M. D. a kol., *Expresivní přístupy (nejen) v prevenci v ZUŠ*, monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2020). *Alternativní notační systémy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Kabelková, K., & Kantor, J. (2020). *Problematika využití alternativních notačních systémů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Kantor, J. a kol. (2014). *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením. Výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kantor, J., & Chrastina, J. (2014). Sebeobsluha a trénink pohybových funkcí u osob s těžkým kombinovaným postižením. In Kantor, J. a kol. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením – výzkumy, teorie a jejich v*yužití v edukaci a v terapiích (59–86). *Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci*.

Kantor, J., & Šteffková, K. (2016). Analýza specifik výuky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Umění, kultura a výchova*, *4*(2), nečíslováno.

Kantor, J., Lipský, M. Weber, J. a kol. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.

Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research-based map of the field*. Edinburgh: Elsevier.

Kolář, Z., Raudenská, V., & Frühaufová, V. (2001). *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Katedra pedagogiky PF UJEP.

Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak*. Brno: JAMU.

Koucun, J. (2014). Využití informačních technologií v muzikoterapii: *Arteterapie*, *36*, 60–68.

Koucun, J. (2016). Muzikoterapie po Japonsku: *Arteterapie*, *40*, 109–118.

Koucun, J., Friedlová, M., & Kantor, J. (2015). The use of computers and new technologies in music education and music therapy of individuals with physical disabilities. In *9th International Technology, Education and Development Conference*.

Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek: funkční systémy: normy a poruchy*. 2. vyd. Praha: Portál.

Koukolík, F., & Motlová, L. (2006). *Citový mozek: Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. Praha: Galén.

Krček, J. (2008). *Musica Humana. Úvod do muzikoterapie*. Hranice: Fabula.

Krček, J. (2008). *Špalíček lidových písní*. Praha: Albatros.

Lebeer, J. (Ed.) (2006). *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education.* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant. [Book and DVD with video samples of inclusive schools, interviews, articles of 2 Special Issues, reports.]

Lišková, M. (1999). *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 2. ročník základní školy: [zpracována podle osnov vzdělávacího programu Základní škola]*. Praha: SPN.

Lombaert, E., Veevaete, P., Schuurman, D., Hauttekeete, L., & Valcke, M. (2006). *A special tool for special children: creating an ICT tool to fulfil the educational and social needs of long-term or chronic sick children*.

Magee, L. W. (2013). *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Mardirosian, G. H., & Lewis, Y. P. (2016). *Arts Integration in Education (93–118)*. Bristol: Intellect.

Matzner, A., Poledňák, I., & Wasserberger, I. (1983). *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*. Praha: Supraphon.

Mertel, K. (2016). Auditory Perception Training (APT). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Mertel, K. (2016). Oral Motor and Respiratory Excercises (OMREX). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. 2. vyd. New York: Routledge.

Moser, P. (2005). "Cow-Shed and Vocabulary or: How to Improve Verbal and Interactive Competencies in Art Therapy." In Kossolapow, L., Scoble, S., & Wallller, D. (Eds.), *European Arts Therapy: Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Nabb, D., & Balcetis, E. (2010). Access to music education: Nebraska band directors' experiences and attitudes regarding students with physical disabilities. *Journal of Research in Music Education*, *57*(4), 308–319.

Nordoff, P., & Robbins, C. (1980). *Creative Music Therapy*. New York: John Day Books.

Národní ústav pro vzdělávání. (2018). *Podpůrná opatření*.

Novotná, H. (2018). *Dítě s poruchou autistického spektra a jeho hudební projev* (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Okamžik (2015). *Manuál pomoci nevidomým*. Praha: Okamžik.

Opatřilová, D. (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.

Ottarsdottir, U. (2010). Art Therapy un education for children with specific learning difficulties who have experienced stress and/or trauma. In Karkou, V. (Ed.), *Art therapies in schools, research and practice* (145–169). London: Jessica Kingsley Publisher.

Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Payne, H. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově*. Praha: Portál.

Pazour, J. (2009). *Zpěvník abraka dabraka*. Praha: ARSCI.

