Hudební didaktika

pro žáky
se speciálními vzdělávacími potřebami
v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková a kol.

Univerzita Palackého v Olomouci

HUDEBNÍ DIDAKTIKA

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková a kol.

Olomouc 2020

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

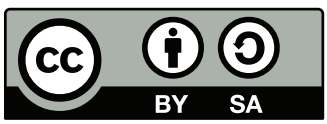
Tato didaktika je jedním z výstupů projektu
Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání,
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Recenzovali:

prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.
PhDr. Mgr. Jana Bendová, Ph.D.

Autorský kolektiv:

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Mgr. Svatava Drlíčková
PhDr. Dana Novotná, Ph.D.
Mgr. Vítězslav Kružík, Ph.D.
Mgr. et BcA. Radka Kulichová, DiS.
Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Mgr. Daniela Vacková
Mgr. Dana Zouharová



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

© Lenka Kružíková, Svatava Drlíčková, Dana Novotná a kol., 2020
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456706
ISBN 978-80-244-5670-6 (print)
ISBN 978-80-244-5671-3 (online : PDF)

Poděkování

Rádi bychom na tomto místě poděkovali vám všem, kteří jste přispěli k vydání této knihy. Velmi si vážíme vašich rad, pomoci, podpory i připomínek. Čas strávený nad texty byl obohacující a inspirativní jak v oblasti teoretické, tak praktické. Díky projektu „Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání IMUZA“ jsme mohli navázat nové kontakty. Zvláštní poděkování patří také projektovému týmu.

Za kolektiv autorů Lenka Kružíková

Obsah

Úvod **9**

1 Specifika hudebních přístupů v inkluzi v jednotlivých speciálněpedagogických disciplínách **12**
1.1 Radost z hudby 12
1.2 Hudebně-expresivní podpůrné metody 13
1.2.1 Muzikofiletika 13
1.2.2 Projekt Slyšet jinak 14
1.2.3 Muzikoterapie 15
1.2.4 Typy hudebně-podpůrných zkušeností 16
1.3 Specifika hudebních přístupů u žáků se SVP a možnosti podpory 20
1.4 Aplikace hudby u jednotlivých skupin žáků se SVP 22
1.4.1 Žáci s mentálním postižením 22
1.4.2 Žáci s poruchou autistického spektra (PAS) 23
1.4.3 Žáci s tělesným postižením 23
1.4.4 Žáci se zrakovým postižením 24
1.4.5 Žáci se sluchovým postižením 24
1.4.6 Žáci s narušenou komunikační schopností 25
1.4.7 Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) a poruchami chování (syndrom ADD/ADHD) 26

2 Netradiční hudební nástroje **29**
2.1 Svět hudebních nástrojů 30
2.1.1 Zásady práce při využívání netradičních hudebních nástrojů 31
2.2 Etnické hudební nástroje 32
2.3 Techniky práce s netradičními hudebními nástroji 39

3 Práce s hlasem **53**
3.1 Hlasová průprava 54
3.1.1 Psychosomatická jednota dech – hlas – pohyb 54
3.1.2 Práce s dechem – dechová průprava 56
3.2 Práce s písní 57
3.3 Techniky hlasové podpory u dětí a žáků se SVP 62
3.4 Hry a techniky práce s hlasem 64
3.5 Specifika přípravy pedagoga na HV se žáky se SVP 74

4 Hudebně-pohybové činnosti **78**
4.1 Přístup k žákům 79
4.1.1 Cíle rozvoje a podpory 80
4.2 Práce s tělem 81
4.2.1 Hudebně-pohybové koncepty a metody 83
4.3 Kreativní pohyb 84
4.3.1 Vymezení tanečně-pohybové terapie 85
4.4 Hry a techniky hudebně-pohybových činností 88

5 Hudební poslech **102**
5.1 Hudebně-poslechové metody jako zdroj inspirace 103
5.1.1 Mozartův efekt 103
5.1.2 Tomatisův poslechový program (Tomatis Listening Program) 104
5.1.3 Sugestopedie 105
5.1.4 Současné možnosti motivace hudebního poslechu 106
5.2 Aspekty poslechu hudby v praxi a jeho cíle pro žáka se SVP 108
5.3 Metodický postup práce s hudebním poslechem 110
5.3.1 Hudebně-poslechové mapy 111
5.4 Techniky práce s hudebním poslechem 114

6 Hudebně-dramatické přístupy **121**
6.1 Tvořivost 122
6.2 Hra 123
6.3 Formy hudebně-dramatických činností u žáků se SVP 124
6.4 Metodické postupy hudebně-dramatických činností u žáků se SVP 125
6.5 Hry a techniky hudebně-dramatické 128

Specifické projekty a přístupy 141

7 Skupina Hands Dance 142
7.1 Umělecké tlumočení 143
7.1.1 Umělecké tlumočení divadelních inscenací 144
7.1.2 Umělecké tlumočení hudebních vystoupení 148
7.1.3 Tlumočení hudebního díla v kontextu vzdělávání 149
7.2 Specifika uměleckého tlumočení v kontextu práce Hands Dance 151
7.2.1 Instrumentální skladby 153
7.2.2 Metodologie 154

8 Škola hry na chromaticky laděnou dvanáctistrunnou kantelu 160
8.1 Kantela 161
8.1.1 Kantela a další hudební nástroje 162
8.1.2 Kantelník aneb Škola hry na dvanáctistrunnou chromaticky laděnou kantelu 162
8.1.3 Doplňující poznámky 164
8.2 Nácvik základních akordů a jejich výměn (dvanáctistrunná chromaticky laděná kantela) 164

9 Literatura 186

10 Resumé 190

11 Summary 192

12 O autorech 194

ÚVOD

Kniha *Hudební didaktika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání* vznikla jako podpůrný didaktický návod pro práci s žáky s postižením, kteří jsou zařazeni do programu inkluzivního vzdělávání. Mnohdy je pro pedagoga velmi nesnadné zajistit odbornou speciálněpedagogickou péči a zároveň vzdělávat celou třídu jako komplexní celek. V oblasti múzických umění, v našem případě umění hudebního, jsme se soustředili na jiné hudební vnímání, než jsme možná v hudebněpedagogických systémech zvyklí. Tím jsme se snažili maximálně podpořit hudební vývoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) i žáků intaktních.

Autorský tým tvoří akademičtí pracovníci a odborníci z praxe ve složení: Svatava Drlíčková, Dana Novotná, Vítězslav Kružík, Lenka Kružíková, Radka Kulichová, Pavel Svoboda, Daniela Vacková a Dana Zouharová.

Primárně je kniha určena hudebním pedagogům obecně. Podporu v oblasti hudebnědidaktického přístupu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kniha směřuje pro hudební vzdělávání mateřských, základních škol, základních uměleckých škol a konzervatoří. Společným jmenovatelem pro tak širokou škálu pedagogických a hudebněpedagogických zařízení je hudba. Ta může sehrát velmi zásadní roli ve vnímání a celkovém progresu žáka se SVP. Z tohoto důvodu vycházíme ze základních hudebních propozic Rámcového vzdělávacího programu (byť základního a speciálního vzdělávání), které doplňujeme o praktické zkušenosti s žáky se SVP. Cílem tedy bylo vytvořit komplexní hudebnědidaktický materiál pro hudební pedagogy, který by poskytl inovativní inspiraci a návody, jakým způsobem adekvátně, podpůrně a kreativně pracovat s různými cílovými skupinami žáků s postižením. Mezi tyto skupiny žáků řadíme žáky s tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností a poruchami učení. Práci s žáky s poruchami chování a žáky se sociálním znevýhodněním tato kniha nezahrnuje.

Úvodní kapitola „Specifika hudebně-didaktických přístupů" se soustředí na méně tradiční pojetí hudby, než je tomu v klasickém hudebně-edukačním přístupu. Proto zde zdůrazňujeme hudebně-expresivní přístupy a metody, které mohou kreativně přispět k jinému chápání hudebního vzdělávání, a převzít tak myšlenky, jež jsou pro hudební i nehudební podporu žáka se SVP zásadní. Hudební pedagog zde nalezne typy hudebně-podpůrných zkušeností: hudební improvizace, hudební interpretace, hudební kompozice a hudební poslech, včetně kontraindikací, na které

by měl brát ohled. Důležitou část této kapitoly tvoří inspirativní návody, jakým způsobem se v hudbě jednotlivým cílovým skupinám žáků s postižením věnovat, jaké volit strategie hudebního i nehudebního přístupu s ohledem na specifické cíle individuálního charakteru.

Jak jsme již zmínili, základním východiskem pro ucelení hudebně-didaktického konceptu publikace byl Rámcový vzdělávací program (základního a speciálního vzdělávání), konkrétně dělení hudebně-interakčních oblastí a hudebních aktivit v našem znění: práce s hlasem, netradiční hudební nástroje, hudebně-pohybové činnosti a hudební poslech. Jelikož hudba není pouze monotematická, rozšířili jsme toto dělení o hudebně-dramatické přístupy, které vnímáme jako doplnění expresivních múzických metod. U každé z těchto interakčních oblastí je uveden seznam her a technik, aplikovatelných u různých cílových skupin žáků se SVP, které jsou podloženy teoretickou základnou odborných informací. Hry a techniky jsme se snažili přehledně předložit tak, aby byly co nejjednodušeji aplikovatelné v praxi. Většinu těchto praktických ukázek je možné uzpůsobit i pro jiné cílové skupiny dětí a žáků, než máme v cílových skupinách uvedeno – je však nutno zohlednit specifické cíle, přetvořit tak hru v závislosti na individuálních potřebách účastníka. Z tohoto důvodu zařazujeme i doporučení pro praxi a ověření v praxi, kde můžete zaznamenat i odlišné cílové skupiny (senioři, studenti vysokých škol, pacienti s psychickým onemocněním, děti romského etnika či děti se zvýšením sociálním rizikem), a získat tak ucelenou představu o terapeutických a socioterapeutických kvalitách hudby.

Podnětnou součástí knihy je kapitola „Specifické projekty a přístupy“, která nabízí představení skupiny Hands Dance, zabývající se podporou v surdopedickém oboru, a přehledovou metodiku hry na kantelu s podrobným obrázkovým návodem.

Hudebnědidaktická publikace přináší současně krátké kazuistické příklady z praxe, které konkretizují představy o práci s žáky s postižením. Tyto ukázky dobré praxe, které vychází z hudebně-expresivních přístupů, nabízí i notový materiál. Abychom obohatili české hudebněedukační prostředí, uvádíme notové záznamy převážně ze zahraničních zdrojů.

Již v úvodu bychom chtěli upozornit na širokou škálu hudebních zařízení, kterým se kniha věnuje. Cílem tedy není podat absolutní návody hudebního vzdělání pro jednotlivé školy, ale poskytnout obecnou hudební podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v různých věkových kategoriích tak, aby hudební inkluzivní vzdělávání pro ně bylo rozvíjející a pro hudební pedagogy méně stresující.

Jménem autorského kolektivu
Lenka Kružíková

Seznam zkratek

- AAK: alternativní a augmentativní komunikace;
- ADD/ADHD: poruchy pozornosti (s hyperaktivitou);
- ADTA: Americká asociace taneční terapie;
- AEDT: Evropská asociace taneční terapie;
- CZMTA: Muzikoterapeutická asociace České republiky;
- DK: dolní končetina;
- DMO: dětská mozková obrna;
- FZS UJEP: Fakulta zdravotnických studií Univerzity J. E. Purkyně;
- HK: horní končetina;
- MP: mentální postižení;
- PAS: porucha autistického spektra;
- PF UJEP: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně;
- SP: smyslové postižení;
- SPU: specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie atd.);
- SVP: speciální vzdělávací potřeby;
- TANTER: Česká asociace taneční a pohybové terapie;
- TP: tělesné postižení;
- UP: Univerzita Palackého v Olomouci;
- VV: souběžné postižení s více vadami;
- ZP: zrakové postižení;
- žák se SVP: žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 Specifika hudebních přístupů v inkluzi v jednotlivých speciálněpedagogických disciplínách

Dana Zouharová

Inkluzivní tendence ve vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se stále více promítají do různých oblastí vzdělávacích systémů. Jednou z nich je vzdělávání v uměleckých oborech (především hudebních). Realizace práva na vzdělávání v této oblasti naráží v praxi na různé překážky, a to zejména na odbornou a metodickou nevybavenost učitelů. Tato publikace se snaží nabídnout další možnosti přístupu a inspiraci pro práci s žáky se SVP v inkluzi, a to v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (ZŠ i speciální školy) v následujících kapitolách: práce s hlasem, práce s hudebními nástroji, hudebně-pohybové činnosti, hudební poslech. Rozšiřujícím tématem jsou pak také hudebně-dramatické přístupy.

1.1 Radost z hudby

Prožitek z hudby by měl být základní součástí výuky hudební výchovy. Každý pedagog by měl být schopen **předat radost z hudby všem žákům**, bez ohledu na míru jejich talentu. Úspěšnost tohoto přístupu záleží na motivaci a tvořivosti pedagoga, jeho schopnosti zapojit každé dítě podle jeho možností a celou hodinu hudební výchovy sladit do uspokojivého tvaru. **Prožívání hudby** je individuální záležitost, a je třeba, aby pedagog dokázal přijmout, že jeho žáci mohou konkrétní hudbu vnímat naprosto odlišně. (Gerlichová, 2014)

Stejně tak **zpěv** – hlasový projev žáků – je individuální záležitostí a měl by být plně respektován. Je nutné žáky v hlasovém projevu podporovat, protože zpěv je naprosto přirozený projev zdravého lidského chování. Kromě jiného přináší radost

a zvyšuje dechovou kapacitu. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) může podporovat i komunikační a řečové dovednosti.

Hra na nástroje, ať už se jedná o nástroje rytmické nebo melodické, je neodmyslitelnou součástí hudební výchovy. Je při ní nezbytná velká empatie pedagoga – musí žáka podporovat, předat mu radost ze hry na nástroj, nestresovat jej a rozvíjet jeho samostatnost.

U žáků se SVP je vnímání a prožívání hudby ovlivněno navíc jejich postižením nebo zdravotním omezením, a to nejen fyzickým (např. poškození sluchu, omezení pohybu horní končetiny), ale především mentálním, tj. odlišným zpracováním informací v mozku. Velkou roli hraje i výraznější citlivost některých smyslů, např. u žáků s PAS nebo nevidomých (Gerlichová, 2014).

1.2 Hudebně-expresivní podpůrné metody

Hudebně-podpůrné metody využívají hudbu, rytmus, zvuk, tóny, zpěv, případně i návaznost na pohyb či výtvarnou tvorbu. Podpůrná metoda není jen o tom, hudbu vytvářet a podílet se na ní, ale také o tom, hudbu samotnou poslouchat, vnímat nebo na jejím základě využívat další metody jiné kreativní exprese. **Expresivní metody využívají verbální i neverbální prostředky.** Verbalizaci je možno realizovat zpěvem, rytmizací slov, výkřiky či šeptem. Mezi neverbální postupy se pak řadí práce s hudbou, rytmem či zvuky. Různé části těla rezonují s jinými zvuky a tóny. Pomocí těchto tónů můžeme pracovat na uvolňování napětí v těchto částech či na jejich stimulaci. Zpěv a práce s dechem má velký vliv na další tělesné a psychické procesy. Hudba může působit relaxačně, dráždivě či stimulovat energii. V neposlední řadě jsou hudba, rytmus a zvuky prostředkem vzájemné **komunikace a exprese vnitřních světů** (Vymětal, 2007).

1.2.1 Muzikofiletika

„V případě muzikofiletiky jde o odborné použití některých muzikoterapeutických technik v rámci výchovně vzdělávacího procesu u dětí i dospělých. Účelem není terapie a diagnostika, ale právě muzikofiletické působení, které nepoužívá přímé výchovné a pedagogické metody, ale působení, které přináší do výchovy nové, konstruktivisticky zaměřené metody inspirované muzikoterapií." (Drlíčková, 2014, s. 76).

Muzikofiletiku tedy můžeme chápat jako tvořivou a zážitkovou aplikaci základních muzikoterapeutických technik. Uplatnění nachází především v oblasti vzdělávání a výchovy. Své místo má také při animaci dospělých. Realizujeme ji bez terapeutického a diagnostického záměru a její pojetí je následně reflektivní, zpětnovazební, vždy však s výraznou tendencí optimistického ladění a pozitivního vyznění. Cílem muzikofiletických aktivit je rozvíjení psycho-emočního, intelek-

tuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu žáků, posilování jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání (Drlíčková, 2014). Inovovanou definici muzikofiletiky uvádí Friedlová a kol. (2020, v tisku): „Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřují k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury, a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim."

Pojem muzikofiletika poprvé použila Svatava Drlíčková v roce 2006. Nahradil do té doby používaný výraz „prvky muzikoterapie". Paralelně, nezávisle na sobě termín aplikovala také Jana Weber ve své disertační práci. Hranice mezi muzikoterapií a muzikofiletikou jsou velmi individuální a subtilní. Záleží na terapeutovi, na jeho zkušenostech, znalostech, vedení a schopnosti udržet vzájemné hranice těchto expresivních metod. Muzikofiletiku můžeme definovat jako umělecko-pedagogickou disciplínu mající blízko k muzikoterapii, s akcentem na reflektivní charakter setkání. Muzikofiletika ovšem nepoužívá obvyklé výchovné a pedagogické postupy, ale vytváří nové, vlastní, jež mají základy v muzikoterapii, což při její realizaci vyžaduje značně odlišný přístup. Východiskem je především definování pojmu artefiletika (od počátku devadesátých let 20. století), o který se zasadil Slavík a která spojuje expresivní prvky s reflektivním dialogem (podrobněji Slavík, 1997).

1.2.2 Projekt Slyšet jinak

Projekt Slyšet jinak vznikl ze snah o proměnu hudební výchovy v obor, v němž má kreativita stejně významnou roli jako reprodukce, vytváření hudby jako její provozování, význam tvořivosti přesahuje hranice hudebního pragmatismu a hudba a hudebnost nejsou chápány pouze jako procvičování a zachování evropského hudebního multikódu, nýbrž každý v ní má šanci rozvíjet své vlohy a dovednosti bez ohledu na dosavadní hudební a sociokulturní zkušenosti. Hudební výchova bez bariér je tak jedním z klíčových východisek programu Slyšet jinak. Každý zvuk a každý projev je v ní chápán jako hudební, každý předmět jako hudební nástroj, spontánní interakce mezi zvuky jako improvizace a časové grafické fixování zvuků a jejich následné reprodukování jako hudební kompozice.

Program při svém vzniku v roce 2001 navázal na koncepce britsko-německého projektu Response a rakouského Klangnetze. Inspiroval se jejich metodologií, důrazem na tvořivost i na využití mimohudebních prvků a na týmovou práci ve výuce. Východiskem Slyšet jinak je hra, která volně vychází z improvizace se zvukem, z pokynových skladeb a kompozic žáků. Kompoziční principy se stávají prostředkem, nikoli cílem, neboť primární důraz je kladen na zážitek z tvorby a práce se zvukem. Jedním z výstupů projektu jsou také publikace Hudební nástroje jinak, Hudební hry jinak a další (viz doporučená a použitá literatura). Více na webu http://www.slysetjinak.upol.cz/.

1.2.3 Muzikoterapie

Muzikoterapie je dlouhodobý, systematický a cílený proces řízený terapeutem za účelem podpory klienta. Je to terapeutický přístup z oblasti tzv. expresivních terapií. Expresivní znamená, že tyto terapie pracují s výrazovými uměleckými prostředky, které mohou být svou povahou hudební, dramatické, literární, výtvarné nebo pohybové. Podle nich se nazývají jednotlivé art terapeutické obory: muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, psychodrama, biblioterapie a tanečně-pohybová terapie. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. Řecky moisika, latinsky musica znamená hudba; řecky therapeia, therapeineio, latinsky iatreia znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat (Mátejová, Mašura, 1992). Vzhledem k absenci oficiální definice muzikoterapie v ČR zde uvádíme současnou definici Světové federace muzikoterapie: „Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu. Výzkum, praxe, vzdělávání a klinický trénink v muzikoterapii jsou založeny na profesních standardech dle příslušeného kulturního, sociálního a politického kontextu.“ (Kantor, in Müller a kol., 2014). Z hlediska patologie je muzikoterapie indikována u širokého spektra různých potíží, které zahrnují:

- duševní poruchy (psychózy, neurózy, poruchy osobnosti aj.);
- mentální retardaci;
- autismus a jiné pervazivní vývojové poruchy;
- tělesné postižení;
- senzorická postižení (zrakové, sluchové);
- terminální onemocnění (onkologická onemocnění, AIDS);
- poruchy komunikace;
- psychogeriatrické poruchy (demence, Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba);
- zneužívání návykových látek a různé druhy závislostí;
- psychosomatické poruchy (mentální anorexie);
- poruchy chování;
- ADHD;
- oběti týrání a sexuálního zneužívání aj. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Muzikoterapie se v současné době využívá také u klientů, kteří nemají žádnou klinickou diagnózu. Cílem muzikoterapie je v tomto případě osobní růst, zvýšení kvality života, sebepoznání, rozvoj osobnosti, podpora zdraví a sebevědomí, nácvik relaxace apod.

1.2.4 Typy hudebně-podpůrných zkušeností

Základní typy hudebně-podpůrných zkušeností definoval v muzikoterapii Bruscia (1987, 1998). Vychází z elementárních hudebně-edukačních činností, jimiž jsou: hudební improvizace, hudební interpretace, hudební kompozice a poslech hudby. V souvislosti s bezpečným vedením hudebně-podpůrného procesu s žáky se SVP bychom měli mít na paměti také kontraindikace, které uvádíme v závěru této podkapitoly.

- **hudební improvizace:** možnost podpory začlenění žáka se SVP v rámci proinkluzivního vzdělávání, potírání rozdílů, rovnost ve skupině, diagnostický materiál, rozvoj komunikace;
- **hudební interpretace:** posilování adaptivního chování, podpora schopnosti empatie a identifikace s druhými, osvojování specifických rolí;
- **hudební kompozice:** kreativní řešení problémů, schopnost organizace a plánování, kooperativní učení a schopnost sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností;
- **poslech hudby:** spojení posluchače s komunitou, navázání kontaktu, navození nálady, pocit jistoty, snížení stresu a napětí, pocit sounáležitosti se skupinou.