Pešat, P., Langer, J., Lopúchová, J., & Slánská, D. (2016). Digitální dovednosti studentů speciální pedagogiky. In Trajteľ, Ľ. (Ed.), *DIDINFO 2016* (77–83).

Pešat, P., & Meier, M. (2014). Současné trendy využití ICT ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Hutychová, M. a kol. (Eds.), *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu. Sborník XV. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (144–152).*

Peters, J. S. (2000). *Music Therapy and Introduction*. USA: Charles C Thomas Publisher.

Pethybridge, E., & Robertson, J. (2010). 'Educational music therapy: Theoretical foundations explored in time-limited group work projects with children'. In Karkou, V. (Ed.), *Arts Therapies in Schools: Research and Practice* (129–44). London: Jessica Kingsley.

Phipipp, G. (1989). *O vyučování improvizace*. Praha: Městské kulturní středisko v Ostravě spolu s ČHS.

Popovič, M. (1994). *Teoretické aspekty klavírní improvizace*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Prchal, J. (1998). *Populární hudba ve škole I*. (+CD, MC). Praha: Muzikservis.

Probst, W., & Beierlein, J. (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten: ein Modellversuch und seine Folgen*. New York: Schott.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. (2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT.

Riefová, S. F. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál.

Robertson, J. (2000). An educational model for music therapy: the case for a continuum. *British Journal of Music Therapy, 14*(1), 41–46.

Roubal, P. (2009). *Počítač pro učitele*. Brno: Computer Press.

Roubal, P. (2008). *Počítač pro úplné začátečníky*. Brno: Computer Press.

Skille, O. (1987). The Musical Behaviour Scale – a Tool for Diagnostic Use. In Spintge, R., & Droh, R., *Musik in der Medizin / Music in Medicine*. Basel: Roche.

Slavík, J., & Hajdušková, L. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky.

Arteterapie, 22–23, 71–82.

Stockner, L. (2014). *Occupational Octaves Piano*. New York: Music Lee Inclined Guy.

Sýkora, J. (1966). *Improvizace včera a dnes*. Praha: Panton.

Synek, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šimanovský, Z. (1998). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál.

Šteffková, K. (2013). *Metodiky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šteffková, K. (2015). *Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tamplin, J., & Baker, F. (2006): *Music Therapy Methods in Neurorehabilitation: A Clinician's Manual*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Teiresiás (2014). *Kurz komunikace se sluchově postiženými*. Brno: Masarykova univerzita.

Thaut, C. (2016). Symbolic Communication Training through Music (SYCOM). In Thaut, M. H., & Hoemberg V., *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.

Theißen, B. (2002). *Blockflöte, das kann ich!* Heinsberg: Dieck, Elke.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Uhlíř, J. (2004). Skupinová arteterapie jako součást komplexní péče o žáky se specifickými poruchami učení (SPU). *Arteterapie, 5*, 13–15.

Uhlíř, J. (2012). Je těžké být dnes dítětem. Rozhovor s arteterapeutem Janem Uhlířem (rozhovor vedl František Kšajt). *Arteterapie, 30*, 110–115.

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.

Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr.

Vilímek, Z. (2006). *Možnosti a využití muzikoterapie u lidí s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vilímek, Z. (2010). Mentální a kombinovaná postižení z pohledu metodiky Hudba těla (3. díl). *Speciální pedagogika, 20(3)*, 235–255.

Vilímek, Z. (2015). *Využití muzikoterapeutických technik při lektorské činnosti (2 díly – teorie a lektorský manuál)*. Uherské Hradiště: Akropolis o. s. – rodinné, vzdělávací a dobrovolnické centrum.

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.

Waller, D. (1992). The training of art therapists: past, present and future issues. In Waller, D., & Gilroy, A. (Eds.), *Art Therapy: A handbook* (88). Buckingham: Open University Press.

Woddis, J. (1992). Art Therapy: New Problems, New Solutions? In Waller, D., & Gilroy, A. (Eds.), *Art Therapy: A handbook* (25–48). Milton Keynes and Philadelphia: Open Univer-

sity Press.