Hudební improvizace

Hudební improvizace představuje spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů. Předností této metody je, že můžeme vyvolat reakci i u žáků s těžkým postižením. Hudební improvizace může být do jisté míry strukturovaná, připravená nebo nepřipravená. Terapeut se může do improvizace klienta zapojit různými způsoby, např. pomáhá klientovi poskytnutím nezbytných instrukcí a ukázek, hraje nebo zpívá doprovod, který podporuje nebo vede klienta, představuje hudební nebo nehudební náměty apod. (Bruscia, 1998). Pro analýzu improvizace mohou jako vodítko sloužit nejrůznější faktory, např. výběr nástroje, způsob hry/zpěvu, rozbor dynamiky, tempa, kontrastů, kontinuity, vnitřní organizace improvizované hudby, hledisko dostatku/nedostatku energie, aktivity (následování a vedení), hledisko otevřenosti nebo uzavřenosti, míra spontaneity nebo kontroly a jiných kvalit.

Individuální improvizace mapuje problémy jednotlivce, struktury jeho osobnosti, kreativitu, sebepojetí a prožívání. Skupinová improvizace umožňuje mapovat sociální interakce a sociální dovednosti klientů, jejich vztahy, postavení uvnitř skupiny, preferované coping strategie a schopnosti neverbální komunikace (Moreno, 2005). Nabízí jedinečný a specifický způsob pohledu na skupinové procesy a interakce. Z terapeutického hlediska poskytuje hudební improvizace prostor ke svobodnému prozkoumávání nových způsobů chování, hudebního vyjadřování, sociálních interakcí a k terapeutickému tvarování zkušenosti klienta. Umožňuje vytvořit neverbální komunikační kanál a most k verbální komunikaci. Poskytuje

prostředek k sebevyjádření, sdílení a rozvoji sociálních dovedností (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Hudební improvizace poskytuje velké množství modelů, které ji uplatňují jako zásadní metodu vedoucí k progresivnímu pokroku klienta, např. Improvizace dle J. Zeleiové, Improvizační muzikoterapie dospělých (G. S. Langdon), Volná improvizace (J. Alvin), improvizační zpracování dle Nordoff-Robbins aj.

Hudební interpretace

Při hudební interpretaci se žák učí/provádí předkomponovanou vokální nebo instrumentální hudbu nebo reprodukuje jakýkoliv druh hudební formy, která slouží jako model. Interpretace zahrnuje také strukturované hudební aktivity a hry, ve kterých se vžíváme do určitých (předem určených) rolí nebo chování. Nejedná se tedy pouze o reprodukci skladby, neboť hudební interpretace může také představovat velmi kreativní způsob práce. Jako terapeutická metoda umožňuje hudební interpretace:

- rozvíjet senzomotorické dovednosti;
- posilovat adaptivní chování;
- zlepšit pozornost a orientaci v realitě;
- rozvíjet paměť;
- podporovat schopnost identifikace a empatie s druhými;
- rozvíjet schopnost interpretovat a sdílet myšlenky a pocity;
- osvojit si chování ve specifických rolích, které se vyskytují v různých interpersonálních situacích, zlepšit interakční a skupinové dovednosti (Bruscia, 1998).

Primárně je interpretace vhodná pro žáky, kteří potřebují strukturu, naučit se porozumět a přizpůsobit myšlenkám a pocitům druhých, během toho se ale zároveň učí uchovat si svou identitu. Při tomto způsobu práce musí klient dodržovat základní pravidla, která určí terapeut nebo skupina. Hudební interpretaci lze podobně jako hudební improvizaci členit na individuální nebo skupinovou; interpretaci s použitím hry na tělo, zpěvu, hudebních nástrojů nebo dalších výrazových prostředků; interpretaci před publikem nebo bez něj apod. Příklady jejich četných variací uvádí Bruscia (1998):

- **vokální interpretace:** vokální interpretace strukturovaného hudebního materiálu nebo předkomponované písně;
- **instrumentální interpretace:** reprodukce strukturovaného nebo předkomponovaného hudebního materiálu za použití hudebního nástroje;
- **hudební produkce:** vystoupení před publikem a všechny přípravy s tím spojené;
- **hudební hry a aktivity:** účast v hudebních hrách, např. pojmenování melodie, hudební šarády, hudební židle nebo jiné aktivity, které jsou strukturovány pomocí hudby;

- **dirigování/vedení:** klienti hrají skladbu na nástroje, vybraný klient nebo terapeut je řídí pomocí gest podle partitury nebo jiného notačního záznamu (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Hudební kompozice

Kompozice hudby zahrnuje kreativní vytváření písní, textů, instrumentálních skladeb nebo jakéhokoliv druhu hudebního produktu (např. hudební video nebo audionahrávka). Důležité je, že se na kreativním procesu podílí přímo žák. Metoda kompozice může adresovat podpůrné cíle z rozmanitých oblastí. Mezi obecné cíle patří rozvoj dovedností pro kreativní řešení problémů, rozvoj schopnosti organizace a plánování, rozvoj schopnosti zaznamenat vnitřní prožitky, stejně jako schopnosti integrovat a syntetizovat části do celků. Učí sebeodpovědnosti, ve skupině podporuje kooperativní učení a sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Metoda kompozice má několik základních variací:

- **variace na písně:** žák mění slova, fráze nebo celý text existující písně, zatímco se zachovává melodie a standardní doprovod;
- **skládání písní:** žák komponuje vlastní píseň nebo nějakou její část (text, melodie, doprovod) s různými stupni technické podpory;
- **instrumentální kompozice:** žák komponuje původní instrumentální kus nebo jeho část (melodie, doprovod, rytmus) s různými stupni technické podpory; proces může (podobně jako u skládání písní) zahrnovat nějaký druh notace nebo zaznamenání výsledného produktu (nejčastěji audiozáznam);
- **notační aktivity:** žák vytváří notační systém a poté komponuje píseň s použitím tohoto systému nebo notuje hudbu, kterou už dříve komponoval;
- **hudební koláž:** žák vybírá a řadí za sebou zvuky, písně, hudbu nebo fragmenty hudby za účelem vytvoření nahrávky, která prozkoumává témata autobiografické nebo terapeutické povahy.

V muzikoterapii je skládání písní velmi oblíbená aktivita pro práci se skupinou i jednotlivci. Existuje několik způsobů, jak můžeme postupovat. Jedním z nich je předem připravená struktura textu nějaké písně s vynechanými slovy, která má klient doplnit. Místo hotové písně si lze vzít jako předlohu text bez hudební složky, na jejímž vytvoření se může klient podílet. Jiným přístupem je spontánní skládání písní, kdy do textu písně přinášíme témata důležitá pro klienta. Účelem je porozumění tomu, kým ve skutečnosti klienti jsou, co potřebují a co mají v životě rádi (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Poslech hudby

Při terapeutickém poslechu klient hudbě naslouchá, přičemž na hudbu verbálně nebo neverbálně reaguje. Hudba může být živě hraná nebo reprodukovaná, instrumentální nebo vokální. Také se může jednat o hudební vystoupení, kompozi-

ci klienta, terapeuta nebo nahrávky různých stylů. Poslech je zaměřen na tělesné, emocionální, intelektuální, estetické nebo spirituální aspekty hudby.
Mezi klinické cíle patří rozvoj schopnosti naslouchání, evokace specifických tělesných reakcí, stimulace/relaxace, rozvoj sluchových nebo motorických dovedností, evokování afektivních stavů a zkušeností, prozkoumávání myšlenek a nápadů ostatních, podpora reminiscence, paměti nebo regrese, evokace imaginací a fantazií, spojení posluchače s komunitou nebo sociokulturní skupinou a stimulování spirituálních zkušeností (Bruscia, 1998).

Poslech hudby (zejména žákovy oblíbené hudby) usnadňuje navázání kontaktu, komunikaci a interakci mezi žákem a pedagogem. Pomáhá žákovi mluvit o svých potížích a usnadňuje jeho sebereflexi. Hudba evokuje vzpomínky, asociace a zpřístupňuje nevědomý materiál. V textech písní lze najít mnoho různorodých pohledů a způsobů vyrovnávání se s obtížnými situacemi.

Kantor (2009) uvádí mnoho variací poslechu hudby dle Bruscii: somatický poslech, hudební relaxace, stimulační poslech, poslech spojený s reakcí, vzpomínka navozená písní/hudbou, projektivní poslech, imaginační poslech a další. Hudební metody a techniky se často kombinují s postupy jiných terapeutických přístupů, např. s tanečně-pohybovou terapií, arteterapií, dramaterapií, psychodramatem, bodyterapií nebo imaginací apod. V kombinaci s metodami jiných terapií může hudba sloužit:

- ke snížení napětí během terapeutické činnosti;
- k navození určité atmosféry, nálady;
- ke zvýšení představivosti a koncentrace;
- k relaxaci a odvedení pozornosti od rušivých kognitivních procesů;
- k posílení exprese a výrazu;
- k regulaci fyziologických funkcí, např. dechová a tepová frekvence, tlak;
- jako prostor pro bezpečné sebevyjádření;
- k vytvoření struktury v čase (pro pohybové činnosti, průběh a trvání aktivity);
- k využití hudebních elementů, např. při rytmické malbě;
- jako důležitý komunikační prostředek nebo alternativa verbální komunikace (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Kontraindikace hudebně-podpůrných metod u žáků se SVP

Pro rozhodování o kontraindikacích nelze uvést jednoduchá vodítka. Jako zásadní vnímáme především zachování bezpečného a důvěrného prostředí. Je nutné brát v úvahu mnoho faktorů a vždy posuzovat vhodnost individuálního přístupu v rámci celkové situace žáka. Obecné kontraindikace se vztahují nejčastěji k diagnóze – např. epilepsie nebo akutní psychotické stavy. Individuální kontraindikace souvisí s životními zkušenostmi žáka hudební i nehudební povahy (předešlé zkušenosti s muzikoterapií nebo hudbou). Velmi obezřetně bychom měli pracovat zejména v oblasti hudební relaxace/poslechu hudby.

Mnohdy se pro navození relaxačního stavu využívá např. Dvořákovo *Largo*, které je ale zároveň velmi často hranou skladbou při smutečních obřadech. Žák tak může mít ve své hudební historii uloženou tuto hudební vzpomínku, jež se může vztahovat k velmi citlivé a křehké životní situaci. Z tohoto důvodu by užití této skladby pro relaxační účel mělo kontraindikační charakter.

Žáci se SVP většinou potřebují takový způsob výuky, který se jejich učitelé a vychovatelé neměli příležitost v minulosti naučit a měli s ním jen malou zkušenost. Musíme si nutně uvědomit, že se integrace pokládá za vzájemný proces, v němž se obě strany vzájemně ovlivňují, mění se a přibližují. Dochází k růstu vzájemné pospolitosti a objevuje se pocit sounáležitosti. Cílem integračního procesu je akceptace znevýhodněných a „zdravých" – to znamená, že výsledkem je oboustranná možnost dávat i brát. Velmi důležité je společně pracovat na:

- překonání předsudků a stereotypů;
- odstranění pocitu nejistoty a zneklidnění z kontaktu s odlišností v tělesné či psychické stránce člověka;
- zabránění dítěti nechat se vmanipulovat do role nemohoucího, bezmocného;
- předcházení společenské izolaci (Müller, 2001).

1.3 Specifika hudebních přístupů u žáků se SVP a možnosti podpory

Mnohá postižení žáků jsou primárně neléčitelná, ale je možné dosáhnout zlepšení celkové kvality života a schopností žáka. Hudební výuka jako taková je zde druhořadá, hudba je prostředkem k dosažení cíle. Primární pozornost je tedy věnována **podporujícím cílům**, a především tomu, **co je pro žáka důležité**. Zde uvádíme příklady specifik hudebních přístupů.

Usnadnění orientace a zvládání výuky

V důsledku kognitivních dysfunkcí žáků bývá narušena schopnost učit se a orientovat se v okolním popředí a v časových vztazích nebo vnímat posloupnosti. Vhodnou aktivitou jsou různé písně a sekvence aktivit, které zahrnují návody činností, jména přítomných, aktuální den a vybavování jiných informací. Zahajování a závěr hodiny se stejnou písní nebo melodií usnadňuje žákovu orientaci, především v přechodech mezi činnostmi a předvídání dalších událostí (zejména u žáků s MP, PAS a ADHD).

Reedukace narušených funkcí

Pojem reedukace se ve speciálněpedagogické terminologii používá pro nácvik využívání zbytkového potenciálu narušených funkcí a jejich rozvoj. Týká se to např. motoriky, paměti, percepčních a integračních funkcí, koncentrace pozornosti

apod. Reedukace narušených schopností je v mnoha případech zdlouhavý a náročný proces. Hudba může pomoci změnit tento únavný nácvik v zábavnou aktivitu a posílit motivaci žáků. Např. při hře na sadu bicích nástrojů podle FMT-metody je zapojeno několik funkcí současně: úchop paličky, koordinace oko–ruka, motorika horních končetin, paměť a koncentrace apod.

FMT-metoda, založená Lasse Hjelmem, pochází ze Švédska a jako léčebná metoda pomáhá prostřednictvím stimulace přirozeného fyzického vývoje odstranit zdravotní neuromuskulární problémy. V FMT-metodě se používají jednoduché melodie – kódy, které terapeut hraje na akustický klavír/piano a klient reaguje hrou na bicí nástroje. Hra však není samoúčelná, protože terapeut vede klienta ke konkrétní činnosti. Pro bicí nástroje se používá přibližně 30 modelů různého uspořádání – sestav nástrojů. Postupuje se od nejjednodušších sestav, kdy klient hraje na jeden nástroj, ke složitějším sestavám se šesti a více nástroji. Hudba je prostředkem pro spolupráci terapeuta a klienta: pomocí klavíru, bicích nástrojů a speciálních paliček na bicí nástroje se u klienta rozvíjí pohyb, tzn. jeho motorické funkce. Kromě zapojení motoriky se uvádějí do činnosti a integrují i další smyslové funkce – zrak, sluch a hmat. Klient je nucen začít sledovat a zapojovat svoji stabilitu, koordinaci pohybu, koncentraci, logické myšlení, paměť, okrajové (periferní) vidění a orientaci v prostoru. Další zdroje informací o FMT-metodě je možné najít na internetových adresách www.fmt-metoden.se nebo www.trisomie21.cz. V České republice tuto metodu jako jediná v Brně aplikuje K. Grochalová.

Nácvik komunikačních, emočních a sociálních dovedností

Deficity v komunikaci nebo sociální oblasti vznikají buď přímo v důsledku postižení, nebo v důsledku omezených možností interakce s druhými lidmi. V muzikoterapii se pro rozvoj receptivní a expresivní složky komunikace běžně využívají vokální aktivity. Zahrnují zpěv písní, vokální improvizaci a další způsoby práce s hlasem. Pomocí hudby můžeme podpořit také sociální dovednosti a schopnosti interakce s ostatními.

Relaxace a zvládání zátěže

Samotný stav postižení přináší do života postiženého jedince i jeho rodiny řadu stresorů. Nácvik relaxace a osvojování vhodných coping dovedností pomáhá zvládat zátěž a vytvářet na ni adaptivní reakce. Hudba usnadňuje nácvik běžně používaných relaxačních metod, jako jsou progresivní relaxace nebo autogenní trénink, a zvyšuje jejich účinnost. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

1.4 Aplikace hudby u jednotlivých skupin žáků se SVP

Následující přehled z hlediska jednotlivých postižení by měl pomoci snadnější orientaci v problematice využití hudby u žáků se SVP. Kromě níže uvedeného se lze samozřejmě soustředit na saturaci psychosociálních potřeb, rozvoj osobnostního potenciálu nebo zlepšení kvality života apod. Ne vždy se zaměřujeme na cíle související primárně s postižením. Např. u žáka s tělesným postižením nemusíme hudbu využívat k rozvoji nebo podpoře jeho motorických funkcí (nicméně přesto musíme zohlednit jeho omezené motorické schopnosti, např. při výběru nástroje). Cíle mohou být také nehudební povahy, jako např. počasí, živly, nálada či emoce, situace ze života, sociální dovednosti, komunikace apod. Lze je zpracovat pomocí nástrojů, hry na tělo, tance nebo dramatizace či kombinací všeho (Müller, 2014).

1.4.1 Žáci s mentálním postižením

Hudba může mít díky svým neverbálním kvalitám velký význam v životě lidí s mentálním postižením, neboť i lidé s hlubokou mentální retardací dokáží reagovat na hudbu. Při práci s žákem je třeba brát v úvahu jeho chronologický i mentální věk. Hudební aktivity i vybíraná hudba by neměly klást na žáka požadavky přesahující jeho mentální úroveň, zároveň by jej neměly infantilizovat.

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:

- podpora kognitivních procesů;
- pomoc při osvojování vědomostí a dovedností;
- podpora sebevyjádření;
- orientace v okolním prostředí;
- zlepšení schopnosti komunikace s okolím, např. schopnost vyjadřovat své potřeby;
- zlepšení srozumitelnosti verbálního projevu, rozvoj slovní zásoby;
- nácvik sociálních dovedností;
- schopnost porozumět vlastním emocím i emocím druhých lidí v různých situacích;
- celková aktivizace jedince, zvýšení jeho zájmu o okolí a druhé;
- odstraňování nežádoucích projevů chování a nácvik adaptivních forem chování;
- smysluplné využití volného času (Müller, 2014).

1.4.2 Žáci s poruchou autistického spektra (PAS)

Mnozí žáci s PAS jsou prostřednictvím hudby schopni snadněji komunikovat a navazovat sociální interakce s okolím. Kontraindikací u této cílové skupiny může být, že hudba se může snadno stát obsesí, která vede naopak k uzavření a izolaci a vytváření pohybových stereotypů. Proto je důležité program strukturovat, kontrolovat a obměňovat.

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:
- snížení sociální izolace a výuka sociálních dovedností;
- sociální adaptace;
- zvyšování motivace k interakci s okolím;
- podpora nezávislosti – nácvik dovedností nutných pro zapojení do běžných aktivit;
- porozumění řeči, osvojování řeči nebo alternativních prostředků komunikace;
- rozvoj schopnosti senzorické integrace;
- podpora zvýšené pozornosti a koncentrace;
- nácvik odpoutání od stereotypů;
- rozvoj percepčních, motorických a kognitivních procesů (Müller, 2014).

1.4.3 Žáci s tělesným postižením

Při práci s žáky s tělesným postižením je třeba zvládat manipulaci s nimi a práci s kompenzačními pomůckami, které využívají. Je vhodné mít speciální hudební nástroje nebo přizpůsobené či upravené běžné nástroje, např. poutkem, suchým zipem, materiálem, velikostí apod. Pohyb je u mnoha žáků s tělesným postižením nejen omezen, ale velmi často je spojen také s bolestí. Poslech hudby může ovlivnit vědomí žáka a přesměrovat jeho pozornost od bolestivých počitků. Žák přitom zůstává v bdělém stavu a je schopen aktivní spolupráce.

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:
- odpoutání pozornosti od bolesti, motivace k pohybu;
- snížení sociální izolace;
- zlepšení sebepojetí, povědomí o svém těle;
- podpora komunikace, kognitivních a percepčních funkcí;
- emocionální stabilita, sebedůvěra a sebeúcta;
- nácvik vhodných coping strategií a zvládání zátěže;
- nácvik sociálních dovedností;
- rozvoj řeči, používání alternativních a augmentativních komunikačních systémů (Müller, 2014).

1.4.4 Žáci se zrakovým postižením

Lidé se zrakovým postižením využívají sluch jako jeden z důležitých kompenzačních mechanismů, což podporuje vnímavost vůči zvukům i hudbě. Neznamená to, že by zrakové postižení významně korelovalo s genetickým předpokladem pro hudební nadání, pouze zvyšuje pravděpodobnost procvičování auditivních percepčních schopností.

Zrakové postižení negativně ovlivňuje pohyblivost člověka. V důsledku tohoto omezení žáci získávají méně zkušeností s vnímáním prostoru a orientací v něm. Prostorovou paměť, percepci i motoriku lze procvičovat hrou na tělo i hudební nástroje (Finková, in Müller, 2014).

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:

- snížení nejistoty a strachu z pohybu v prostoru;
- nácvik pohybových dovedností a orientace v prostoru;
- podpora učení (rozšíření slovní zásoby, porozumění);
- snížení sebestimulujících projevů;
- zraková stimulace;
- využití hudby pro relaxaci a odpočinek, rozšíření spektra volnočasových aktivit;
- způsoby vyrovnání se s frustrací;
- zažití pocitu úspěchu a sebedůvěry; seberealizace (Müller, 2014).

1.4.5 Žáci se sluchovým postižením

Domněnka, že lidé se sluchovým postižením nemohou využívat hudbu, je mylná. Zcela neslyší pouze malé procento osob se sluchovým postižením (Darrow, in Müller, 2014). Percepce hudby je díky svým specifickým vlastnostem pro tyto osoby mnohem přístupnější než komplexnost řečových signálů. Osoby zcela neslyšící mohou hudbu vnímat prostřednictvím vibrací. Gfeller (in Müller, 2014) popisuje hudební charakteristiky osob se sluchovým postižením:

- melodické schopnosti jsou narušené výrazněji, než rytmické, žáci lépe reagují na rytmus;
- středně rychlé tempo pomáhá dosáhnout vyšší rytmické přesnosti;
- hudební podněty musí být dostatečně zesíleny, popř. prodloužena délka tónů;
- rozvoj hudebních schopností je spíše opožděný než patologický;
- diskriminace frekvence tónu je snadnější v nižších polohách, lze rozvíjet cvičením;
- úroveň diskriminačních schopností lze snadno podhodnotit kvůli jazykovým potížím jedince;
- hlasový rozsah je často omezený, je třeba vzít v úvahu frekvenční rozsah písní;
- velmi užitečné jsou vizuální pomůcky (systémy hudební notace, vizualizace rytmizace) a taktilní percepce.

Řeč osob se sluchovým postižením je charakteristická převahou vyšších frekvencí a menší variabilitou výšky tónu, což snižuje jejich srozumitelnost. V muzikoterapii se ke zlepšení prozodických faktorů využívá zpěv, vokalizace, hlasová imitace, rytmický zpěv a frázování (Darrow, in Müller, 2014).

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:

- schopnost rozeznávat a interpretovat zvuky v okolí klienta; sluchová diskriminace;
- rozvoj slovní zásoby, řečové produkce;
- porozumění symbolické funkci slov, osvojování gramatických a syntaktických norem;
- neverbální komunikace;
- urychlení celkové schopnosti učení; motivace;
- větší verbální/vokální spontaneita a důvěra;
- zlepšení hlasových kvalit a častější využívání intonačních a rytmických principů (Müller, 2014).

1.4.6 Žáci s narušenou komunikační schopností

Řeč a zpěv mají mnohé společné charakteristiky, např. dynamiku, tempo, rytmus, nezbytnost koordinace s dechem atd. Řeč i zpěv rovněž představují prostředky pro sebevyjádření. V hudebně-expresivním procesu je proto přirozená spolupráce mezi muzikoterapeuty a logopedy. Muzikoterapie může představovat doplněk nebo podpůrnou terapii pro logopedickou péči. Prostřednictvím poslechu a zpěvu písní a různých her a cvičení je možné rozvíjet porozumění řeči. Například nácvik písní u dětí je možné doplnit obrázky, vizuálními schématy, využívat písně s pobídkou, kdy musí vykonávat určité pokyny dle textu písně, atd.

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:

- porozumění řeči;
- rozvoj řečové produkce;
- nácvik AAK;
- plynulost řečového projevu;
- podpora sebevyjádření;
- metakomunikační dovednosti;
- nácvik dialogu a skupinové interakce;
- uvolnění orofaciální oblasti, zlepšení motoriky jazyka a úst;
- snížení hypernasality a nácvik kontroly nad dechovým proudem (Müller, 2014).

1.4.7 Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) a poruchami chování (syndrom ADD/ADHD)

Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie atd.) se často pojí s poruchami chování, které jsou mnohdy uváděny jako sekundární symptomatologie specifických poruch učení, tzn. **poruchy chování jako následek poruch učení**. Je běžné, že symptomy jednotlivých poruch se prolínají. U dítěte s emočními problémy se často vyskytují poruchy chování nebo opoziční tendence. Dítě s poruchami učení mívá zase emoční problémy, které se mohou projevit opozičním chováním či jinými poruchami chování. Je dobré si tuto propojenost uvědomit a nesnažit se o umělé zjednodušení problému na jeden typ poruchy (Train, in Beníčková, 2011).

Zaměření práce s hudbou, nehudební cíle:

- rozvoj motoriky – jemné, hrubé, senzomotoriky, psychomotoriky, sociomotoriky, neuromotoriky;
- vnímání tělového schématu – části těla, hranice těla, osobní prostor;
- percepce – sluchová, zraková, vestibulární, taktilně-kinestetická;
- komunikační schopnosti a dovednosti – verbální, neverbální;
- lateralita a spolupráce mozkových hemisfér;
- pravolevá, prostorová a časová orientace;
- rozvoj paměti;
- nácvik dlouhodobé pozornosti;
- relaxace;
- zvládání stresových situací;
- kompenzace nevhodného chování (Beníčková, 2011).

Výuka hudební výchovy by měla být tvořivá, podporující, v příjemné atmosféře a empatii, aby nevzniklo žádné hudební trauma – a to bez rozdílu, zda se jedná o běžné žáky nebo o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

ZÁVĚR

Úroveň a kvalita hudební výchovy se ve velké míře odvíjí od schopností vyučujícího. Záleží na jeho tvořivosti, vynalézavosti, improvizačních schopnostech a na způsobu začlenění, výběru a uskutečnění aktivit. Také je důležitý vztah pedagoga k hudbě a zájem o ni. Studování různých odborných materiálů, publikací a příruček, navštěvování příhodných seminářů a kurzů, a v neposlední řadě konzultace s kolegy, to vše přispívá ke **kreativnímu přístupu učitele k hudební výcho-**

vě. S jeho osobností souvisí i jeho dovednost dostatečně žáky ve výuce motivovat, což poté vede k jednodušší práci s dětmi a lepší atmosféře ve třídě.

Kontakt na autorku:

Mgr. Dana Zouharová
Základní škola speciální pro žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a souběžným postižením více vadami Ibsenka, Brno
Muziko(b)hraní – radost z hudby (www.muziko-b-hrani.cz)
mail: muziko-b-hrani@volny.cz

Doporučená a použitá literatura

Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada.

Bruscia, K. E. (1998). *Definig Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service.

Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. *Časopis Arteterapie*, 34, s. 75–89.

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

Jenčková, E. (1997). *Hudba v současné škole. 6/1., Hudba a pohyb*. Hradec Králové: Orlice.

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

Mátejová, Z., Mašura, S. (1992). *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.

Moreno, J. J. (2005). *Rozeznít svou vnitřní hudbu*. Praha: Portál.

Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Müller, O. a kol. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.

Šimanovský, Z. (2001). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál.

Zkratky použité v textu

AAK – alternativní a augmentativní komunikace;
ADD/ADHD – poruchy pozornosti (s hyperaktivitou);
MP – mentální postižení;
PAS – porucha autistického spektra;
SP – smyslové postižení;
SPU – specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie atd.);
SVP – specifické vzdělávací potřeby;
TP – tělesné postižení;
VV – souběžné postižení s více vadami.

2 Netradiční hudební nástroje

Svatava Drlíčková

„Dívat se na neznějící hudební nástroj je zvláštní stav. Je vidět mlčící tón,
je vidět zamčený hlas, ale za viděným zaznívá zvuk, uslyšený vnitřním slyšením.
Tak se dívá hudebník. Hudba, která nemůže být ve skutečnosti slyšena,
vybavuje se nad nástrojem alespoň ze zvukových představ."

J. Huter

Zvuk je stejný společenský fenomén jako obraz nebo socha. Jeho problémem ale je to, že je nehmatatelný (Syrový, 2009). Přesto se nás intenzivně dotýká, cítíme ho v těle, dokážeme si ho vybavit. Aktivní vnímání a bezprostřední prožívání přiměřených hudebních podnětů kultivuje dětskou duši a umožňuje překonávat povrchnost dnešního konzumního života (Raková, Šťíplová, Tichá, 2009). Dítě přijímá podněty, které ho obklopují, a to nejen v pozitivním, ale i negativním smyslu. **Hudba je tak běžnou součástí lidského života** a můžeme nabýt dojmu, že se jedná o vrozenou schopnost každého člověka, podobně jako náš cit pro vše živé – „biofilie"[1], jak ji popisuje Wilson (1994). Každý člověk se přirozeně vrací k věcem a činnostem, které jsou pro něj příjemné. Prožije-li dítě radost ve společnosti hudby, má potřebu se k ní vracet, opakovat slova písně, melodii i rytmus. Zároveň ho to **motivuje k objevování dalších příjemných hudebních podnětů**. Již velmi malé děti jsou fascinovány zvukem a reagují na něj mimikou, gesty, hlasovými projevy i tělesnými reakcemi. Zvuk také velmi brzy dokážou sami s radostí vytvářet. Můžeme tak mluvit o prvních krůčcích směrem k hudbě. Rozeznít kousek dřeva, kovu, plastu nebo jiného materiálu tak, aby vznikla zvuková vlna v pravidelném chvění

1 Biofilie je vnímána jako spojení, které lidé podvědomě hledají s ostatním životem. Je to láska k životu nebo živým systémům. Naše přirozená láska a náklonnost k životu pomáhá udržovat život.

v podobě tónu s určitou výškou, délkou, silou a barvou, bývá výzvou nejenom pro děti, ale i pro dospělé.

2.1 Svět hudebních nástrojů

Za úplně **první hudební nástroj**, se kterým se v životě potkáváme, můžeme považovat **vlastní tělo** a jeho části. Tleskání, dupání či luskání prsty je stále v etnické hudbě považováno za jeden z nejčastěji využívaných prostředků rytmizace. K realizaci rytmu v hudbě dříve také často sloužily **věci denní potřeby** nebo nalezené předměty, především ty s nějakou výjimečnou zvukovou kvalitou nebo takové, které se dobře držely v ruce a dalo se s nimi snadno manipulovat (Matoušek, 2003). Neobvyklé tvary i **zvuky etnických hudebních nástrojů** podněcují a motivují k experimentování. Vytváření hudby na tyto často podivné předměty také nebývá tolik spjato s trémou a určitým očekáváním, které ve větší míře s sebou nese hra na klasické evropské hudební nástroje. Ty také mnohdy vyžadují specifické hudebně-technické dovednosti, aby nástroj vydával tóny.

Můžeme se setkat s různými druhy **dělení nástrojů**, při nichž jsou zohledňována různá kritéria:

- použitý materiál;
- způsob hry;
- způsob vytváření zvuku.

Princip vytváření zvuku při členění zohledňuje rozšířená Sachsova–Hornbostelova klasifikace hudebních nástrojů, která popisuje pět kategorií (Hornbostele, Sachs, 1914):

- samozvučné – idiofony;
- blanozvučné – membranofony;
- strunné – chordofony;
- dechové – aerofony;
- elektrické – elektrofony.

Častěji než s uvedeným systémem členění se ale setkáváme s dělením hudebních nástrojů do tří základních skupin (Oling, Wallisch, 2004):

- strunné (smyčcové, drnkací, úderné);
- dechové (dřevěné, žesťové, vícehlasé);
- bicí (blanozvučné, samozvučné).

V rámci výchovy a vzdělávání žáků můžeme nabízet poznávání širokého spektra nástrojů z uvedených skupin. Nezastupitelné místo má také **Orffův instrumentář**.

Jedná se o soubor lehko ovladatelných hudebních nástrojů, které jsou upraveny tak, aby splňovaly nároky na široce využitelnou vzdělávací pomůcku. Úpravy nástrojů spočívají především v jejich zmenšení a u melodických nástrojů v unifikaci tvarů.

V proponovaném textu se úzce zaměříme na **netradiční hudební nástroje** a jejich využití v rámci hudební pedagogiky. To vede k diskusi, zda se díky použitým nástrojům a také způsobu výuky orientované na žáka hudební výchova nestává spíše muzikoterapií. V rámci inkluzivního vzdělávání je nezbytné podpořit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby získali důvěru sami v sebe, nebáli se postavit čelem ke každodenním úkolům a výzvám, aby dokázali efektivně komunikovat, začlenit se do společnosti, poradit si v nových situacích a osvojit si i další důležité kompetence pro život. V tomto jim mohou být nápomocny zkušenosti získané jak v rámci hudební pedagogiky, tak i muzikoterapie, kde mohou bezpečně prozkoumávat své možnosti, naplno prožívat emoce a být součástí týmu při vytváření hudby. V takovém prostředí lze potom snáz rozvíjet hudební dovednosti a znalosti a maximálně využívat motivaci k činnosti a objevování něčeho nového. Z toho vyplývá, že najít přesné **hranice mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií** není v této situaci tak snadné. V rámci inkluzivního vzdělávání se díváme jak na hudební, tak i na nehudební cíle, na produkt snažení i celý proces, držíme se dané struktury a zároveň vytváříme prostor pro individuální procesy. Snažíme se objevovat estetické kvality hudby, ale také necháváme prostor pro vlastní prožitky a jejich sdělování pomocí hudby, byť ty estetickou kvalitu vždy splňovat nemusí.

2.1.1 Zásady práce při využívání netradičních hudebních nástrojů

Využívání hudebních nástrojů v rámci hudební pedagogiky je většinou **spojeno s aktivním přístupem žáků**. Mohli bychom říct, že hra na hudební nástroje přitahuje pozornost téměř každého (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Z tohoto důvodu jsou velmi důležité první kroky a seznámení se s nástroji tak, aby nebyla hra spojena s obavami z neúspěchu. Etnické nástroje je také snadné pro konkrétního žáka upravit, nebo alespoň zohlednit jeho omezení. Chceme-li využívat netradiční hudební nástroje, předpokládá se, že jich budeme mít k dispozici dostatečné množství, a to jak z pohledu různorodosti vytvářených zvuků, tak také samotného počtu a variant. Životnost nástrojů lze ovlivnit vhodným používáním a standardním servisem, při kterém řešíme i menší poškození. Je potřeba ale počítat s tím, že přírodní materiály, především různé skořápky plodů a mušle, nebudou tak odolné vůči poškození jako nástroje z umělých materiálů. V následující části budou popsány jednotlivé hudební nástroje, které souvisí s konkrétními technikami práce v tomto textu.

2.2 Etnické hudební nástroje

V hudební výchově žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání mají etnické a netradiční nástroje bohaté uplatnění. **Umožňují vnímat nové a neobvyklé zvukové kvality**. Často se s nimi žáci setkají úplně poprvé. Nejsou tak zatíženi vytvořenými schématy, jak na nástroje hrát. Použitý materiál, nejčastěji přírodní, ve větší míře motivuje k experimentování a hře (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Z širokého spektra těchto nástrojů budou blíže popsány pouze ty, které úzce souvisí s níže uvedenými technikami.

Buben djembe

Nástroj pochází ze západní Afriky, z města Bamako v Mali, kde se mluví francouzsky, což ovlivňuje název nástroje, který se u nás časem ustálil ve formě djembe (čti džembe). V anglicky mluvících zemích je to jembe. Jedná se o nástroj vyřezaný z jednoho kusu dřeva do pohárovitého tvaru. Výška nástroje se pohybuje mezi 30–100 cm. Horní, širší část korpusu kryje blána z kůže vypnutá pomocí provazu, který je speciálním způsobem upevněn kolem rámu bubnu pomocí tří kovových obručí (Oling, Wallich, 2004).

Velmi důležitou roli z pohledu zvuku hraje korpus bubnu, a to především použitý materiál a jeho zpracování, které podstatným způsobem ovlivňuje zvuk nástroje. Kůže je na rozdíl od korpusu spotřební částí bubnu, která se relativně často, v závislosti na technice a frekvenci hry opotřebovává, a bývá proto nutná její výměna. Alternativou tradičně vyráběných bubnů djembe mohou být bubny vyráběné z umělých materiálů, nejčastěji z plastu, ale v tomto případě je nutné počítat s odlišnou zvukovou kvalitou.

Manipulace s nástrojem a jeho držení je variabilní a lze ho upravit podle individuálních požadavků hrajícího. Můžeme mít buben zavěšený na popruhu a při hraní stát nebo chodit, můžeme při hře sedět a buben nechat stát před námi, držet ho koleny, přičemž dolní okraj korpusu je mírně naklopen. Nebo můžeme buben položit na zem a sedět obkročmo kolem bubnu s nohama v jeho zúžené části. Lze také hrát vleže a nechat buben položený vedle hráče, případně zvolit ještě nějakou další možnost tak, aby nástroj mohl využít i žák s omezením. Nejčastěji je využívána varianta hry vsedě na židli s naklopeným bubnem. Zvuk vytváříme prostřednictvím úderů dlaní a prsty na blánu bubnu, každé místo vytváří jedinečný zvuk. Kombinací úderů pak vznikají rytmy, které můžeme různě skládat a vytvářet velké množství rytmických variant.

Perkuse, chřestidla

Mluvíme o skupině hudebních nástrojů, idiofonů, které se rozeznívají potřásáním. V historii byly používány především jako součást nejrůznějších obřadů. Nejjedno-

Obrázek č. 1: *Buben djembe, archiv S. Drlíčková.*

Obrázek č. 2: *Sada perkusí a chřestidel, archiv S. Drlíčková.*

dušší chřestidla nejsou nic jiného než suché plody s náplní uvnitř nebo suché dýně naplněné kamínky nebo jiným materiálem. Také se na korpus používala hlína, rákos, kov a zvířecí kůže (Oling, Wallich, 2004). Mezi tyto jednoduché nástroje můžeme zařadit i širokou skupinu škrabek, klapaček, řehtaček a další nástroje, které se rozeznívají jednoduchým pohybem. Hra na ně nevyžaduje žádné speciální dovednosti. Vyznačují se různou zvukovou intenzitou.

Zvonkohra

Zvonkohra je melodický nástroj mnoha různých velikostí, tvarů a podob. Můžeme se setkat s variantami, u nichž je zvuk vytvářen pomocí ozvučných kovových trubek, zvonků, tenkých kovových tyčinek, rákosu, bambusu a dalšího zavěšeného materiálu, do kterého naráží skleněná čočka, dřevěný blok nebo jiná část zvonkohry. Vznikají tak komplexní melodie. Zvuk se vytváří jemnými pohyby a nechává se přirozeně doznít (Oling, Wallich, 2004). Některé zvonkohry lze rozeznívat také dechem. Velmi rozšířeným typem jsou zvonkohry Koshi vyráběné ve francouzských Pyrenejích. Tělo je z tenkého bambusového plátu, který je stočený do ruličky. Uvnitř jsou naladěné kovové jehly, umístěné na kovové základně. Při pohybu zvonkohry naráží skleněná čočka do kovových tyčinek, a nástroj tak vydává bohaté a zároveň velmi jemné tóny. Zvonkohry Khosi jsou vyráběny ve čtyřech variantách ladění. Jemné vibrace mohou v praxi pomoci s uvolněním spastické ruky i s celkovým uvolněním.

Ocean drum

Jde o jednoduchý nástroj ve tvaru rámového bubnu potaženého z obou stran kůží. Uvnitř bývá menší množství kovových kuliček. Buben držíme v horizontální poloze a mírným nakláněním na strany se dávají kuličky do pohybu. Vytvářený zvuk připomíná zvuk moře, někdy také větru nebo šumění lesa. Je typem aktivizačního i relaxačního hudebního nástroje. Hra na něj může probíhat individuálně nebo ve skupině, kdy žáci společně rozpohybují kuličky, učí se respektovat sílu pohybu ostatních. Relaxační kývání do stran s ocean drumem zároveň podporuje vestibulární systém. Ruce umístěné na spodní straně bubnu zachytí i vibrace pohybujících se kuliček, což podporuje multisenzorické vjemy.

Obrázek č. 3: *Zvonkohry, archiv S. Drlíčková.*

Obrázek č. 4: *Ocean drum, archiv S. Drlíčková.*

Dešťová hůl

Jedná se o dutou hůl ze zdřevnatělého skeletu odumřelého kaktusu. Vnitřek je vydlabán a doplněn přepážkami, které jsou umístěny ve spirále. Do hole jsou vsypány malé kamínky, které vytváří zvuk připomínající šumění deště. Konce hole jsou zaslepeny a povrch může být různě upraven. Některé hole se vyrábí pomocí zasazení bambusových jehliček do tubusu hole, která může být z různého dostupného materiálu (Marek, 2003). Prodloužení zvuku můžeme dosáhnout tím, že přesypeme všechny kamínky do jednoho konce hole. Hůl položíme na zem a pomalu ji zvedáme v části, kde jsou kamínky. Pohyb nahoru doplníme ještě otáčením hole kolem své osy. Touto technikou lze rozeznít kvalitní dešťové hole na několik minut. Čím delší nástroj, tím déle zní a věrohodněji napodobuje zvuk deště. Nejčastěji používané jsou hole dlouhé 150 cm a 100 cm. Kratší hole již většinou nedokážou zvuk deště věrohodně napodobit a jsou spíš využívány jako chřestidla. Dešťovou hůl můžeme najít také pod názvem rainstick.

Hromový buben

Tělo nástroje tvoří jednoduchý tubus ozvučený pružným železným drátem ve tvaru pružiny. Zvuk je zesilován pomocí blány, kterou stočený drát prochází. K dispozici jsou bubny různých velikostí se širokou škálou typů zvuků (www.lecive-nastroje.cz). Často je tubus z pevné papírové role, bambusu nebo plastu. Blána může být také plastová nebo je používána kozí kůže. Nástroj se rozeznívá podobně jako chřestidla, pohybem. Tubus držíme v jedné ruce nebo oběma rukama a lehce s ním zatřeseme. Za pružinu není vhodné tahat, může totiž dojít k vytržení z blány.

Ústní harfa

Jde o hudební nástroj vyrobený z pružného lučiště a struny fixované na obou koncích. Slouží jako sólový hudební nástroj, ale také doprovází zpěv (Jurková, 1996). Hra spočívá v různě rychlých úderech dřevěné hůlky na vypnutou strunu, případně také na tělo nástroje. Jako rezonátor slouží hráčova dutina ústní. Nástroj jedním koncem umístíme do koutku úst. Změnami velikosti a tvaru dutiny ústní mohou být vytvářeny a zesilovány vybrané alikvotní tóny. Ústní harfa může být rozeznívána také bez nutnosti ji při hře jedním koncem umístit do koutku úst. Při této technice hry nedochází k zesilování alikvotních tónů, zato tento způsob velmi dobře umožňuje využívat rytmus a pracovat s jednotlivými tóny.

Obrázek č. 5: *Dešťové hole, archiv S. Drlíčková.*

Obrázek č. 6: *Hromové bubny, archiv S. Drlíčková.*

Obrázek č. 7: *Ústní harfy, archiv S. Drlíčková.*

Obrázek č. 8: *Balafon, archiv S. Drlíčková.*

Balafon

Balafon je melodický hudební nástroj původem z Afriky, který tvoří různý počet různě laděných dřevěných destiček – kamenů, k jejichž rozeznění slouží dvě paličky. Zvuk nástroje je zesilován pomocí dutých dýní umístěných pod kameny. Na stejném principu u nás fungují metalofony. Technika hry je stejná jako při hře na xylofon. Balafon poskytuje ale jinou zvukovou kvalitu a svým zpracováním výrazně motivuje ke hře.

Obrázek č. 9: *Metalofon, archiv S. Drlíčková.*

2.3 Techniky práce s netradičními hudebními nástroji

Po předchozím seznámení s netradičními nástroji nabízíme část věnovanou **hudebním technikám** s využitím těchto nástrojů a s přihlédnutím ke specifiku práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá hudební aktivita obsahuje vymezení cílové skupiny, případné kontraindikace, popis cílů, které můžeme sledovat, formu, orientační časovou dotaci, popis a průběh aktivity, doporučení a případně také ověření v praxi. Jednotlivé techniky jsou uvedeny v základní variantě. Můžeme ale dále různě experimentovat a improvizovat a **vytvářet vlastní variace**.

Název techniky: **Spíš, nebo bdíš?**

Cíle: rozvoj rozhodovacích kompetencí, osvojování si a zapamatování si struktury, rozvoj improvizace s ohledem na dané téma, reagování na projevy ostatních, rozvoj schopnosti vhodně ukončit činnost, osvojování si různých rolí během techniky, navazování, udržování a rozvoj kontaktu a spolupráce s ostatními, prostorová orientace, osvojování si hry na širokou škálu perkusí a jednoduchých melodických hudebních nástrojů, zacházení s dynamikou hry a tempem

Cílová skupina: žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: párová, skupinová, 8–12 žáků

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: široká škála perkusí vydávajících různé zvuky a jednoduché melodické nástroje, rozložené na jednom místě, dobře dostupné žákům při manipulaci

Průběh: Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny, první předstírá spánek a druhá skupina se snaží udělat podmínky pro co nejkrásnější ráno pomocí hudby. Žáci z první skupiny stojí volně v prostoru třídy nebo sedí na židli. Mohou mít zavřené oči, případně se dívat směrem na zem. Žáci ve druhé skupině si vybírají jeden hudební nástroj, hned po výběru ho rozeznívají a pomalu se s ním blíží k žákovi z první skupiny. Snaží se ho pomocí hudby probudit, mohou hrát za zády, před ním, z boku. Hrají tak dlouho, dokud neprobudí „spícího" žáka. Ten otevře oči, protáhne se, zívne, poděkuje za probuzení a žáci si vymění role. Hrající usíná a hráč, který spal, se vrací s nástrojem na určené místo, tam si vybírá vlastní a pomocí hudby probouzí zase někoho jiného.