Zapletalová, J., & Mrázková, J. (2016) *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NUV.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie*. Praha: Portál.

Zeleiová, J. G. (2012). *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Trnava: Trnavská univerzita.

Zikl, P. a kol. (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada.

12 O autorech

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Odborná asistentka na katedře hudební výchovy PdF UPOL, muzikoterapeutka. Vědecky se zaměřuje na oblast expresivních terapií, hlasové výchovy a na hudební rozvoj dětí raného a předškolního věku. Jako externí pedagog působí také na Fakultě zdravotnických věd a Ústavu speciálněpedagogických studií UP. Vystudovala speciální pedagogiku – hudební výchovu, postgraduální studium oboru hudební pedagogika na UPOL a obor edukační muzikoterapie na PdF Univerzity Karlovy v Praze. Ve své muzikoterapeutické praxi se zaměřuje na podporu dětí raného věku se speciálními vzdělávacími potřebami (především s mentálním a kombinovaným postižením, PAS). V mateřských a rodinných centrech vytváří hudebně podpůrné a kreativní programy pro matky s dětmi raného věku. Spolupracuje se vzdělávací agenturou, kde je stálým lektorem akreditovaných programů. Je členkou Muzikoterapeutické asociace České republiky, zasedá v profesní komisi. Absolvovala řadu seminářů a kurzů u nás i v zahraničí zaměřených na terapeutickou oblast.

Mgr. Milena Černá

Pracovala v různých oborech ekonomického zaměření a po jisté době se přesunula do oblasti školství. Dostudovala střední pedagogickou školu pro předškolní a mimoškolní výchovu ve Zlíně a následně pokračovala na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor učitelství pro I. stupeň a speciální pedagogika. V současné době působí na základní škole ve Zlíně. Ve svém volném čase se aktivně zabývá folklorem a lidovými tradicemi.

Mgr. Svatava Drlíčková

Vystudovala speciální pedagogiku, vychovatelství, arteterapii a muzikoterapii, absolvovala pětiletý psychoterapeutický výcvik v biosyntéze a studium psychoterapie. Nyní studuje doktorský program speciální pedagogiky. Zabývá se využíváním modifikovaných muzikoterapeutických modelů z odlišného etnického prostředí. Od roku 2007 zavádí a aplikuje muzikofiletiku. Působí jako lektorka muzikoterapie. Praktikuje muzikoterapii, arteterapii a biosyntézu v privátní praxi i v různých zařízeních ve zdravotnictví, ve školním a sociálním rezortu.

Mgr. Kateřina Kabelková

Učitelka hry na zobcovou flétnu a sólového zpěvu na ZUŠ Campanella. Absolvovala magisterský stupeň vzdělání na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor speciální pedagogika pro 2. st. ZŠ a SŠ a hudební výchova. V rámci doktorského studia na UPOL se v akademickém roce 2016/2017 věnovala zkoumání oblasti hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především však u žáků s problémy v oblasti kognitivních funkcí.

Doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Docent na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP. Oblasti profesního působení: speciální pedagogika, hudební pedagogika (se zaměřením na osoby se SVP), muzikoterapie. Těžiště jeho vysokoškolské práce spočívá v přípravě studentů v oblasti somatopedie. Kromě výuky realizoval a publikoval výzkumy v oblasti uměleckých terapií / muzikoterapie a v oblasti vzdělávání žáků s těžkým stupněm SVP. Tématu integrace umění do vzdělávání se věnoval především jako třídní učitel v rehabilitační třídě a v řadě dalších institucí rezortu školství a sociálních služeb (a doposud ji rád využívá také u vysokoškolských studentů). Zasadil se o vznik mezinárodně orientovaného magisterského studia muzikoterapie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Mgr. Jan Koucun

Vede neziskovou společnost AEVUM, o. p. s., která je zaměřena na využití ICT v oblasti hudby a muzikoterapie pro osoby se specifickými potřebami. Absolvoval obory informatika na Univerzitě Hradec Králové, pedagogika a učitelství speciální pedagogiky a informační technologie na Univerzitě Karlově v Praze, muzikoterapie v edukační praxi na Technické univerzitě v Liberci. V současné době studuje postgraduální program na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UPOL.