Doporučení: Nástroje je vhodné rozložit na plochu, aby si je žáci mohli pohodlně vybírat. Také je dobré předem společně vyzkoušet, jak nástroje rozeznít, jaký mají zvuk, případě společně vyřadit takové, které by pro probouzení nebyly vhodné kvůli příliš intenzivnímu zvuku. Můžeme také co nejvíc navodit atmosféru rána, povídat si o tom, jak kdo tráví ráno, popřípadě i zhasnout světlo v místnosti. Nedoporučujeme, aby „spící" žáci leželi. Z této pozice se velmi těžko přechází do role probouzejícího se. Vzhledem k tomu, že technika má určitou strukturu, je vhodné ji předem ukázat a popsat jednotlivé kroky. Díky střídání aktivity a recepce udrží žáci dlouhou dobu pozornost. Doporučujeme proto domluvit si signál pro začátek a konec techniky.

Varianty hry: můžeme místo nástrojů využít vlastní hlas, probouzet pomocí jednoduchých písní nebo brumenda.

Ověření v praxi: Technika Spíš, nebo bdíš? byla mnohokrát zrealizována u všech výše zmíněných skupin žáků v rámci aktivit v hudební výchově s velmi dobrým výsledkem. Při probouzení pomocí hudebních nástrojů žáci vytvářeli velmi příjemnou, spíše jemně znějící hudbu. Potýkali se však s obtížemi při výběru nástrojů v situacích, kdy jich bylo k dispozici velké množství. Díky střídání rolí z aktivní do receptivní a obráceně dochází k přirozenému prodlužování pozornosti a koncentrace jak při hře, tak při naslouchání. Osvědčilo se domluvit si zvukový nebo jiný signál pro začátek a ukončení techniky.

Název techniky: **Zvuk v prostoru**

Cíle: rozvoj rozhodovacích kompetencí, rozvoj improvizace s ohledem na dané téma, reagování na projevy ostatních, rozvoj schopnosti vhodně ukončit činnost, navazování, udržování a rozvoj kontaktu a spolupráce s ostatními, prostorová orientace, zvuková orientace, osvojování si hry na různé typy zvonkoher, zacházení s dynamikou hry, koordinace pohybu v prostoru, rozvoj jemné motoriky, sluchová percepce

Cílová skupina: žák se zrakovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 8–12 žáků

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: široká škála různých druhů zvonkoher, např. Koshi, Shanti, melodické zvonkohry, gregoriánské a další, velká místnost ideálně bez vybavení, aby byl zajištěn co největší volný prostor

Průběh: Každý žák má k dispozici minimálně jednu zvonkohru. Nejdřív se seznámí s jejím zvukem a také technikou hry. V prostoru rozmístíme zvonkohry (na zem nebo zavěsíme), snažíme se rovnoměrně místnost zaplnit, ale nepřeplnit. Žáci se pomalu prochází místností, a když přijdou ke zvonkohře, zvednou ji a chvíli ji rozeznívají. Snaží se vnímat rozlišnou zvukovou barevnost jednotlivých zvonkoher a také různorodou dynamiku zvuku. V další části se žáci již prostorem pohybují se znějící zvonkohrou a vyplňují ho znějícím zvukem. Snaží se také verbálně pojmenovat, co by v prostoru mělo být, aby se cítili dobře. Nejdříve se snažíme vyplnit prostor tím, co není vidět, jako např. příjemná atmosféra, úsměvy, radost, a končíme konkrétními věcmi, které pomohou k tomu, aby nám v místnosti bylo pohodlně a aby místnost sloužila k danému účelu.

Doporučení: Volba místnosti je při realizaci této techniky velmi důležitá. Volný prostor bez nábytku nabízí zcela jiné akustické možnosti než běžná funkční školní třída. Techniku je vhodné použít, když žáci mění svoji třídu,

stěhují se do jiné nebo byl ve škole vytvořen nový prostor. Technika také ovlivňuje celkové klima třídy.

Varianty hry: Prostor je možné také vyplnit zvukem jiných nástrojů, např. perkusí, chřestidel či ústních harf. Náročnější variantou je vyplnit prostor vlastním hlasem.

Ověření v praxi: Technika Zvuk v prostoru byla zrealizována u žáků s kombinovaným postižením v situaci, kdy se přestěhovali v průběhu školního roku do jiné třídy. Nemohli si na nový prostor zvyknout a stále se v komunikaci vraceli k původní třídě, ve které se cítili velmi dobře. Po realizaci této techniky se napětí způsobené novým prostorem snížilo a žáci o svoji třídu začali více pečovat.

Název techniky: **Loďka na moři**

Cíle: navázání a udržení spolupráce, naslouchání ostatním, koordinace pohybů, udržování a rozvoj kontaktu, spolupráce, rozvoj motoriky, uvolnění, zklidnění, rozvoj sluchové percepce, podílení se na vytváření příjemné atmosféry, posilování schopnosti záměrně řídit své chování, soustředění se na činnost, osvojování si soužití v kolektivu, podpora dobrých vztahů

Cílová skupina: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 2–4 žáci

Časová dotace: 20–30 minut

Pomůcky: velký ocean drum, polštáře, deky, matrace

Průběh: Dnes si užijeme den u moře. Necháme vítr, aby zlehka kouzlil na hladině vlnky, a my se pohodlně usadíme do lodičky, která se bude pohupovat na moři. Stejnou nebo podobnou větou můžeme navodit situaci, již doplníme zvukem moře, který vydává ocean drum. Necháme žáky, aby vytvořili z matrací, dek a polštářků prostor pro relaxaci vsedě, aby v ní měl každý pohodlné místo. Ideálně žáci sedí tak, aby si mohli předávat ocean drum a nemuseli opustit své místo. Žáky vedeme k tomu, aby moře znělo bez přestání, což vyžaduje spolupráci při předávání ocean drumu a také dochází ke sjednocení tempa a dynamiky, což následně vede k relaxaci a uvolnění. Můžeme doplnit také prací s dechem – vítr dělá malé vlnky. Jakmile žáci zvládnou individuální hru na ocean drum a předávání dalšímu, můžeme vybídnout ke hře v páru. Na závěr mohou ocean drum držet všichni a vytvářet společně zvuk moře. Techniku ukončíme položením bubnu a dáme žákům dostatečný prostor na doznění. V této fázi se mohou položit a zaměřit se na tělo.

Doporučení: Aktivitu Loďka na moři je vhodné zrealizovat až po částečném ovládnutí techniky hry na ocean drum, která spočívá ve velmi pomalých pohybech vedoucích k přesouvání kuliček uvnitř bubnu. Pohyb může být veden z jedné strany na druhou, po kruhu nebo v různých kombinacích. Pokud není možné kvůli omezení vytvořit dostatečně komfortní prostor na zemi, můžeme pracovat také na židlích.
Variace hry: Tato technika nepočítá s dalšími variantami.
Ověření v praxi: Technika byla zrealizována u žáků s kombinovaným postižením a u žáků s narušenou komunikační schopností v rámci hodin hudební výchovy na základní škole. Na přání žáků byla během školního roku několikrát zopakována. Bylo tak možné pozorovat stoupající koncentraci během techniky a prohloubení relaxace v závěru. Technika hry na ocean drum je velmi jednoduchá a více než na samotné technice záleží na soustředění, klidných reakcích a klidném dýchání.

- Název techniky: **Strukturované bubnování na bubny djembe**

  Cíle: nenásilné respektování pravidel, případně částečné respektování pravidel, navázání a udržení spolupráce, naslouchání ostatním, koordinace pohybů, udržování a rozvoj kontaktu, spolupráce, rozvoj jemné a hrubé motoriky, uvolnění, zklidnění, rozvoj sluchové percepce, posilování schopnosti záměrně řídit své chování, soustředění se na činnost, prodlužování koncentrace, osvojování si soužití v kolektivu, podpora dobrých vztahů
  Cílová skupina: žák se zrakovým postižením, žák se sluchovým postižením, žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením
  Kontraindikace: žáci, kteří nezvládnou ani částečně respektovat pravidla
  Forma: skupinová, 10–12 žáků
  Časová dotace: 30–45 minut
  Pomůcky: buben djembe pro každého žáka, židle, případně kartičky se záznamy rytmů
  Průběh: Strukturovaná hra na bubny djembe je náročnější technikou, při které je důležité nepodcenit žádnou z částí.

  1. **Příprava** – Hra na bubny probíhá ideálně v kruhu, tak, aby na sebe všichni dobře viděli. Uspořádáme proto vhodně židle a připravíme bubny do středu kruhu. V úvodu můžeme začít příběhem o djembe (původ, historie). Zásadní v této části ale je seznámení se **třemi pravidly**, která je nezbytné v průběhu bubnování respektovat:
     Pokud není dán pokyn ke hře, bubny nevydávají žádný zvuk.
     Učitelův úder oběma rukama do středu bubnu a následné zvednutí rukou symbolizuje okamžité zastavení hry.

Co se děje na učitelově bubnu, děje se i u vás. Poslední pravidlo se zaměřuje na zvědomění způsobu zapamatování si jednotlivých rytmů a komunikaci při bubnování, která se děje díky nápodobě.
Manipulace s bubny začíná až po sdělení pravidel. Bubnování vyžaduje určitou fyzickou aktivitu, proto je vhodné věnovat čas i přípravě těla (dobrý posed, správné držení bubnu, zásady bezpečnosti při hře). Důležité je především uvolněné zápěstí. Hrajeme zásadně bez ozdob na rukou (prstýnky, hodinky náramky apod.). Součástí této etapy může být také seznámení se s bubnem. Začínáme pomalým přejížděním rukama po bláně, můžeme hrát konečky prstů a také ověřovat komunikaci ve skupině pomocí nápodoby.

2. **Začátek bubnování** – Zpočátku se zaměříme na zlepšení koordinace obou rukou, integraci pravidel do hry a ovládnutí základních typů úderů.
   - **Výška** – úder konečky prstů na okraji bubnu.
   - Při hře **středobasů** využíváme nejenom prsty, ale také část dlaně.
   - **Bas** je úder, který rozeznívame ve středu bubnu celou dlaní.

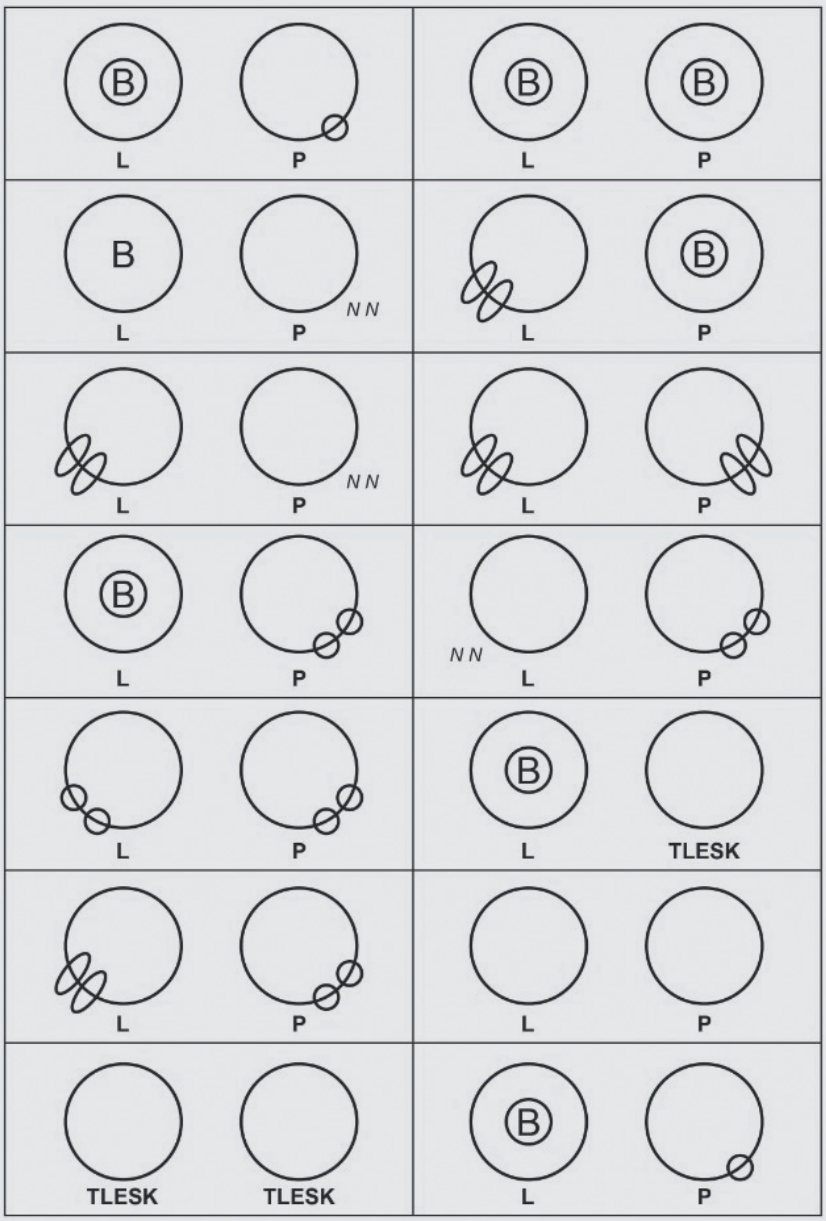
   Můžeme různě střídat jednotlivé typy úderů, které lze skládat i do jednoduchých rytmů. V této fázi již žáky seznamujeme s různými variantami podpory – nápovědy ve formě verbálního komentování toho, jaká ruka hraje a na jakém místě na bubnu se nachází, lze využít také pomocné slabiky. Nejčastěji se jedná o tyto: tutu, tata, tum, tam, tu, dá, ta, které se řídí následujícím systémem: je-li ve slabice u, hrajeme levou rukou, je-li ve slabice a, hrajeme pravou rukou.

3. **Vlastní bubnování** – Po předchozí přípravě a rozcvičce je již možné začít pracovat s rytmy. Lze využívat širokou škálu pomůcek pro zapamatování si úderů i celého rytmu, se kterými se už žáci seznámili v rámci počátečních aktivit s bubnem.

4. **Záznamy rytmů** mohou být pro žáky velmi důležitou součástí bubnování. Pomocí jednoduchých značek nejen že můžeme uchovávat rytmy v podobě srozumitelné pro žáky, ale také tento systém umožňuje vytváření vlastních rytmů, rytmické komponování. Pro inspiraci lze využít již připravené kartičky s různými rytmy.

	Symbol pro buben. Zobrazen z pohledu žáka. Pod tímto symbolem je uvedeno, jaká ruka hraje. Levá L, pravá P.
	Symbol pro úder středobass. Hrajeme celou plochou prstů a malou částí dlaně.
	Symbol pro úder výška. Hrajeme konečky prstů na kraji bubnu.
	Symbol pro bass. Hrajeme celou plochou dlaně a prsty ve středu bubnu.
N	Symbol pro úder, který hrajeme na vlastních nohách (stehnech).
TLESK	Symbol pro tlesknutí rukama

Obrázek č. 10: *Vysvětlivky k jednotlivým symbolům.*



Obrázek č. 11: *Ukázkové záznamy rytmů.*

5. **Závěrečná část** – Nezbytnou součástí je závěrečná péče o tělo, uvolnění rukou a protažení. Součástí této techniky je také reflexe prožitků a samozřejmostí je zařadit úklid bubnů do obalu a jejich uložení na určené místo.
   Doporučení: Strukturované bubnování na bubny djembe je technika, kterou je vhodné zařazovat v pravidelných intervalech minimálně 1x měsíčně. Vhodnější frekvence je 1x za 14 dní. Velmi brzy je možné pozorovat prodlužující se koncentraci při hře a také uvolnění. Díky zvolené struktuře je nutná vědomá přítomnost všech zúčastněných. Na učitele jsou kladeny vyšší požadavky v oblasti rytmického cítění a také vyhodnocování aktuální situace a reakce na ni. Důležité je včas zachytit únavu žáků při hře a reagovat na ni krátkými relaxačními aktivitami.
   Varianty hry: Místo bubnů djembe můžeme použít kalebasy[2], u seniorů se osvědčily kulaté polštáře naplněné třešňovými peckami, pohankovými slupkami nebo podobným materiálem, případně můžeme hrát pouze na nohy.
   Ověření v praxi: Technika Strukturovaného bubnování na bubny djembe byla zrealizována u žáků všech výše uvedených cílových skupin. Na mnoha základních školách probíhají pravidelně hodiny bubnování, které vychází z tohoto systému. Také je tento systém využíván ve skupinách dospělých osob se zájmem o bubnování a u seniorů.

Název techniky: **Bouře**

Cíle: podpora ovládání a řízení svého chování a dosahování pocitu sebeuspokojení a sebeúcty, uvědomování si své samostatnosti v kontextu skupinového prožívání, reakce na ostatní ve skupině, rozvoj vůle, vytrvalosti, sebeovládání, naslouchání, zvyšování koncentrace a pozornosti, naslouchání, zvýšení vnímavosti vůči neverbální komunikaci, spolupráce s ostatními, koordinace pohybu rukou, rozvoj jemné motoriky, sluchová percepce

Cílová skupina: žák se zrakovým postižením, žák se sluchových postižením, žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 3–6 žáků

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: dešťové hole různých délek a tvarů, 2–3 hromové bubny

Průběh: Na začátku této techniky s žáky mluvíme o koloběhu vody, o nutnosti vody pro život. Můžeme také zmínit vhodné zacházení s tímto zdrojem a snahu lidstva získat vládu nad přísunem vody v podobě deště. Plynule mů-

2 Tvrdé duté africké dýně, které v každodenním životě slouží k různým účelům. Jedním z nich je i využití na výrobu hudebních nástrojů. Používají se na výrobu balafonů, kory, vodních bubnů a dalších nástrojů.

žeme přejít k historii a původu používání dešťových holí, tedy jako nástroje, který svým zvukem napodobuje déšť. Společně zkusíme vytvořit různé kvality vody. Od jemného mrholení, přes intenzivní déšť až po silnou bouři s hromy, které zvukově vytváří hromové bubny. Při této technice se zaměřujeme na práci s gradací.

Doporučení: U některých žáků se před, během nebo po této technice mohou objevit úzkosti z bouřky. Je důležité s žáky o těchto pocitech mluvit. Někdy ale hraní si s bouřkou pomůže právě tyto strachy překonat. Důležité je, aby měli žáci možnost ovládat průběh bouřky, její začátek, konec a především intenzitu zvuku. Techniku lze doplnit také prací s dechem.

Varianty hry: Místo bouřky můžeme vybrat jiný přírodní jev (vítr, mlhu, sluneční svit) a zvolit nástroje, které co nejvíce zvukově odpovídají.

Ověření v praxi: Technika Bouře byla zrealizována u žáků s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, s tělesným postižením, s vývojovou poruchou učení, s narušenou komunikační schopností a u žáků s kombinovaným postižením v rámci hudební výchovy. U některých se objevovaly obavy z bouřky, ale díky řízení tohoto zvukového procesu a možnosti ho kdykoli zastavit a zase spustit se obavy brzy rozplynuly. Pro většinu žáků bylo snazší začínat intenzivnější bouří a postupně ji zeslabovat.

Název techniky: **Pravěký klavír**

Cíle: osvojování si adekvátních reakcí na ostatní ve skupině, zvyšování koncentrace a pozornosti, naslouchání, zvýšení vnímavosti v komunikaci, podpora neverbálního komunikování a zvyšování citlivosti k této formě komunikace, spolupráce s ostatními, koordinace pohybu rukou, sluchová percepce, rozvoj kreativního myšlení, soustředění se na činnost

Cílová skupina: žák se zrakovým postižením, žák se sluchových postižením, žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 6–12 žáků

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: ústní harfy pro každého žáka, koberec na podlaze, připravená nahrávka *Goldberg Variations Complete (J. S. Bach BWV 988), with score, Kimiko Ishizaka piano* nebo podobná; lze použít záznam: https://www.youtube.com/watch?v=15ezpwCHtJs.

Průběh: Po seznámení se s technikou hry na ústní harfy, která je představena výše při popisu nástrojů, se zaměříme na to, jak jsou nástroje laděné. Hledáme stejně znějící harfy, také harfy, které se k sobě hodí, a ty, kterým to spolu

neladí. Zajistíme dostatek času, ve kterém žáci mohou zkoumat, jak odlišně nástroje zní.

V další části se pokusíme ze všech harf vytvořit pravěký klavír. Harfy položíme horizontálně na koberec tak, aby vytvořily „klávesy klavíru". Pořadí harf můžeme různě měnit, zkoušíme, jak zní. Hrajeme opět tenkou hůlkou, ale nyní harfy zůstávají ležet na zemi. Je vhodné je přidržet, a umožnit tak postupně hru všem ve skupině. V závěru této techniky využijeme krátkou relaxaci, při které zní reprodukovaná hudba, klavírní variace.

Doporučení: Tato aktivita nepředpokládá předchozí osvojení si techniky hry na nástroj. Hra samotná je velmi jednoduchá a spočívá v úderech tenkou hůlkou na strunu nástroje. Ústní harfy jsou položeny na zemi, ideálně na koberci. Žáci je mohou přidržovat. V dalším kroku se mohou seznámit s technikou hry a využíváním dutiny ústní, polohy jazyka, dechu a hlasu pro zvýšení variability při hře na tento nástroj.

Varianty hry: Můžeme s touto technikou pracovat ve dvojicích, hrát naproti sobě či vedle sebe.

Ověření v praxi: Technika Pravěký klavír byla zrealizována u žáků s mentálním postižením, s narušenou komunikační schopností a u žáků s kombinovaným postižením v rámci hudební výchovy. Velmi rychle byli vtaženi do prozkoumávání možností, jak naskládat harfy, aby dobře ladily. Velkou motivací k aktivitě je také tvar a konstrukce nástroje, který připomíná luk a šíp. Jako kontrast k vytvořené hudbě byla použita nahrávka *J. S. Bach Goldberg Variations*, která sloužila jako relaxační část v závěru techniky.