Mgr. et Bc. Hana Novotná

Studovala v letech 2007–2013 hru na housle na konzervatoři v Brně. Poté nastoupila na Vysokou školu múzických umění v Bratislavě, kde úspěšně absolvovala bakalářské studium ve hře na housle v roce 2016. Ve stejném roce získala bakalářský titul v oboru speciální pedagogika také na Masarykově univerzitě v Brně. Magisterské studium speciální pedagogiky se studijním zaměřením na poradenství vystudovala na UP v Olomouci. Nyní se věnuje výuce hry na housle na ZUŠ.

Mgr. Zuzana Ouředníčková

Speciální pedagožka, poradce v oblasti krizové intervence. Má praxi jako speciální pedagog a muzikoterapeut v přímé práci s klienty s kombinovaným postižením, smyslovými vadami a PAS. Několik let také pracovala jako koordinátorka týmu v sociální službě. Odborně poskytuje konzultace v oblasti muzikoterapie a speciální pedagogiky (zaměřené na práci s klientem i na osobnostní rozvoj konzultantů). Ve své praxi propojuje prvky speciálněpedagogických přístupů, muzikoterapie, moderních metod v ošetřovatelství a dalších forem práce s tělem pro zlepšení kvality života klientů a jejich rodin.

Mgr. Jarmila Šiřická

Absolventka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru učitelství – matematika a hudební výchova pro 2. stupeň základní školy. V současné době působí na ZŠ Olomouc, Hálkova 4. Své praktické zkušenosti sdílí a konzultuje se členy České Orffovy společnosti, patří do týmu lektorů Tvořivé školy pro činnostní učení. Od r. 2010 také externě vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci předmět didaktika hudební výchovy a náslechová praxe pro studenty oborů s hudební výchovou na 2. a 3. stupni vzdělávání. Ve své praxi se zabývá aktivním využitím moderních technologií při výuce.

Mgr. Zdeněk Vilímek

Vystudoval obor speciální pedagogika (psychopedie, etopedie, tyflopedie) a učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF UPOL. Absolvoval pětiletý psychoterapeutický výcvik SUR se zaměřením na neverbální techniky a umělecké formy terapií pod vedením Dr. Jitky Vodňanské a Dr. Johana Pfeiffera. Dále absolvoval roční sociálně psychologický výcvik a řadu jednorázových oborových kurzů a seminářů. Vykonával odbornou praxi u lidí s mentálním a kombinovaným postižením, především ve školských zařízeních i zařízeních sociálních služeb, kde pracoval jako asistent

pedagoga, později jako speciální pedagog, muzikoterapeut, konzultant a vedoucí MT projektů. V současné době studuje doktorský studentský program na Univerzitě Palackého v Olomouci (Ústav speciálněpedagogických studií); tématem jeho disertace je účinek vibroakustické stimulace na autonomní nervový systém u osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

PhDr. Jitka Žižková, Ph.D.

Vystudovala v letech 1979–1985 Konzervatoř Teplice (hlavní obor hra na klavír), absolvovala prací „Česká obrozenecká píseň první poloviny 19. století" a koncertem s Janáčkovým cyklem „Po zarostlém chodníčku" (1. řada). V roce 1994 ukončila stadium muzikologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, (zaměření diplomové práce: kancionál literátského bratrstva v Teplicích z roku 1566), na téže fakultě pokračovala i postgraduálním studiem, které dokončila v roce 2007 (disertační práce: „Repertoár jednohlasých písní adventního a vánočního období v rukopisech Jana Táborského z Klokotské hory"). V rámci svého profesionálního působení poznala všechny tři stupně uměleckého hudebního vzdělávání: učitelka hry na klavír a hudební nauky (ZUŠ Chabařovice, Neštěmice), v letech 2003–2006 odborná asistentka na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem (didaktika hudební výchovy, hudební recepce, hudební psychologie) a od roku 2002 dosud učitelka hudebněhistorických předmětů, dějin kultury, aj.). Je autorkou několika odborných článků, zatím posledním vydaným textem byl hudební komentář v rámci spolupráce na vzniku katalogu Regionálního muzea v Teplicích k oslavám výročí upálení mistra Jana Husa (2015).