Název techniky: **Kouzelný balafon**

Cíle: udržení a prodlužování pozornosti a koncentrace, naslouchání, spolupráce v kolektivu, sluchová percepce, koordinace pohybu, vybavování a udržení hudebních motivů, rozvoj kreativity, zvuková orientace

Cílová skupina: žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 6–8 žáků

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: balafon, rolničky, zvonkohry Koshi

Průběh: Posadíme se do kruhu tak, aby bylo možné si předávat balafon. Každý na něj může zahrát, improvizovat a rozeznít ho podle aktuální nálady. Prostor pro každého vymezí učitel pomocí zvuku rolniček. Ty zazní vždy, když se má balafon posunout dál.

Zvuk zvonkohry mění pravidla. Je to signál pro žáky, aby zpozorněli a poslouchali, jakým způsobem se hra na balafon promění. Variací může být

velké množství s různou úrovní náročnosti. Po zaznění zvonkohry pedagog popíše změnu. Lze opakovat jen několik tónů, postupovat od nejnižšího k nejvyššímu tónu, hrát dva tóny současně, k dané struktuře např. tří tónů přidat svůj vlastní a další varianty.

Doporučení: Před použitím této techniky by měl mít učitel v zásobě dostatek variací pro jednotlivé změny. Je možné také využívat nějaký další hudební nástroj podobného typu, např. metalofon nebo xylofon. V kruhu se potom posílá postupně balafon a další podobný typ nástroje. Je důležité začínat od velmi jednoduchých hudebních námětů, aby byli žáci úspěšní a byli motivováni k námětům náročnějším. Pokud se někomu nedaří úkol zvládnout, je důležitá facilitace učitele.

Varianty hry: V základním popisu hry se již počítá s širokou variantností pokynů. Místo balafonu je možné použít jiný hudební nástroj.

Ověření v praxi: Technika Kouzelný balafon byla zrealizována u žáků s narušenou komunikační schopností a u žáků s kombinovaným postižením v rámci hudební výchovy. Techniku si žáci velmi rychle oblíbili a sami začali vymýšlet nové hudební variace na změny ve hře.

Název techniky: **Ukrytý hudební poklad**

Cíle: posilování důvěry ve druhé, vytvoření bezpečného prostoru, rozvoj zodpovědnosti a citlivosti vůči druhému, udržení a prodlužování pozornosti a koncentrace, naslouchání, sluchová percepce, koordinace pohybu, rovnováhy a vnímání prostoru, rozvoj kreativity, zvuková orientace, rozvoj improvizace

Cílová skupina: žák s mentálním postižením, žák s poruchou autistického spektra, žák s tělesným postižením, žák s vývojovou poruchou učení, žák s narušenou komunikační schopností, žák s kombinovaným postižením, žák se zrakovým postižením

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová, 10–12 žáků

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: široký výběr hudebních nástrojů, které lze snadno rozeznít, volný prostor

Průběh: Ve skupině žáků vytvoříme dvojici, která bude objevovat hudební poklady. Jeden z dvojice má zavřené nebo zavázané oči, druhý zajišťuje bezpečnost tohoto žáka, doprovází ho. Ostatní žáci si vyberou jednoduché hudební nástroje a rozmístí se v prostoru. Na pokyn učitele zahájí hru a snaží se žáka, který má zavázané nebo zavřené oči, nalákat k sobě. Ten se za pomoci doprovázejícího vydá na cestu za zvukem, který ho nejvíce oslovil. Může takto podniknout několik cest za různými zvukovými poklady. Žáci s hudebními nástroji mohou měnit místo pouze tehdy, až je poklad objeven

a začíná další cesta. Postupně se v roli objevitele pokladů mohou vystřídat všichni ve skupině.

Doporučení: Technika Ukrytý hudební poklad patří k náročnějším technikám. Někteří žáci z různých důvodů nemohou pracovat se zavřenýma nebo zavázanýma očima. Je důležité je nenutit, ale najít pro ně alternativu, mohou se například dívat do země nebo jít pozpátku, aby neviděli, kde se nachází hudba, která je láká. Na konci této techniky je velmi důležitá reflexe prožitků.

Varianty hry: Můžeme pracovat s otevřenýma očima. Místo hudebních nástrojů lze používat jednoduché písně nebo pouze zvuky, které budou žáci vyluzovat pomocí věcí, kterými jsou obklopeni.

Ověření v praxi: Technika Ukrytý hudební poklad byla realizována u žáků základní školy a studentů středních škol.

Dobré rady pro praxi:

- hledejte hudbu i tam, kde na první pohled není vidět, hrajte si se zvuky přírody i města, rozezvučte vše kolem sebe;
- zkuste s dětmi vyrobit jednoduchý nástroj, má své kouzlo;
- nebojte se své nedokonalosti v hudbě, jde především o to, co do ní dáváte;
- nechte žáky vymýšlet varianty základnch technik;
- nezapomínejte na prožitek, je stejně důležitý jako estetická kvalita hudby;
- vracejte se a opakujte nabídnuté techniky, pokaždé zažijete něco jiného.

ZÁVĚR

Poslech hudby obohacuje náš život, ale teprve když hudbu aktivně vytváříme, náš život se naplňuje a mění. Kreativní proces tvoření hudby směřuje pozornost žáků, rozvíjí fantazii, učí dobře organizovat čas a obecně vnímat zákonitosti času a cítit rytmus nejenom v hudbě, ale ve všech činnostech. Podporuje chápání základních pravidel fungování v nás samotných i ve světě. Pomocí jednoduchých hudebních technik a netradičních hudebních nástrojů můžeme v rámci výchovy a vzdělávání citlivě zprostředkovat emočně silné zážitky všem žákům.

Kontakt na autorku:

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

Doporučená a použitá literatura

Hornbostele, E., Sachs, S. (1914). Systematik der Musikinstrumente. Ein Versuch. *Zeitschrift für Ethnologie*. 45(4–5), 553–590.

Jurková, Z. (1996). *Kapitoly o mimoevropské hudbě*. Olomouc: Univerzita Palackého.

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

Kurfürst, K. (2002). *Hudební nástroje*. Praha: Togga, spol. s r. o.

Marek, V. (2003). *Tajné dějiny hudby*. Praha: Eminent.

Masada (2018). *Bubny djembe*. Dostupné z: http://mujweb.cz/djembe/ [cit. 12. 8. 2018].

Matoušek. V. (2003). *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: Togga, spol. s r. o.

Oling, B., Wallisch, H. (2004). *Encyklopedie hudebních nástrojů*. Dobřejovice: Rebo production.

Raková, M., Štíplová, L., Tichá, A. (2009). *Zpíváme a naslouchámě hudbě s nejmenšími*. Praha: Portál.

Sedláček, I. (2018). *Hromozvuk*. Dostupné z: http://www.lecive-nastroje.cz/cs/ [12. 8. 2018].

Syrový, V. (2009). *Hudební zvuk*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Wilson, E. O. (1994). *Naturalist*. Washington D. C.: Island Press.

Užitečné odkazy:

www.dufekinstruments.cz

www.musicdata.cz

www.udu.tumi.cz

www.lecive-nastroje.cz

3 Práce s hlasem

Lenka Kružíková, Dana Novotná

Hlas je prostředkem vlastního sebevyjádření a seberealizace. Je výpovědí o každém z nás, o naší fyzické i psychické kondici a momentálním stavu. Práce s hlasem by proto měla být zejména u dětí zdrojem pozitivních zážitků a cestou k úspěchu (nikoli opakem). Zpěv je přirozeným projevem dětí. Předpokladem intenzivního působení hudebních podnětů je soustavná a pravidelná hudební činnost. Prostřednictvím hlasových her můžeme zlepšit psychický i fyzický stav dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, posílit jejich sebehodnocení a sebedůvěru. Hlasová výchova realizovaná prostřednictvím **hry a vhodné motivace**, kdy se pracuje s náladou, fantazií a představivostí dětí, kdy jsou přirozeně a spontánně zapojeni všichni, vede k odstranění psychických a fyzických bloků. Taková práce s hlasem zároveň dává prostor k tomu, aby děti hledaly možnosti svého hlasu, přináší jim silnější emoční zážitek a dostatek impulzů nalézt cestu k vlastnímu osobitému projevu. Na jedné straně sice máme věcný obsah předmětu hlasová výchova, na straně druhé jde o způsob pedagogického přístupu k dětem, který je mnohdy podstatnější.

Franěk (2007) vidí pozitivní vliv hudby zejména u dětí předškolního věku. Mluví o největší plasticitě a flexibilitě mozkové kůry, nazývá to tzv. *efektem transferu*, který spočívá v tom, že stimulace určité korové oblasti, ke které dochází při poslechu hudby (akustická oblast), je spojena se stimulací dalších oblastí, jež řídí různé činnosti a zpracovávají informace jiného druhu. Tato strukturální a funkční spojení se v mozkové kůře vytvářejí nejlépe v raném věku (do 7 let).

Děti předškolního věku mají obecně radost z vyluzování zvuků, které vytvářejí prostřednictvím svého hlasu. S velkým úspěchem se setkaly hry s hlasem, při nichž byly společně napodobovány zvuky zvířat, předmětů, jevů a činností, měnila se kvalita a intenzita hlasu (hra na čerty, indiány apod.). Využívány byly jednoduché deklamace a rytmizace slov (jména, roční období, dny v týdnu apod.), lidová

říkadla, hádanky, pranostiky a rozpočitadla (Kolo, kolo mlýnský, Povídám, povídám pohádku, Kovej, kováříčku). Pro děti je někdy náročná koordinace mluvidel s hrou na tělo, neboť jejich pozornost je často zaměřena jednostranně na jednu aktivitu. Hlasová výchova může být realizována v kolektivu či individuálně, práce s písničkou potom bez doprovodu či s jednoduchým doprovodem (klavíru, nástrojů Orffova instrumentáře). U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba brát ohled na časté střídání kontrastních a rozmanitých činností – dechové, hlasové i artikulační hry obměňovat tak, aby byla udržena pozornost a aktivita dětí. Struktura hlasových cvičení by měla být rozmanitá, založená na přirozené spontánnosti a tvořivosti dětí. Válková (2005) uvádí, že už od raného dětského věku je zapotřebí všem dětem – tedy nejen disponovaným jedincům – znovu aktivizovat **sluch**, tzn. pomoci mu vnímat fonační i dýchací procesy, aby mohla být obnovena rovnováha v hlasovém ústrojí a psychosomatice.

3.1 Hlasová průprava

Hry s hlasem vycházejí z individuálních předpokladů a limitů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vždy je nutné respektovat jejich hlasové psychosomatické možnosti. Pracujeme s dechovými, hlasovými a artikulačními cvičeními, v nichž využíváme teoretická východiska a praktické ukázky odborníků zabývajících se klinickou hlasovou fyziologií a pedagogikou (Coblenzer, Muhar, 2001).

Podle Tiché (2005) je čistý zpěv podmíněn správným tvořením zpěvního hlasu, ale i rozvinutými hudebními schopnostmi, mezi něž patří zejména – **hudební sluch** (ten umožňuje rozlišit jednotlivé vlastnosti tónu a vyposlouchat jejich vzájemné vztahy), **hudební paměť** (ve vědomí uchovává předešlé hudební zkušenosti a následně si je vybaví), **hudební představivost** (lze říci, že je to vnitřní zpěv ovládaný dítětem, který je uchovaný v jeho paměti), dále je to **rytmické cítění** (umožňuje prožívat rytmus, metrum a pulzaci) a v neposlední řadě potřebují žáci pro čistý zpěv **tonální cítění** (je to cit pro jednotlivé tóny ve vztahu k tónickému kvintakordu).

3.1.1 Psychosomatická jednota dech – hlas – pohyb

Lidský organismus funguje v každé situaci **v psychosomatické jednotě,** psychická složka ovlivňuje fyzickou a naopak. Ke zlepšení hlasového potenciálu můžeme cíleně využít znalosti o vzájemné podmíněnosti fyzických a psychických procesů. Hlavní spojnicí je především **dech**, zejména správné zapojení bránice – z hlediska

fungování hlasu je to jeden z nejdůležitějších svalů. Bránice citlivě reaguje na náš psychický stav i na to, jak držíme tělo (povolené, napnuté, ztuhlé – vedle funkce dechové má také důležitou funkci posturální). Ztuhlost v oblasti ramen a šíje je projevem chybného držení těla. Příčinou mohou být vývojové dispozice i nezdravý životní styl (hektičnost jednání, stres, přetěžování).

Chybná poloha hlavy a ramen ovlivňuje práci celého hlasového ústrojí. Malé děti využívají často místo prohloubeného dechu se zapojením bránice jen svrchní dech. Krátký dech (kdy jakoby lapají po dechu) následně způsobí, že není tělo dostatečně zásobeno kyslíkem, a tím se neklid v hlasovém projevu prohlubuje. Je potřeba dát dětem čas a zkusit vše říci či zazpívat ještě jednou v klidu.

Základním předpokladem kultivovaného hlasového projevu je **správná výslovnost**. Ta je podmíněna zvládnutím techniky mluveného (a pěveckého) projevu, který se skládá z následujících složek:
respirační – dýchání;
fonační – tvoření hlasu;
artikulační – tvoření hlásek;
psychosomatické – jednota tělesné, duševní a duchovní stránky osobnosti.

Důležité je udržovat koordinační rovnováhu těchto čtyř hlasových složek.

Správně „posadit hlas“ znamená vědomě, funkčně a ekonomicky využívat výdechový proud a rozeznít rezonanční dutiny. Vhodné je dát dětem impulz v podobě verbálního projevu, který spojíme s konkrétním pohybem a představou. Rytmus pohybu a zvuku je nám důvěrně známý z ukolébavek, které můžeme pohybem doprovázet (přirozené kývání odpovídající metrické pravidelnosti ukolébavek). Také si můžeme s dětmi představit klesající letadlo jdoucí na přistání a doprovázet hláskami „júúúú“ nebo „jóóóó“ (od nejvyššího po nejnižší tón), které spojíme s pohybem rukou od natažených nad hlavou až do uvolněného předklonu. Další pohybovou inspirací korespondující s hlasem mohou být popěvky sekáčů na poli, při mlácení obilí apod. Lze využít i známý pokřik „hej, rup!“, kterým si pomáhali dělníci při zvedání těžkých břemen nebo posádky lodi při veslování. Rytmické uvolnění napětí při hej nebo rup odpovídá jak tónu hlasu, tak pohybu. Jiným inspiračním zdrojem jsou pochodové nebo pracovní písně s doprovodem rázných kroků nebo ilustrací pohybů. To působí povzbudivě i na hlas, spojením s pohybem dochází totiž k přirozenému zesílení hlasu.

3.1.2 Práce s dechem – dechová průprava

Zásobování kyslíkem má vliv na správnou funkci všech orgánů, je důležitý při vývoji hrudního koše i držení těla. Cvičení je dobré provádět nejprve vleže nebo vestoje. Pro správný nácvik je vhodné, když si dítě může ohmatat bránici (položí ruku pod výběžek hrudní kosti). Aby byl pro dítě nácvik zábavnější, můžete mu vleže položit na hrudník plyšovou hračku nebo jakýkoliv lehký předmět. Ten se pak při správné technice pohybuje nahoru a dolů. Při nádechu by se neměla zvedat ramena. Dechová cvičení se nesmí provádět s dětmi, u kterých se vyskytuje riziko epileptických záchvatů (hrozí nebezpečí jejich vyvolání).

Vědomé ovládání dechu obnovuje harmonickou rovnováhu mezi tělem, myslí a emocemi. Podstatné je sledovat jednotlivé části těla a uvědomovat si míru svalového napětí a uvolnění v konkrétních oblastech, najít a zažít si pocit tzv. **uvolněného napětí**, které bude jak tělesné, tak emoční. Důležité je najít míru tělesné a duševní harmonie, především dlouhého klidného prohloubeného dechu pro **správné tvoření hlasu** (nádech, zadržení, výdech spolu s měkkým nasazením znělého tónu promluvy). Je třeba mít stále na paměti psychosomatickou jednotu dechu, hlasu a pohybu. Je nezbytné děti často motivovat, chválit a podněcovat k další hlasové aktivitě. Osvědčily se hlasové hry, během nichž se vrací motivy, které děti již znají. Doporučujeme respektovat základní principy:

- **opakování (**každé další by mělo být v něčem jiné, bohatší);
- **kontrast** (volit odlišné činnosti, střídat napětí a uvolnění);
- **gradace** (postupné náročnější úkoly).

Způsoby cvičení:

- Rovný sed (ideálně stoj) umožňuje dětem kvalitnější dýchání. Dýcháme do břicha a neměli bychom zvedat ramena (motivace nafukujícího se balónku).
- Neforzírovat (nekřičet) ani nešeptat, vždy myslíme na správný způsob tvoření tónu – dojít od hrudního tónu ideálně k vytvoření hlavového tónu (hlavová resonance).
- Otevírat ústa – provádí se nejdříve uvolňující cviky v oblasti tváří a nácvik volného spouštění dolní čelisti, postupně se přidává samohláska (divení se – júúúú, jéééé), případně spojíme s textem (rukou „malujeme“ hladinu rybníka a na jednom tónu zpíváme: „stále stejný tón“), následně zpíváme melodii písně a rukou ukazujeme směr melodie (stoupavá, klesavá).
- Nádech by měl být neslyšný a hluboký – vzduch se musí dostat do spodních laloků plic. Po nádechu následuje zadržení na jednu až dvě doby a následně stejnoměrný výdech. Nácvik správného dechu předpokládá předchozí dovednost správného držení těla.

V hlasovém projevu nejde jen o prostou nápodobu vzoru učitele, ale především o zvnitřnění a prožití toho, o čem mluvíme a zpíváme.

3.2 Práce s písní

Zpěvu písní předchází společná činnost pedagoga a žáků na jejich hlasové průpravě a budování hlasových dovedností a návyků. Ty se týkají správného postavení a držení těla, práce s těžištěm, pochopení toho, jak je zapojena bránice, nádechu do břicha, správného hospodaření s dechem, tvoření tónu a měkkého začátku, cítění rytmu a vhodného frázování. Veškeré **dovednosti je nezbytné neustále opakovat a upevňovat, aby se staly návykem**.

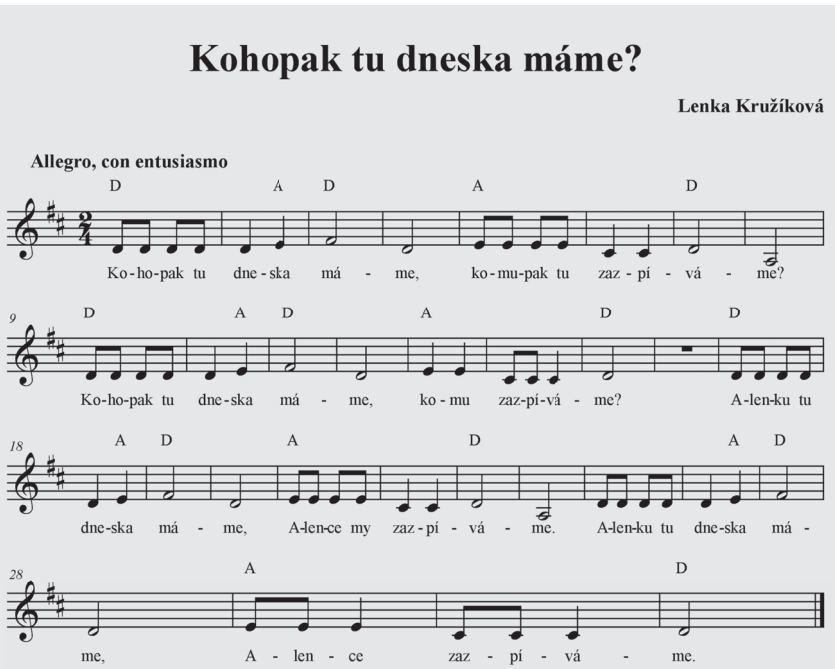
Práce s písní v hudebněpedagogickém procesu může obsahovat hudební i nehudební charakteristiky. Hudební cíle se soustředí na základní hudební výrazové prostředky (melodie, harmonie, rytmus, tempo, dynamika, zvuková barva) a praktické hudební dovednosti: hlasové a instrumentální. Nehudební cíle zohledňují rozvoj specifických individuálních vlastností, jež jsou definovány v bio- (motorika, psychomotorika, fyziologické funkce), psycho- (kognitivní funkce: paměť, koncentrace, pozornost, kreativita) a sociálně-emoční rovině (vztahy a přátelství, emoce, kooperace, sebevyjádření a sebeakceptace). Autorky níže zahrnuly hry a techniky práce s hlasem, které rozvíjí a podporují oba principy, tedy hudební a nehudební cíle.

V souvislosti s naplněním nehudebních charakteristik uvádíme pro inspiraci zahraniční přístup práce s písní v muzikoterapeutické a muzikofiletické intervenci, jehož modely pracují právě s písní jako se součástí hudební improvizace, kompozice či interpretace. Písně tak mohou vznikat různými způsoby: spontánně jako produkt hudební interakce a improvizace nebo řízenou hudební kompozicí. Zahraniční muzikoterapeutické modely (např. Nordoff-Robbins, Schwartz, Morris) se zmiňují o tematicky zaměřených písních: **„Hello Songs“** – písně pro přivítání, **„Goodbye Songs“** – závěrečný hudební rituál s tématem loučení, **„Naming Songs“** – písně o jméně. Hudební pedagog by měl v rámci práce s písní zohlednit to, co má dítě rádo (např. různé druhy hraček, zájmů, osob a zvířat). Různých variací písně dosáhneme s využitím a manipulací hudebně vyjadřovacích prostředků: změnou harmonického doprovodu, dynamiky, tempa, výrazu písně, barvy hlasu (Kantor, 2009).

Píseň může mít podobu důležitého kontaktu s dítětem, upevňuje vztah, reflektuje náladu dítěte a v jeho hlase se promítá jeho aktuální psychický a fyzický stav. **Kontaktní píseň** je specifický druh kontaktu s člověkem v rámci muzikoterapeutické intervence, je možné ji však použít i v hudebně-edukačním procesu. Nutno mít na paměti, že hlas k dítěti promlouvá, zpřítomňuje ho v prostoru a čase, aktivizuje jeho pozornost, umožňuje navození relaxačního stavu a empaticky reaguje na jeho potřeby.

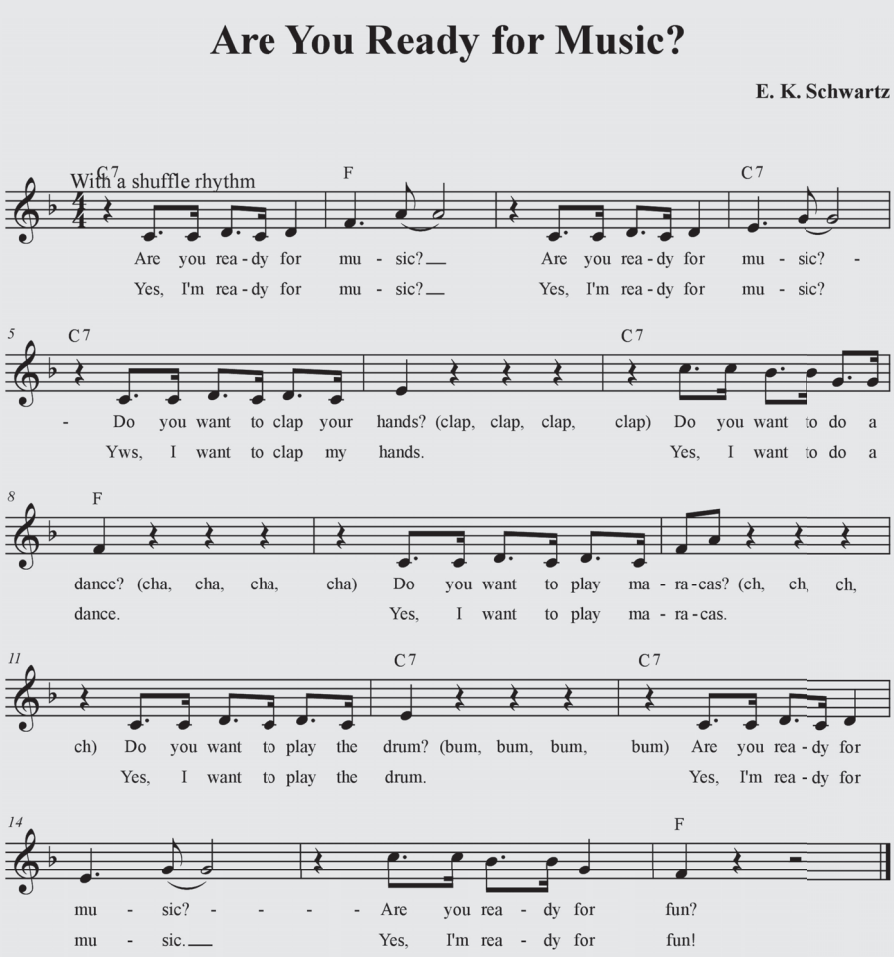
Kružíková (2013) definuje kontaktní písně z hlediska hudebního přivítání, navázání a rozvoje vztahu, vyvedení z pasivity/aktivizace pozornosti, hudební podpory osobnosti dítěte a hudebního loučení. Pro názornost a aplikovatelnost v praxi uvedeme klasifikaci kontaktních písní na notových příkladech.

- **1. Písně na přivítání** reprezentují úvodní část setkání. Zaměřujeme pozornost na dítě, kontaktujeme ho pomocí písně (často v kruhovém posezení), hlasu, hudebního nástroje či jiných nehudebních prostředků. Uvítání představují tato témata: pozdrav a zjištění, v jakém fyzickém (aktivita/pasivita) a psychickém stavu se dítě nachází (emoční naladění). Dáváme také prostor pro sebevyjádření, vyslovení přání a potřeb. Jako příklad uvádíme píseň *„Kohopak tu dneska máme?“* (obrázek č. 12).



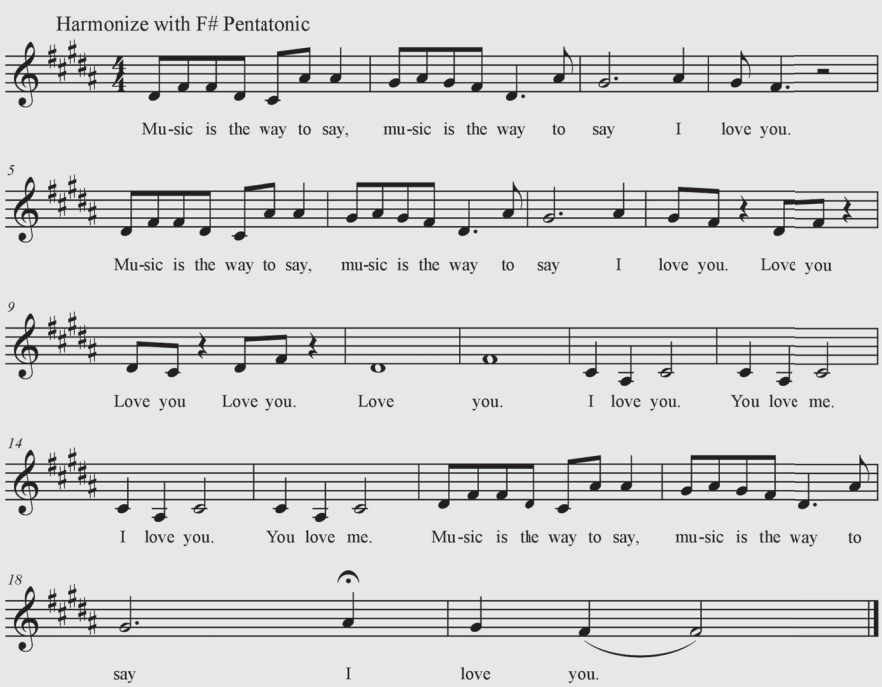
Obrázek č. 12: *Kontaktní píseň na přivítání „Kohopak tu dneska máme?“ (Kružíková, 2013, s. 91).*

- **2. Písně o jméně** tvoří důležitou část hudebního komponování, podílí se na rozvoji vztahu pomocí hudebního vyjádření. Píseň může sloužit i jako dárek od hudebního pedagoga nebo ostatních spolužáků.
- 3**. Písně aktivizační** vyvádí dítě z pasivity, koncentrují jeho pozornost, motivují k pohybu a aktivizují smysly – přesně tak, jak komponovala Schwartz (2012, s. 58) na obrázku č. 13. Písně aktivizační také mohou tvořit přechodnou hudební část při přesunu do jiné místnosti.



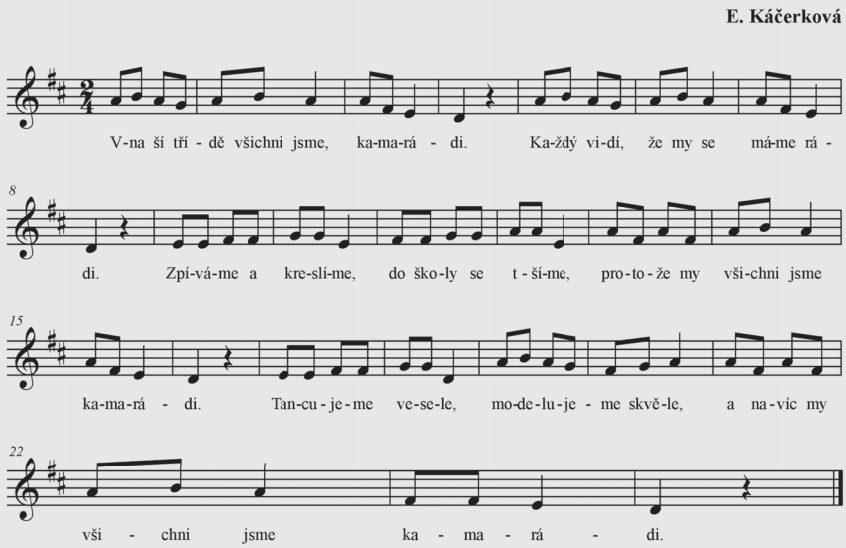
Obrázek č. 13: *Aktivizační kontaktní píseň „Are You Ready For Music?" (Schwartz, 2012, s. 58).*

- 4. **Písně na téma přátelství a vztahy** rozvíjí sociální komunikaci. Dítě se učí vstupovat do sociální interakce, navazovat přátelské vazby a respektovat druhého. Pro kontrast hudební praxe amerického a českého prostředí představujeme dvě písně na téma přátelství a vztahy. Píseň *„Music Is The Way"* (obrázek č. 14) od americké muzikoterapeutky Schwartz byla primárně komponována pro dívku s poruchou autistického spektra. Dle Schwartz každé dítě potřebuje „love song". Když zpíváme v textu písně poprvé a naposledy „I love you", zvedneme paže nad hlavu, uděláme pauzu a teprve potom společně s dětmi řekneme „love you". Posílíme tak intenzitu emoce, kterou celá skupina prožívá společně. Takto hudebně vyjádřená emoce je velmi důležitá pro děti se zvýšením sociálním rizikem.



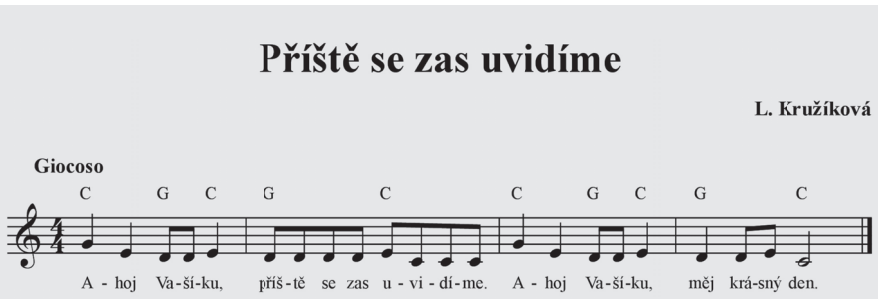
Obrázek č. 14: *Kontaktní píseň na téma přátelství a vztahy „Music Is The Way" (Schwartz, 2012, s. 79).*

Českou interpretaci kontaktní písně na téma přátelství a vztahy zkomponovala pro žáky 1. stupně ZŠ Káčerková. Píseň *„Kamarádi“* (obrázek č. 15) komentuje činnosti a vztahy ve třídě, rozvíjí pozitivní klima a kladný vztah ke škole. Káčerková vychází z České Orffovy školy, děti tedy mohou rytmicky píseň doprovodit hrou na Orffovy hudební nástroje. (Kružíková, 2013)



Obrázek č. 15: *Kontaktní píseň na téma přátelství a vztahy „Kamarádi“ (Kružíková, 2013, s. 103).*

- 5**. Písně na rozloučenou** směřují k ukončení setkání, často rekapitulují činnosti, čímž podporují paměť, motivují dítě na příště. Společným jmenovatelem je bezpečný, strukturovaný a závěrečný rituál, který s přivítací písní tvoří rámec setkání. Nemusíme se bát ani jednoduchého hudebního vyjádření, které uvádí obrázek č. 16 *„Příště se zas uvidíme“*. Krátký hudební motiv byl komponován pro chlapce s poruchou autistického spektra.



Obrázek č. 16: *Hudební motiv kontaktu na rozloučenou „Příště se zas uvidíme" (Kružíková, 2013, s. 120).*

3.3 Techniky hlasové podpory u dětí a žáků se SVP

Mluvení a zpívání na dítě je z hlediska jeho rozvoje nesmírně důležité, obohacuje ho o zkušenosti nezbytné pro jeho neurologický vývoj. Hlasovou podporou u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá řada výzkumů. *Shoemark* (Baker, Uhlig, 2011) *Contingent Singing* zkoumá podmíněnou interakci spolu se sluchovou stimulací u hospitalizovaných novorozenců. Výzkum se vztahuje na náhodné reakce dítěte a jeho projevy doprovázené hlasovou podporou (zvuk, zpěv, píseň) muzikoterapeuta. Kanadský výzkum *Thane* (Baker, Uhlig, 2011) *Vocal Led-Relaxation for Children with Autism Spectrum Disorders* zapojuje dechová cvičení. Práci s konzistentní dynamikou doplňuje o rezonanci, frázování a plynulost projevu, vše za doprovodu piana a terapeutova zpěvu. Specifické přístupy hlasové podpory při práci s klientem nabízí americká zpěvačka a voice terapeutka Austin (2008). Její metodika hlasové podpory *Voice Work* vychází z psychoterapeutických zásad.

Metody hlasové podpory dle Austin (2008):

- ***Toning***: vědomě se používají vokály, neverbální zvuky a zvukové vibrace pro obnovení tělesné rovnováhy.
- ***Vocal Holding:*** technika vokální podpory založená na hlasové improvizaci a napojení na klientovo *Self*. Volně se zde kombinuje jednoduchý harmonický doprovod na piano, který pro klienta tvoří bezpečnou strukturu, a improvizovaný zpěv.
- ***Free Associative Singing***: podpůrná hlasová technika vycházející z Freudových volných asociací. Terapeut dubluje slova klienta, reflektuje jeho zkušenost v rámci vokální improvizace.
- ***Psychodramatic Singing:*** využívá symboly a imaginaci. Dochází tak k bezpečnému zpracování zkušenosti a externalizaci emocí.

Dále můžeme jmenovat **intuitivní zpěv**, který se soustředí na aktuální reakci a naladění. Intuitivně a empaticky se hledá cesta hlasové podpory tak, aby došlo k progresu v chování dítěte. **Provázený a komentovaný zpěv** znamená potvrzení zkušenosti dítěte, popis a reflektování uplynulé situace. Dítě je kotveno v reálné situaci a činnosti (vhodné zejména u dětí s poruchou autistického spektra – PAS). Podobný příklad hlasové podpory ve vnímání reálného prostoru je **vokální kotvení**. Tento grounding (tedy kotvicí) proces vytváří hudební prostředí opakovaného hudebního motivu (i několika tónů), stabilního rytmu. Zásadním faktorem v rámci hlasové podpory je také **práce s dechem**. Díky hlubokému dechu dochází k abreakci úzkosti, sebeuvědomění těla, regulaci napětí a energetickému emočnímu ventilu, zklidnění fyziologických funkcí (srdeční tep, pomalý nádech/výdech). Kružíková (2017) definuje hlasovou podporu pro klienty s PAS založenou na sdílené pozornosti a hudební komunikaci. Na základě hlasové interpretace rozlišuje tyto druhy hudební komunikace:

- **hudební komunikace zvuková** sleduje zvukové projevy klienta a reaguje na ně zrcadlícími technikami, opakováním i navrácením se k nim ve zdánlivé nesouvislosti v rámci setkání;
- **hudební komunikace intonační** tvoří krátké melodické motivy, v nichž terapeut vychází ze zvuků, které rozvíjí v několik tónů, stereotypně se opakujících, vzniká tak krátký melodický úsek;
- **hudební komunikace vokálně-verbální** podporuje klienta v hlasových a verbálních projevech. Využívá slabiky, počty slov a slovních spojení, fragmenty vět, které zapojuje do melodie lidového zpěvu sámské kultury, tzv. joiku (Kružíková, 2017, s. 155).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Vanda (7 let, nízkofunkční autismus, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 3,5 letech)

Dívka v muzikoterapii vždy pozitivně reagovala na zpěv, hlasovou podporu a hudební komunikaci se zvuky. V průběhu muzikoterapeutického procesu tedy díky ní vznikl specifický přístup hlasové podpory ke klientovi s poruchou autistického spektra, který primárně vychází ze sdílené zkušenosti, respektuje zvuková vyjádření, na která navazuje, hudebně je rozvíjí a variuje a následně melodicky klienta kotví za podpory jeho vyjadřování prostřednictvím joiku. Dívka opakovala slovní spojení, sama vstupovala do melodické komunikace, vydala se k pianu, dotkla se jej a znovu odešla. Postupně tak docházelo ke komunikačnímu tanci s terapeutkou. Časový zájem o hru na piano s hlasovou podporou se prodlužoval, až dívka sama seděla u piana a snažila se objevovat jeho zvuky rukama i nohama. (Kružíková, 2017, s. 155–156)

3.4 Hry a techniky práce s hlasem

Kapitola se soustředí na ukázky dobré praxe pro hudební pedagogy, nabízí inspirativní hry a techniky práce s hlasem pro různé cílové skupiny dětí a žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami. Techniky lze aplikovat v individuální i skupinové výuce hudební výchovy, na ZUŠ i jako metodickou oporu pro studenty konzervatoří pro zkvalitnění jejich budoucí hudebněpedagogické praxe. Cíle jednotlivých praktických ukázek vycházejí z hudebních a nehudebních charakteristik. Na hudbu tedy nenahlížíme pouze jako na výkonovou složku, ale jako na podpůrné médium vedoucí k celkovému progresu dítěte/žáka.

- Název hry: **Květina**

  Cíle: nácvik prohloubeného nádechu a pružného měkkého výdechu bez zvedání ramen

  Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová (ideální je malý počet dětí, 5–8)

  Časová dotace: 5 minut

  Pomůcky: 0

  Průběh: Představujeme si, že stojíme na louce, v ruce držíme květinu a lehce k ní přivoníme. Vychutnáváme si její vůni a s výdechem na *fúúúú* nebo *júúúú* ji vrátíme květině zpět. Postupně můžeme sfoukávat jednotlivé okvětní lístky nebo si představovat odkvetlou pampelišku, jejíž chomáčky dechem posíláme po louce. Nejprve zlehka, na dvě až tři fouknutí, na závěr můžeme fouknout jednou prudce.

  Doporučení: Pozor při představě nasávání vzduchu na nevhodná přepětí dechových svalů. Střídání nádechu ústy a výdechu nosem musíme s dětmi provádět uvolněně bez zbytečného napětí.

  Varianty hry: foukání na spálený prst, do peříčka, hra na hada (se sykavkou sss), hra na mašinku (se sykavkou šššš), apod.

  Ověření v praxi: Hra byla ověřena i s větším počtem dětí (20) na 1. stupni ZŠ a podařila se velmi dobře.

- Název hry: **Zrcátko**

  Cíle: cvičení plynulého nádechu a výdechu, přičemž prodlužujeme výdechovou fázi

  Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová, ideální je malý počet dětí, 5–8

Časová dotace: 10 minut
Pomůcky: 0
Průběh: Děti si představí místo své dlaně zrcátko, do kterého se nejprve podívají. Potom otevřenou dlaň umístí před ústa, plynule se nadechnou a výdechem zamlží své zrcátko, které představuje jedna dlaň. Druhou rukou si kontrolují pohyb pružného bříška.
Doporučení: Důležité je příliš nepřehánět intenzitu dechu a nezvedat ramena. Tvarem úst při výdechu navozujeme pro zpěv správný návyk – propojení vhodného nastavení artikulačního aparátu s pružnou dechovou aktivitou. Dítě si uvědomí dech tím, že ho cítí.
Varianty hry: dýchání na zamrzlé okno, zahřívání zmrzlých rukou, foukání do brčka (správný nádech bez zvedání ramen a dlouhý výdech do vody)

- Název hry: **Zvony**

Cíle: nácvik prohloubeného nádechu a pružného, měkkého výdechu bez zvedání ramen
Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ
Kontraindikace: 0
Forma: skupinová
Časová dotace: 10 minut
Pomůcky: 0
Průběh: Zahrajeme si na hlaholení zvonů. Každé dítě je zvon, pokusíme se, aby se všechny zvony rozezněly najednou v odlišných rytmech: *bim, bam, bam, bim*. Ve svém rytmu se každý zlehka kývá vpřed a vzad nebo ze strany na stranu. Představujeme si, že k nám doléhá zvuk zvonů z dálky. Přizpůsobujeme sílu zvuku této představě, podle pokynů pedagoga.
Doporučení: Snažíme se rozeznít všechny rezonanční dutiny. Pro kontrolu, kde nám tón zní nejlépe, můžeme s dětmi přikládat ruce na různé části těla (čelo, tváře, temeno hlavy, zátylek, hruď).
Varianty hry: Některé děti jen otevírají ústa bez vydávání tónu, ostatní mají za úkol poznat, kdo je „puklým“ zvonem.

- Název hry: **Ozvěna**

Cíle: nácvik prohloubeného nádechu a pružného, měkkého výdechu bez zvedání ramen, bráničního dýchání
Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, dítě na 1. stupni ZŠ
Kontraindikace: 0
Forma: skupinová, ideální je malý počet dětí, 3–5
Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: 0
Průběh: Pedagog zazpívá melodický motiv a děti nápěv opakují jako ozvěna. Ta postupně slábne a zaniká. Jindy běží ozvěna jako vlna po kruhu a slábne od jednoho k druhému, nebo se vrací a zní silně – slabě, silně – slabě, postupně utichá.
Doporučení: Snažíme se zpívat intonačně čistě, uvolněně, nepřepínat hlasivky v momentě silné ozvěny. Náročnost melodie přizpůsobujeme cílové skupině dětí.
Varianty hry: K ozvěně můžeme připojit i pohybový doprovod, který se při opakování postupně zklidňuje spolu se zpěvem.

Název techniky: **Bublinový tanec**
Cíle: aktivizace těla, práce s dechovou oporou, brániční dýchání, rytmický pohyb těla, ohleduplnost, motivace k pohybu
Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ
Kontraindikace: hyperventilace, zvýšená hyperaktivita (je nutná zvýšená pozornost v rámci bezpečí při tanci a pohybu s ohledem na ostatní ve skupině), nevidomost (uzpůsobení techniky dle potřeby)
Forma: skupinová
Pomůcky: bublifuky, reprodukovaná hudba
Průběh: Děti ve skupině rozdělíme na tanečníky pohybující se v prostoru a na bublifukáře – ty, co budou foukat bubliny. Pedagog pustí aktivizační a dynamickou reprodukovanou hudbu, bublifukáři foukají bubliny a ostatní se mezi bublinami pohybují v rytmu. Můžeme také dětem zadat pravidlo, že mohou tancovat mezi bublinami nebo je praskat (zadání částí těla: praskáme jedním prstem, břichem, pozadím atd.). V tomto případě je ale kvůli bezpečnosti nutné utvořit menší skupiny.
Doporučení: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace. Pro podporu bezpečného pohybu je nuzbytné zdůraznit pravidla hry (bezpečně se ostatním vyhýbat, nestrkat do sebe, být v prostoru pohybově ohleduplný). Pokud je skupina dětí příliš velká, můžeme vynechat reprodukovanou hudbu a nechat děti vytvořit rytmickou hudební kulisu samostatně. Děti by pak byly rozděleny na skupinu hudebníků, tanečníků a bublifukářů. Dětem se zrakovým postižením můžeme nabídnout roli hudebníka nebo bublifukáře. V roli tanečníka doporučujeme podporu asistenta (u nevidomého dítěte podpůrné vedení ruky a kontakt s bublinami – dle potřeby). I děti s TP je dobré zapojit jako tanečníky, a motivovat je tak k pohybu a kontaktu s bublinami.
Ověření v praxi: Autorka tuto techniku realizovala u dětí předškolního věku romského etnika (cíle: ohleduplnost, aktivizace těla, tanec, podpora hluboké-

ho dýchání), ve skupině dvaceti dětí. Děti byly pohybově velmi aktivní, bylo nutné utvořit menší skupinky a dbát na dodržování pravidel: ohleduplnost, bezpečný pohyb v prostoru. Další ověření proběhlo v rámci individuální MT intervence s dítětem předškolního věku s DMO (cíle: motivace k pohybu, aktivizace těla, podpora hlubokého, uvědomělého a koordinovaného dýchání).
Doporučená hudba: Kočko, T. & Orchestr (2011). *Godula* [CD]. Dolní Loučky: Indies Scope Records. Píseň Zlatohlav.