13 Shrnutí

Publikace *„Výuka hudby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání“* vznikla jako odborný podpůrný materiál pro výuku žáků s postižením v hudební oblasti. Konkrétně se věnuje cílové skupině žáků s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností a s poruchami učení. Kniha podrobněji nezohledňuje práci s lidmi s poruchami chování a sociálně znevýhodněné. Podpora hudebních přístupů s ohledem na speciálněpedagogické téma je směřována pro hudební vzdělávání žáků se SVP v inkluzi mateřské a základní školy, základní umělecké školy a konzervatoře.

Odborné informace hudebněedukačního přístupu předkládají kapitoly teoretického a praktického charakteru. Mnohými východisky jsou hudebněexpresivní metody, které doplňují komplexnost multisenzorického pojetí a také to, že hudba není ve svém vyjádření monotematická.

Kapitoly předkládají kromě teoretických odborných informací v textech inovativní výzkumy autorské či zahraniční, včetně doporučených odkazů a literatury. Na texty teoretického a výzkumného charakteru navazují kapitoly praktických zkušeností pedagogů z přímé praxe z různých typů školských zařízení, kteří nabízejí inspirace a ukázky práce s různými cílovými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Autoři zmíní příklady tematických plánů včetně ukázkových hodin, kazuistické případy, inovované zpracování hudebního materiálu s využitím mobilních aplikací, QR kódů a hudebně-pohybových partitur – to vše s ohledem na různé typy školských zařízení zaměřujících se na hudební vzdělání.

Autoři vyzdvihují individuální potřeby každého žáka s postižením s ohledem na hudební a především nehudební cíle. Díky tomu se tato publikace výrazně

odlišuje, jelikož se snaží zaměřit na odlišnost hudebního vnímání v hudebněedukačním procesu, kde mají své místo podpůrná opatření s akcentem na progresivní rozvoj žáků s postižením i žáků intaktních.

14 Summary

The publication "Music in the inclusive education" was created as a specialized supporting material for pupils with disabilities in the area of music. Specifically, it deals with the target group of pupils with: mental disabilities, autism spectrum disorders, physical disabilities, visual impairments, hearing impairments, communication disorders and learning disorders. The book does not take into account the work with people with behavioral disorders and people with social disadvantages in more details. The support of musical approaches referring to the special pedagogical topic is oriented to music education of pupils with special educational needs within the inclusive education at kindergartens, elementary schools, elementary arts schools and conservatories.

The chapters of both the theoretical and practical character introduce specialized pieces of information referring to the music educational approach. The expressive musical methods present a lot of solutions. These methods fill in the complexity of the multisensory learning approach and also prove that music in its expression is not monothematic.

Besides the pieces of theoretical specialized information within the texts, the chapters introduce innovative researches of the authors of this publication or of foreign authors including the recommended references and literature. The texts of theoretical and research character are followed by chapters with practical experience of teachers from their direct practice from different types of school facilities who offer inspiration and examples of their work with different target groups of pupils with special educational needs. The authors mention examples of thematic plans including the demonstration lessons, case studies, innovated adaptions of musical materials using the mobile applications, QR codes and

"musical motoric scores" – all of it with regard to different types of school facilities focusing on music education.

The authors emphasize the individual needs of every pupil with a disability primarily with regard to non-musical goals, but also to musical goals. Thanks to this fact, this publication strongly differs from the others because it tries to focus on the difference of the music perception within the music educational process where the supporting actions with emphasis on progressive development of pupils with disabilities and cognitive intact pupils have its place.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. (ed.)

Hudba v inkluzivním vzdělávání

Výkonný redaktor doc. PhDr. Vojtech Regec
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Bc. Michal Zych
Technická redakce RNDr. Helena Hladišová
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2020
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-5663-8 (print)
ISBN 978-80-244-5664-5 (online: PDF)
VUP 2020/0004 (print)
VUP 2020/0005 (online: PDF)
DOI: 10.5507/pdf.20.24456638