Název techniky: **Hra na miminka**

Cíle: posílení pocitu bezpečí a důvěry, relaxace a zklidnění těla, přátelský kontakt, skupinová kooperace, sdílený zpěv, zpěv v piano dynamice, podpora bezpečného dotyku

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová

Pomůcky: podložka (karimatka), deka

Průběh: Děti posadíme do kruhu, uvnitř kruhu uděláme společně pelíšek pro „miminka", na něj si lehne jedno z dětí. Děti si kolem miminka sednou (zdůrazníme, že musíme být potichu a zkusit miminko uspat) a zpívají mu společně ukolébavku. Pedagog může dát miminku na výběr, kterou ukolébavku si bude přát, a ostatní děti zpívají přímo pro něj. Hru je možné doplnit i jemnou masáží, pohlazením miminka (s využitím pěnových balónků pro podporu bezpečného dotyku). Necháme ukolébavku doznít a až bude miminko chtít otevřít oči, protáhne se a může vstát. Následně se vystřídá další z dětí.

Doporučení: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace. Pokud máme větší skupinu dětí, můžeme udělat pelíšků pro miminka více (to jsme využili u dětí romského etnika). Aktivitu je nutné provádět v piano dynamice – děti se tak naučí pracovat s hlasem v jiném dynamickém spektru. Sdílený zpěv a zpěv pro někoho pak děti učí ohleduplnosti, naslouchat jeden druhému a zároveň se do zpěvu promítá emoční ladění. Jestliže hru realizujeme u větších dětí (1. stupeň ZŠ), můžeme změnit název hry podle jejich motivace (např. Hra na spící medvědy, Hra na usínající lvíčata apod.) – píseň pak vybíráme podle věku a hudebních preferencí. Do relaxace můžeme zapojit i zvuky (hra na vodu).

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u dětí předškolního věku romského etnika (cíle: zklidnění, podpora koncentrace, posílení pocitu bezpečí a důvěry), ve skupině dvaceti dětí; u dětí s mentálním postižením (cíle: relaxace a zklidnění těla, přátelský kontakt, posílení pocitu bezpečí a důvěry, sdílený zpěv), ve skupině 8 dětí; rovněž u dětí se zvýšeným sociálním rizi-

kem v rámci individuální muzikoterapeutické intervence (cíle: posílení pocitu jistoty, ukotvení těla v prostoru, relaxace, posílení pocitu bezpečí).

Název techniky: **Jede, jede vláček**

Cíle: práce s melodickou řadou, vokalizace, artikulace, podrobněji viz níže jednotlivé variace

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/PAS, intaktní dítě předškolního věku

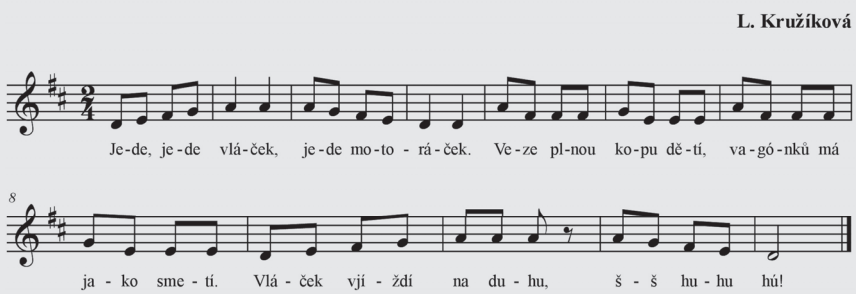
Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová i individuální

Pomůcky: zrcadlo

Průběh: Píseň je možno aplikovat ve více variacích v závislosti na plnění cíle a potřeby.

1. Děti zpívají v kruhu v tureckém sedu, rytmicky pleskají o stehna. Po dramatické pauze („šš, hu, hu, hů“) se na „uooou“ naklánějí do stran. Tuto variaci je také možno provádět s dětmi raného věku na klíně (hopsání). Dospělý se naklání společně s dítětem!
2. Cíle: vokalizace, pohybová koordinace, rovnováha, zapojení zádového svalstva, podpora vestibulárního systému
3. Druhá variace hry probíhá vleže na břiše – je nutné použít zrcadlo. Dítě kontroluje svou artikulaci. Na „uooou“ válí sudy třikrát postupně na každou stranu.
4. Cíle: artikulace, hrubá motorika, uzemnění, pohybová koordinace
5. Třetí variace probíhá v tandemovém pohybu. Na text písně se pohybují všichni jako jeden. Na „uooou“ se naklánějí všichni společně, potřetí pak vláček vykolejí a všichni spadnou na zem. Aktivita je velmi vhodná pro děti se zrakovým postižením pro podporu a nácvik prostorové orientace.
6. Cíle: skupinová dynamika, tandemový pohyb, prostorová orientace



Obrázek č. 17: *Jede, jede vláček. Zdroj: archiv L. Kružíková.*

Doporučení: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace, záleží ovšem na cíli a potřebě, kterou naplňujeme. Píseň je možné interpretovat vleže, vsedě i vestoje (cíle: zapojení odlišných svalových skupin, odlišné uzemnění, kotvení v prostoru). Vhodná je také změna tempa či dynamiky.

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u dětí předškolního věku s mentálním postižením (cíle: vokalizace, tělesné hranice); u dětí předškolního věku s PAS (cíle: podpora koncentrace a pozornosti, prostorová orientace); u klientky s DMO se zvýšeným sociálním rizikem, předškolního věku, v rámci individuální MT intervence (cíle: podpora vestibulárního systému, kontakt, vokalizace).

Název techniky: **Šla kočička k muzice – RONDO**

Cíle: posílení pocitu jistoty, bezpečí a důvěry, sebevyjádření, kreativita projevu, kotvení v prostoru, rytmické dovednosti, oční kontakt, skupinová kooperace, pozornost, práce s dvoudobým metrem

Cílová skupina: dítě předškolního věku s PAS, intaktní dítě předškolního věku

Kontraindikace: 0

Pomůcky: shaker (chrasticí vajíčko), případný podpůrný text

Průběh: Hra je metodicky rozdělena do několika částí, které reprezentují témata hudební formy **RONDO** (**A**–B–**A**–C–**A**–D–**A**–E–**A**...). Hlavní téma „A" reprezentuje v našem případě píseň *„Šla kočička k muzice*". Tu by si žáci měli osvojit nejdříve. Následuje práce v dvoudobém metru – podle cílové skupiny zařadíme počet říkadel a společně si je s žáky rytmicky a návazně přečteme (pedagog doprovází rytmickým kotvením). Otevřeme prostor pro kreativní vyjádření říkadel (emoce: vesele, smutně, rozčíleně, zamilovaně; hudební žánry: opera, rap, beatbox, metal; dramatické vyjádření: pantomima, herecké ztvárnění – fantazii a kreativitě projevu dítěte se meze nekladou!). Hudební forma RONDO se realizuje společným zpěvem písně „Šla kočička k muzice" (uvedení tématu A), následně pak pedagog pošle chrasticí vajíčko jednomu z dětí – to si vybere říkadlo, které by chtělo interpretovat, a ztvární jej podle svého (téma B). Dítě pošle chrasticí vajíčko jinému v kruhu a následuje opět společný zpěv hlavní písně (téma A). Pro žáky s PAS to znamená kotvení v jistém a bezpečném prostoru (vždy návrat k „jistému" tématu A), strukturované schéma hudební formy, podporu koncentrace a posílení pozornosti. Možné srovnání se nabízí také ve třídobém metru, jehož říkadla uvádí Jurkovič (2012). V rámci práce s třídobým metrem je nutné dodržet libovolnou píseň stejného metrického zaměření, více také kooperuje pravá a levá hemisféra.

Píseň: ***Šla kočička k muzice*** (Jurkovič, 2012, s. 34)

Říkanky 2/4 takt (Jurkovič, 2012, s. 28–35):

Andon dydyon, cive kopion, ana raka, levá ruka, ten líšenský zvon.

Stojí vrba u potoka, jmenuje se klíč.
Na koho to slovo padne, ten musí jít pryč.

Am bum tes, ty jsi starý pes. A já mladá veveruška a ty za mnou lez.

Jede, jede myška okolo rybníčka. Veze, veze proutí, ocáskem si kroutí.

Oženil se brabenec, vzal si ženu mušku, posadil ji na kopec,
dal jí cucat hrušku.

Nebojím se nic, purkmistr je strýc a policajt dobrý člověk, neudělá nic.

Naše máma řekla, když koláče pekla: Dáme nohy na kraj peci,
užijeme tepla.

Rozhněval se švec pro darebnou věc, že ho blechy štípaly, udělal si klec.

A be, ce, de, en, kočka předla len. Kocourovi na gatě, aby chodil po blátě.

Byla jedna babka, prodávala jabka. Za děravý groš, prodala jich koš.

Stojí dub za dubem, hrá si kočka s holubem. Holubičko, snes vajíčko,
dones mi je sem.

Vašek Pašek, to je pán, na trumpetu hraje sám. Troubí na ni na návsi,
sbíhají se všichni psi.

Slunce ráno vstává, když ty ještě spíš. Stoupá jako balón, šplhá výš a výš.

Doporučení: Lze aplikovat u různých cílových skupin, je ovšem nutno zohlednit specifické a aktuální potřeby dítěte/žáka/klienta, a tím také jiný cíl. Pro projektové účely se nabízí následující cílové skupiny: z důvodu rytmizace říkadel skupina předškolních dětí (MŠ), pro podporu plynulosti a podpory koncentrace možno zařadit v určité obtížnosti i na 1. stupni ZŠ / přípravné hudební třídy (ZUŠ). Taktéž je možné si zvolit jinou hlavní píseň (téma A) v závislosti na věku, oblíbenosti. Hlavní úlohou pedagoga je žáky motivovat, respektovat jejich projev a podpořit je ve své sebeprezentaci.
Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila také u následujících cílových skupin: děti předškolního věku s PAS (cíle: viz výše) v rámci muzikoterapeutické intervence; děti předškolního věku romského etnika (cíle: bezpečí, důvěra, koncentrace a pozornost, kreativita); klienti seniorského věku gerontologických oddělení Psychiatrické kliniky (cíle: přátelské sdílení prostoru, sociální vztahy a kontakt, paměť), děti raného věku s maminkami (cíle: jistota, bezpečí, komunikace, sdílení).

Název techniky: **Sound Igloo**[3]

Cíle: sdílený zpěv, hlasová improvizace, jistota a svoboda hlasového projevu, relaxace, přátelský kontakt, skupinová kooperace, bezpečí

Cílová skupina: žák na 1. a 2. stupni ZŠ, pěvecké třídy konzervatoře, ZUŠ

Kontraindikace: úzkost z uzavřeného prostoru

Forma: skupinová

Pomůcky: 0

Průběh: Žáci se postaví do dvou kruhů (pro hutnější zvuk), které se hlasově rozezní. Vnější kruh tvoří hranici igloo, vnitřní kruh se snaží co nejvíce uzavřít zvukový prostor (žáci se mírně nakloní směrem dolů, docílíme tak zvukových vrstev s odlišnými barevnými spektry). V jednom místě necháme volný prostor, který slouží jako vstup do igloo. Žáci zpívají velmi jemně a v pianu směrem do prostoru igloo. Kdokoli bude chtít, může si jít dvnitř igloo sednout a chvíli poslouchat zvukovou a pěveckou lázeň. Důležité je mít také na paměti, že žáci zpívají pro toho, kdo je uvnitř, a reagují na něj (možno na neverbální pokyn hudebního pedagoga). Uzavření techniky závisí na dirigentském gestu hudebního pedagoga.

Doporučení: Zpěv žáků může mít improvizovaný charakter – improvizace volná nebo strukturovaná. Strukturovaná improvizace nabízí zpěv v dané tónině, na daná slova či slabiky. Důležité je nebát se i neobvyklých improvizací v pentatonice či církevních stupnicích (je nutné seznámit se s nimi předem). Další variantou je zpěv předem domluvené písně – nejlépe ukolébavky nebo písně pomalé. Zpěv by měl být velmi jemný a v piano dynamice, jelikož uzavřený prostor je velmi zvukově citlivý. Žáci chodí dovnitř volně, v žádném případě je nepopoháníme nebo nenutíme.

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u studentů střední pedagogické školy (cíle: podpora improvizačních pěveckých dovedností, svoboda a jistota hlasového projevu); také u dětí s mentálním postižením (cíle: relaxace a zklidnění těla, přátelský kontakt, posílení pocitu bezpečí a důvěry, sdílený zpěv), ve skupině 8 dětí; u dětí se zvýšeným sociálním rizikem v rámci individuální muzikoterapeutické intervence (cíle: posílení pocitu jistoty, ukotvení těla v prostoru, relaxace, posílení pocitu bezpečí). Technika se zároveň realizovala u vysokoškolských studentů – byl vytvořen pouze jeden těsný kruh studentů, kteří se drželi za ramena. Produkce zvuků měla různou motivaci, lišila se vždy podle konkrétního jednotlivce sedícího uprostřed kruhu, např. „zvuk jako dárek“, „ozdravný zvuk“, „zvuk večerního Brna“.

3 Inspirace pojetím prožitkové techniky Sound Igloo prof. Wolfganga Mastnaka.

Název techniky: **Tohle všechno jsem já!**

Cíle: tělesné hranice, mapování tělesného schématu, sebeuvědomění, zpřítomnění, kontakt, práce s dotykem, melodie souběžná s tělesnými proporcemi, práce s repetovaným tónem, hlasový rozsah

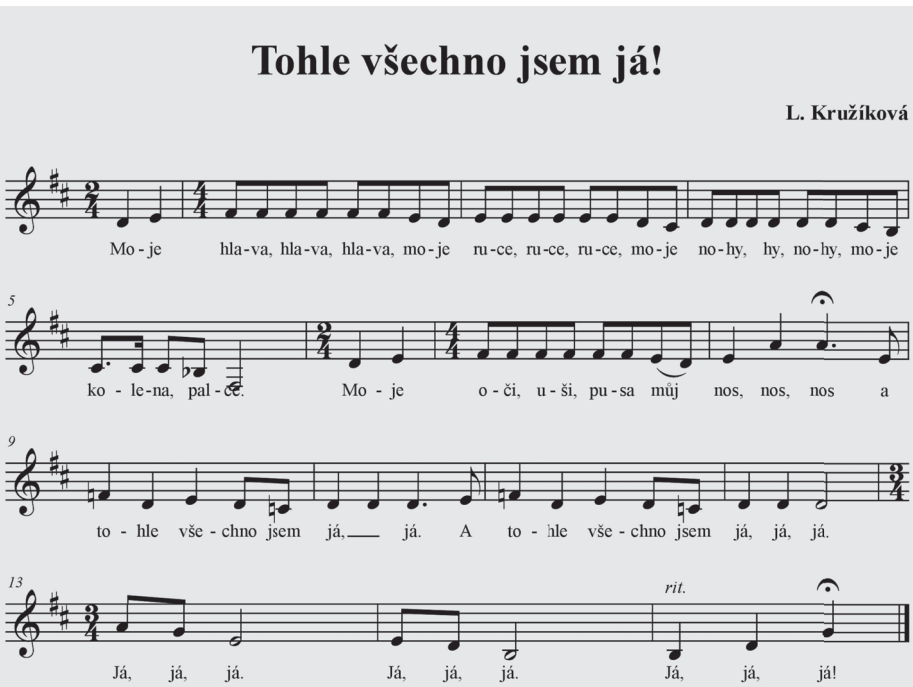
Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ, dítě raného věku se zvýšeným sociálním rizikem

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová i individuální

Pomůcky: 0

Průběh: Píseň pracuje s tělesným schématem a jeho mapováním. Postupujeme od hlavy k palcům u nohou – souběžně zpíváme melodii, která podporuje zorientovat se v umístění částí těla. Na slově „nos" provedeme mírné decrescendo, což nám napomůže zdůraznit melodickéhý vrchol.



Obrázek č. 18: *Tohle všechno jsem já! Zdroj: archiv: L. Kružíková.*

Text písně doprovází také hra na tělo:

- hlava: dotyk, pohlazení;
- ruce: tlesknutí na každé slovo (celkem třikrát);
- nohy: dupnutí na každé slovo (celkem třikrát);
- kolena: dotyk;
- palce: dotyk;
- oči: zakrýt rukama oči;
- uši: zakrýt rukama uši;
- pusa: dotyk;
- nos: dotyk;
- tohle všechno jsem: pohlazení celého těla;
- já: poklepání rukama na hrudník.

Doporučení: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace, záleží ovšem na cíli a potřebě, kterou naplňujeme. Píseň je možné interpretovat vleže, vsedě i vestoje (cíle: zapojení odlišných svalových skupin, odlišné uzemnění, kotvení v prostoru).
Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u dětí předškolního věku s mentálním postižením (cíle: mapování tělesného schématu, uvědomění si částí těla, tělesné hranice); u dětí předškolního věku s PAS (cíle: podpora koncentrace a pozornosti, tělesné hranice); u klientů gerontologických oddělení psychiatrické léčebny (cíle: pohybová paměť, sdílení společného zpěvu, podpora zdravého ducha i těla); u klientky s DMO se zvýšeným sociálním rizikem, předškolního věku, v rámci individuální MT intervence (cíle: práce s dotykem a sebeuvědoměním, tělesné hranice, zpřítomnění).

Další krátké inspirační techniky:
Echo – dobré je začínat hrou na echo, tj. opakování rytmického, posléze i melodického motivu prostou imitací, nápodobou. Zdrojem rytmu může být samo slovo (jména, zvířata, dny v týdnu, měsíce, roční doby apod.). Hra může pokračovat tím, že seřadíme do jednoho celku řadu slov dvojslabičných nebo trojslabičných.

IMPROVIZACE – je dobrá jako cesta k poučení. Přípravou k tomu je deklamace říkadel, rozpočitadel, ale i hra na echo.

HRA NA ROZHOVOR – lze ji realizovat tak, že učitelka předvede předvětí a závětí – děti, aby uzavřely hudební myšlenku klesajícím hlasem (čtyři takty učitelka, čtyři žáci).

OTÁZKA A ODPOVĚĎ – již náročnější aktivita. Mnohdy je spojení písně s pohybem technicky obtížnější, protože se děti soustředí na více činností, stále však dbáme na kvalitní pěvecký projev.

3.5 Specifika přípravy pedagoga na HV se žáky se SVP

Hlavním úkolem pedagoga či asistenta v hudební výchově je podpořit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jeho **kreativitě**, možnosti **jedinečného vnímání a prožitku** při hudebních aktivitách. Kvalitní pedagog je především podněcovatelem hudební aktivity žáků, diagnostikuje jejich hudební schopnosti. Může být tím, kdo si dokáže s dětmi hrát, zpívat, tančit, kdo jim dokáže být nejblíže a stát se na chvíli také dítětem. Žák v tu chvíli pozná, že jsme jeho plnohodnotným partnerem. Vždy vybíráme takové činnosti, ve kterých se cítíme spolu s dětmi dobře, ať již je to práce s dechem, hlasem, říkadly či písněmi.

Nejdůležitější je pocit vlastního úspěchu a uznání, potvrzení kvality člověka – u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je o to podstatnější. Snahou pedagoga je dát jim příležitost zažít úspěch, „být dobrý“, neboť jsou stále srovnáváni – v rodině se sourozenci, v místě bydliště s vrstevníky, ve škole s ostatními žáky. Prostřednictvím hudebních aktivit, které dokážeme přizpůsobit schopnostem žáků, se žáci uplatní podle svých sil a mohou být úspěšní a výjimeční.

Dobré rady pro praxi:

- v každé hodině hudební výchovy si s dětmi s radostí zazpívejte;
- opakujte s dětmi známé, již dříve naučené písničky;
- zpěv písní a hru na nástroje podpořte vizualizací a pohybem;
- poslech hudby volte v kratších časových úsecích, vhodně jej prokládejte aktivním provozováním hudby;
- dejte dětem zažít radost a úspěch při vlastní produkci – jde hlavně o prožitek dětí;
- učte děti také naslouchat tichu – jen tak dokážou rozlišit nuance různých zvuků kolem nás;
- v hudební výchově využívejte i jiné umělecké směry, techniky expresivních terapií;
- hudební výchovu zapojujte i do jiných vzdělávacích předmětů.

ZÁVĚR

Hudebněpedagogické aspekty hlasové výchovy by měly především přirozeně vycházet z respektování základních specifik edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezbytným předpokladem pro úspěšnou realizaci her a cvičení je **vytvoření pozitivní atmosféry** a naladění dětí ochotných spolupracovat. Mnohdy je důležitý haptický kontakt umocňující znějící hudbu a pocity dítěte při zpěvu a práci s hlasem. Důraz by měl být kladen na celostní pojetí hlasové výchovy, tedy nejen na nápodobu správného hlasového vzoru, ale podstatou je i **zažití si a zvnitřnění pocitu** při dechových i hlasových hrách, deklamaci slov, drobných říkadel a zpěvu písní. Písně mohou zároveň vytvářet respektující podpůrný kontakt.

Jde o **zafixování správného hlasového vzoru**, nejen o nápodobu, ale spíše realizaci prostřednictvím hlasu a získání **pocitu vlastního hlasu** – zvnitřnění toho, co říkám a zpívám. Nejdůležitější je správný příklad pedagoga, neboť děti můžeme naučit jen to, co sami dobře ovládáme. Podstatný je prožitek z vlastního hlasového projevu. Lidé s vyvinutým hudebním cítěním mívají citlivější přístup ke svému okolí. Cílem komplexní estetické výchovy je působení i na morální kvality jedince. Hudba a zpěv člověka obohacují. Empatickému a vnímavému posluchači přinášejí do života radost a uspokojení, kultivují jeho vnitřní svět, rozšiřují představivost a fantazii.

Kontakty na autorky:

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
lenka@kruzik.net

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.
Katedra výchov uměním
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
dana.novotna@ujep.cz

Doporučená a použitá literatura

Austin, D. (2008). *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Baker, F., Uhlig, S. (2011). *Voice Work in Music Therapy: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Coblenzer, F., Muhar, H. (2001). *Dech a hlas. Návod k dobré mluvě*. Praha: AMU.

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

Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál.

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

Kružíková, L. (2013*). Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* (nepublikovaná disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Kružíková, L. (2017). Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů. In Sobotková, I., Heller, D., Slezáčková, A. (Eds.) (2017). *Psychologické dny 2016*. (145–157). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Martienssenová-Lohmanová, F. (1994). *Vzdělaný pěvec.* Praha: Kora.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A Developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers.

Štembergová-Kratochvílová, Š. (2016). *Mluvní výchova dětí.* Praha: Nipos.

Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál.

Válková, L., Vyskočilová, E. (2005). *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU.

Užitečné odkazy:

www.prozitkovezpivani.cz
www.orff.cz
www.hlasohled.cz
www.dianeaustin.com
www.hlasdokoran.blogspot.com

Doporučené texty, písně:

Balík, J. (2002). *Pohádky z rozkvetlé louky a stříbrné tůňky* (s CD). Praha: Rotag.
Hurdová, E. (2001). *Hrajeme a zpíváme si s pohádkou* (s CD). Praha: Rotag.
Jandová, Z. Merta, Z. (2007). *Ryba z Havaje* (s CD). Praha: Europrint.
Schwartz, E. K. (2012). *You And Me Makes … We. A Growing Together Songbook*. Kerney, NE, USA: Morris Publishing.

Doporučená hudba:

Kočko, T. & Orchestr. (2011). *Godula* [CD]. Dolní Loučky: Indies Scope Records.

Zkratky použité v textu

MP – mentální postižení;
ZP – zrakové postižení;
TP – tělesné postižení;
PAS – poruchy autistického spektra;
DMO – dětská mozková obrna;
žák se SVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

4 Hudebně-pohybové činnosti

Dana Zouharová

PŘÍKLAD Z PRAXE

Toník, 6 let, PAS

Před osmi lety přišel do třídy šestiletý drobný chlapec s poruchou autistického spektra. Nemluvil, velmi málo rozuměl, neorientoval se v sociálních situacích, nerozuměl emocím, velmi těžko vyjadřoval své potřeby a přání, což bylo navíc téměř vždy provázeno negativními projevy – kousal se, bouchal se pěstmi do hlavy apod. Byl zařazen do individuální muzikoterapie, kde s ním muzikoterapeutka půl roku pracovala různými způsoby, společně zkoušeli najít si k sobě cestu, ale bez většího úspěchu. Poté byl chlapec přidán do skupinové muzikoterapie a to se ukázalo jako správná cesta – již při prvním setkání s ostatními ho zaujal společný tanec ostatních žáků a byl ochoten i schopen se zapojit! Měl radost, usmíval se a chtěl aktivitu opakovat. Takto úspěšné bylo i každé další setkání. Ukázalo se, že jeho cestou je pohyb spojený s hudbou. S muzikoterapeutkou společně pracovali na porozumění, komunikaci, vyjadřování potřeb i přání. Někdy v rámci pohybu, hudební hry, jindy to byla motivace nebo odměna. Již po prvním měsíci se snížila míra frustrace a zvýšila se ochota komunikovat.

Již v dávných dobách bylo propojení hudby a pohybu využíváno při různých rituálech, náboženských obřadech, pracích a událostech, při odpočinku a zábavě. Uplynuly tisíce let a dodnes jde hudba s pohybem ruku v ruce. Vnímání a prožívání hudby bývá totiž často doprovázeno pohybovými projevy. Hudba zkrátka evokuje pohyb a pohyb přitahuje hudbu. Pohybové reakce na hudbu se objevují již od raného dětství a jde přitom o spontánní jednání. Hudba a pohyb, tedy jejich vzájemná souvislost, propojení a podmíněnost, mají kořeny v lidské přirozenosti. Pohyb je prostředkem, který usnadňuje cestu k hudbě, a hudba sama umocňuje

prožitek z pohybu, povzbuzuje a motivuje k pohybové aktivitě. Lze tedy říci, že propojení hudby a pohybu je nepochybné. Oba tyto jevy, hudbu i pohyb, je možno navíc spojit jedním výrazem – umění (Chailley, 1965).

Pohybové aktivity dětí můžeme pozorovat již v prenatálním období. V průběhu vývoje se dítě učí napodobovat pohybové vzorce, vyvíjí se pohybová koordinace, hrubá a jemná motorika. Dítě začíná vnímat hranice svého těla, upevňuje si vztah k pohybu. Pospíšilová a Poláčková (2009) doporučují rozvíjet pohyb hravou a zábavnou formou. V jejich publikaci *Pohyb s říkadly pro nejmenší* nalezneme širokou škálu her a technik podporujících různé oblasti vývoje dítěte: rozehřátí, uvolňování celého těla, horních a dolních končetin, procvičení jemné motoriky, orientace na těle, motivační říkanky, škádlivky a cvičení s pomůckami (dle Kružíková, 2013). Schwartz (2012) v souvislosti s cílovou skupinou dětí raného věku zdůrazňuje důležitost pohybu, který spolu s hudbou vidí jako dominantní faktor. „Tanec, zpěv a hra jsou přirozené formy aktivit a komunikace dětí. Rytmické vzorce jsou interpretovány do pohybu, který setrvává po stejnou časovou délku jako hudba, s ohledem na melodickou linku. Účelné využití hudby motivuje k pohybu, spolu s modelováním dětské fantazie a představivosti," (dle Kružíková, 2013).

Mnohé výzkumy dokazují, že hudbu nevnímáme jen sluchem, ale zvukové vibrace pociťuje celé naše tělo. To umožňuje využití hudby u všech typů a druhů postižení. Naše tělo se podobá obrovskému rezonančnímu hudebnímu nástroji, hudba působí doslova na celého člověka. Snad každý z nás zažil radost ze zpěvu, poslechu hudby či z interpretace skladby – „vstávání" chlupů na kůži, tzv. husí kůže nebo mravenčení apod. Dnes již lze pomocí zobrazovacích technik dobře změřit, jak který druh hudby ovlivňuje aktivitu mozku, krevní tlak či tep, napětí ve svalech a kůži. Současné výzkumy (zejména v oblasti neurověd) dokládají, že pokud se věnujeme hudbě (a to nejrůznějším způsobem), zmírňují se strachy a úzkosti, zlepšuje se paměť a soustředění, aktivizuje se svalový systém (Gerlichová, 2017).

4.1 Přístup k žákům

Základem je, aby pedagog přizpůsobil aktivity žákům na základě toho, jak žáky zná. Každý žák má individuální potřeby, možnosti pohybu, vnímání atd. Žáci se SVP je mají ještě více specifické, dané jednotlivým postižením či znevýhodněním. Přesto se dá pokaždé najít cesta, jak žákovi zážitek nebo činnost zprostředkovat. V textu jsou uvedeny různé varianty aktivit – jednodušší, s úpravami či podpůrné aktivity. Vždy je zde také informace, pro koho je aktivita primárně vhodná, nicméně se dá samozřejmě využít pro různé žáky a různým způsobem dle potřeb a kreativity pedagoga.

Využití nástrojů může být pestré a kreativní. Vítány jsou samozřejmě i různé vlastní varianty inspirované aktivitami níže. Ne vždy je fyzický či jiný handicap

překážkou k hudebně-pohybové činnosti. Pedagogovi dá jen více práce přemýšlet nad tím, jak žáka aktivně zapojit, a ne ho ze hry vyloučit. Žáci se zrakovým postižením se mohou zdokonalovat v orientaci v prostoru nebo trénovat sluchové vnímání. U žáků s tělesným postižením se snažíme co nejvíce podpořit motorické funkce (cílem tedy nemusí být např. rytmické bubnování, ale pohyb ruky – byť se jedná o pohyb v rozsahu centimetrů).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Vendula, 12 let, DMO

Dívka se v rámci rehabilitační třídy základní školy speciální účastnila skupinových muzikofiletických setkání. Pro rozvoj motorických funkcí jsme společně zvolily africké bubny. S podporou muzikoterapeutky a celé skupiny dívka měla zájem na buben hrát a i přes svůj motorický handicap se velmi snažila. Pohyb ruky při hře na hudební nástroj byl v rozsahu několika centimetrů a dívka z něj měla velkou radost.

4.1.1 Cíle rozvoje a podpory

Cílem hudebně-pohybové výchovy by měla být především motivace žáků k pohybu a k práci s hudbou. Dále je to podpora méně využívaných částí těla, orientace na svém těle a v prostoru, rozvoj sluchu, řeči, komunikace, intuitivní vnímání hudby, cit pro rytmus, pohybová paměť, aktivizace kognitivních funkcí, trénink pozornosti a soustředění a další.

Procesy v oblasti motoriky, percepce, komunikace (řeči), sociálního vztahování, mentálních funkcí i celkového chování se specifickým způsobem projevují v hudbě a mohou být ovlivněny jednotlivými prostředky muzikoterapeutického působení:

- hra na nástroj: motorika a koordinace HK, zraková a sluchová percepce, paměť, pozornost, rozumové schopnosti atd.;
- hra na tělo: motorika a koordinace HK i DK, zraková a sluchová percepce, paměť, pozornost, rozumové schopnosti, orientace na svém těle, atd.;
- hudebně-pohybové aktivity: lokomoce a koordinace celého těla, zraková a sluchová percepce, pozornost, zapojení méně využívaných částí těla, cit pro rytmus, pohybová paměť, orientace v prostoru atd.;
- zpěv: řeč, paměť, slovní zásoba, pozornost, sluchová percepce, emoce, orofaciální stimulace, mimika, dechová koordinace atd.;
- diskuze o hudbě a hudebních situacích: řeč, rozumová úroveň, sluchová percepce, orientace v různých situacích, paměť, pozornost atd.;
- práce s notací, zpěvníky: zraková percepce, pozornost, paměť, intermodální schopnosti, rozumové dovednosti atd.

V každé hudební i nehudební situaci se dále odráží chování klienta (jeho druh, četnost, intenzita i délka), jeho psychická reaktivita, schopnost sociální interakce a sociální dovednosti (Kantor, 2009). „Pohyb patří k podstatě přirozeného lidského chování. Na malých dětech vidíme, že mají zcela přirozenou potřebu se denno-denně hýbat. Abychom svůj pohyb chtěli rozvíjet a kultivovat i v dospělosti, potřebujeme především motivaci. Potřebujeme ale také nalézt způsob pohybu, který je nám vlastní a souzní s naší osobností. Vhodně zvolená hudba nám může pomoci objevit ten náš způsob, (Gerlichová, 2017, s. 8)".

4.2 Práce s tělem

Vnímání těla se člověk učí v průběhu celého života. Dítě poznává své tělo, orientuje se ve svém tělesném schématu a v prostoru. U dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je mnohdy důležité jim k adekvátnímu vnímání těla pomoci a podpořit je v jejich sebeuvědomění. Jako zásadní se nabízí podpora vývoje v oblasti motoriky a psychomotoriky. Dítě by mělo mít perfektně zvládnutou dráhu oko–ruka. Vizuomotorická koordinace pak tvoří odrazový můstek pro další schopnosti a dovednosti dítěte, jako je psaní, čtení, ale i hra na hudební nástroj. Dalšími cíli v oblasti vývoje dítěte se SVP může být rozvoj v oblasti prostorové orientace. U žáků se zrakovým postižením se velmi často aplikuje tzv. tandemový pohyb. Tím dochází k podpoře jistoty, důvěry a vnímání bezpečného prostoru.

Tělesné pochody provází určitá periodicita, hledejme tedy společný jmenovatel v rytmu – např. srdeční tepová frekvence, pravidelnost chůze, rytmus řeči, rytmicita dechu. Jak víme, hudbou lze ovlivnit mnohé, tedy i fyziologické funkce. Důležitost dechu, jeho zklidnění a zvědomění mnohdy provází relaxační část hudebněpedagogického procesu. Dech se zpomalí, stejně tak jako fyziologické funkce, tělo se uvolní, dochází k abreakci napětí, stresu, úzkosti a pohybového neklidu. Jako příklad práce s dechem je možné zařadit i jógové techniky a techniku sdíleného dechu[4].

Relaxace je sama o sobě ve spojení s hudbou velmi účinným prostředkem ke zklidnění těla. Dítě bychom neměli do ničeho nutit, i relaxace by tudíž měla být dobrovolná (stejně jako otevření a zavření očí při odpočinku). Jako inspirace pro relaxační techniky mohou sloužit také multisenzorické metody a koncepty – bazální stimulace[5], snoezelen[6] a masážní techniky. Pedagog by měl především respektovat rozdílnou časovou potřebu relaxačního a klidového stavu těla jednotlivých dětí, obzvlášť pokud jde o poruchy hyperaktivity, ADHD a PAS. Zde je nutno se plně přizpůsobit časové možnosti dítěti. U dětí s PAS se pak mnohdy můžeme

4 Podrobněji v publikaci FRIEDLOVÁ, Martina et al. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. (v tisku)

5 Blíže dostupné na https://www.bazalni-stimulace.cz/.

6 Zahraniční inspiraci snoezelen konceptu nabízí např. Worcester Snoezelen Centre v Anglii. Blíže dostupné na http://www.worcestersnoezelen.org.uk/.

orientovat i v několika vteřinách/minutách receptivní relaxace. Odpočinek můžeme volit i aktivní formou, jak nabízí příklad z muzikoterapeutické praxe Kružíkové.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Albert, 7 let, PAS

Albert se pravidelně účastnil individuální muzikoterapeutické intervence, byl velmi hudebně tvořivý, rád hrál a improvizoval na piano, byl velmi pohybově aktivní. Z tohoto důvodu nebylo možné zpočátku zařadit klasickou receptivní relaxaci, která by byla pro dítě kontraindikační (zvýšená míra napětí ve zvládnutí ležet a být v klidu), ale relaxaci aktivní, právě se zapojením hudebního nástroje. Improvizační technika práce s příběhem (s tématem ukolébavky/uspání miminka) se osvědčila jako velmi vhodná. Albert kreativně tvořil text souběžně s ohleduplnou a jemnou hrou na piano (s podporou harmonického a rytmického kotvení muzikoterapeutky). Cílem aktivní relaxace tedy bylo částečné zklidnění tělesných funkcí, navození a pochopení odpočinkové stavu, vnímání piano dynamiky a ohleduplnost.

Pravidla bezpečné relaxace:

- dítě do ničeho nenutíme, vše je dobrovolné;
- plně přizpůsobíme časovou „relaxační výdrž";
- dítěti ponecháme dostatek času i po poslechu hudby, tento čas slouží k sebeuvědomění, podporuje vnímání vlastního těla, prostoru a ticha;[7]
- relaxaci můžeme realizovat receptivní i aktivní formou;
- dítěti ponecháme volbu, zda chce mít zavřené nebo otevřené oči;
- ticho je důležitou součástí pro vstřebání prožitku a sebeuvědomění;
- vždy je nutné dodržovat pravidla bezpečného dotyku.

V raném věku od sebe nelze hudbu a pohyb oddělit, působí společně a přirozeně se doplňují. **Hra na tělo** nám umožňuje vnímat nejen změny polohy těla a končetin, jejich vzdálenosti a prostorové ukotvení, ale má také haptickou, kinestetickou a akustickou roli; rozvíjíme tím tak oblast jemné i hrubé motoriky, citlivost taktilní percepce, sluchové analýzy (Mátejová, Mašura, 1992, in Kantor, 2009).

Hra na tělo nabízí kreativní vytváření zvuků, které velmi často předchází hře na elementární hudební nástroje. Dítě se tak postupně učí vnímat nejen své tělo, ale především trénuje rytmické dovednosti. Lidové písně jsou doprovázeny hrou na tělo, jednoduchými tanečními motivy, pohybovým ukazováním či dramatizací. Ve spojení s hudbou nám pohyb také usnadňuje pamětní proces. Způsobů hry

7 Velmi často je právě tato doba násilně zkrácena, čímž dojde k devalvaci bezpečného, důvěrného a podpůrného prostoru, který relaxace a odpočinek vytváří. Doporučuje se po odeznění hudby pomalu pomyslně napočítat do deseti, nechat hudbu a prožitek doznít.

na tělo je celá řada: tleskání, pleskání, luskání, dupání, napodobování různých zvuků rty a jazykem (např. mlaskání, foukání, pískání, broukání, zívání atd.).

4.2.1 Hudebně-pohybové koncepty a metody

Následující část se věnuje hudebně-pohybovým konceptům a metodám, které stručně seznamují se základními principy práce s tělem, hudbou a pohybem. Pro možnou komparaci záměrně uvádíme hudebněpedagogickou metodu (Dalcroseho eurytmika) a muzikoterapeutický koncept Hudba těla (Vilímek, Beníčková).

Dalcroseho eurytmika

Švýcarský hudební pedagog Émile Jacques-Dalcroze je známý jako tvůrce specifické hudebně-pohybové metody, pro kterou se používá název **eurytmika**. V české literatuře se setkáváme rovněž s pojmem rytmická gymnastika. Tato metoda je zaměřena na přirozený pohyb, který koresponduje s rytmem hudby. Pohyb a tanec se stávají hlavní dominantou v procesu učení.

Eurytmika obsahuje systém cvičení, který za pomoci tělesných pohybů rozvíjí pociťování rytmu a umožňuje splynutí s frázováním jednotlivých skladeb. Vždy sleduje tři složky, přičemž důraz je kladen na první dvě:

- složka tělesná (pohybová);
- složka kognitivní;
- složka emoční.

Dalcrose vytvořil na základě svých myšlenek plán pro reformu hudební výchovy ve Švýcarsku. Ten zahrnoval:

- **Rozvoj rytmického cítění:** rytmické cítění musí u dětí vycházet především z pohybových aktivit. V Dalcroseho sytému hudebně-pohybových technik a cvičení se propojují tělesné pohyby s elementárními rytmy.
- **Receptivně-aktivní hudební programy:** receptivní (tj. poslechové) techniky musí přecházet do aktivních činností (pohybové hry, tance, cvičení) a do aktivního poslechu (součinnost psychiky). Tyto programy podporují a rozvíjejí i vnitřní sluch a sluchovou citlivost.
- **Technika improvizace:** učitel má individuálně rozvíjet osobnost dítěte a podporovat jeho tvůrčí potenciál, k čemuž slouží hudební a pohybová improvizace.

Dalcroseho systém kromě eurytmiky obsahuje i další metody, např. sluchový trénink, solmizační zpěv (sloužící k rozvoji vnitřního slyšení) a již uvedené improvizace (Kantor, 2009).

Hudba těla – česká muzikoterapeutická metodika

Teoreticko-praktická základna předkládaného konceptu reaguje na důležitost těla a tělesného schématu jako integrity v pojetí biopsychosociální roviny. Tělo je zde nejen hudebním nástrojem, ale především nástrojem v procesu vnímání. Hlavním cílem metodiky je podpora, rozvoj a integrace biopsychosociálních kompetencí lidí intaktních i s postižením. Mezi dílčí terapeutické cíle metodiky Hudba těla patří podpora a rozvoj:

- **smyslové kooperace** (kooperace sluchového, zrakového, hmatového a kinestetického vnímání, multisenzoriální vnímání) a psychomotoriky (koordinační schopnosti – pohyblivost, obratnost, rovnováha, rytmické schopnosti, jemná motorika; orientace v tělesném schématu apod.);
- **mentálních funkcí** (vnímání časových a prostorových vztahů, záměrná pozornost, sekvenční myšlení, komunikační schopnosti a dovednosti, alternativní a augmentativní komunikace, aktivace vyšších paměťových funkcí, motivace k učení apod.) a emočního prožívání (důvěra, pozitivní motivace, adekvátní emoční exprese i korekce, sebepřijetí, pocit skupinové sounáležitosti apod.);
- **osobnostních** (integrace tělesných a psychických procesů, sebepoznání, kreativní komunikační dovednosti, seberealizace apod.) **a sociálních kompetencí** (párové i skupinové interakce, praktické vědomosti, dovednosti a návyky potřebné pro sociální adaptaci, skupinová spolupráce, sociální učení, zmírnění negativních dopadů nemoci či postižení).

Metodické fáze (tj. koordinace, komunikace, kreativita) a způsoby muzikoterapeutické intervence jsou součástí metodického postupu, jehož dodržení je důležité pro optimální naplnění stanovených muzikoterapeutických cílů (Břicháčková, Vilímek 2008).

4.3 Kreativní pohyb

Už po tisíciletí je tanec součástí lidského života, například při oslavách a rituálech zrození, sňatku, sklizně a války. Tanec je pro lidi stejně přirozený jako hra, námluvy, jídlo nebo boj a často bývá pro tyto činnosti vyjádřením (Sachs, dle Payne, 2011). Taneční improvizace a dramatizace může přispět k uvolnění napětí, k sebevyjádření a k integraci. V naší společnosti, kde se snižuje důraz na fyzickou práci nebo činnost, je často energie potlačována; odtud plyne známá potřeba fyzického uvolnění, například prostřednictvím aerobiku nebo běhání. Fyzická činnost pomáhá uvolnit napětí a depresi. Tanec a pohyb jsou totiž aktivní, expresivní a komunikativní prostředky založené na práci s tělem, kterými lze snížit množství

adrenalinu v těle a společensky přijatelným způsobem se zbavit agresivity, strnulosti a apatie. Tím, že jedinec ze sebe „vytancuje" vztek nebo radost, lásku a smutek, zvyšuje svou schopnost tyto pocity vyjádřit (Schoopová, dle Payne, 2011).

U žáků se SPU je často nahromaděno příliš mnoho energie, kterou nemohou nebo nemají možnost uvolnit. Z toho pramení hodně negativních projevů v jejich chování, jako jsou např. projevy frustrace, neklidu, nervozity nebo nesoustředění, či dokonce agresivita, vztek a sebeubližování. Mají také omezenou možnost komunikace a vyjadřování svých pocitů a potřeb. Pohyb nebo tanec je tedy pro ně další důležitou možností a cestou.

4.3.1 Vymezení tanečně-pohybové terapie

Evropskou asociací taneční terapie (AEDT) je Tanečně-pohybová terapie definována jako psychoterapeutická aktivita, která pomáhá pacientům znovu nalézt:

- radost z funkční činnosti;
- jednotu tělesna a duševna;
- obnovu pozitivního sebepřijetí;
- autonomii;
- tělesnou symboliku;
- sublimaci.

Česká asociace TANTER definuje taneční terapii v souladu s pojetím americké asociace (ADTA): „Taneční a pohybová terapie je psychoterapeutické použití pohybu jako procesu posilujícího emocionální, kognitivní, sociální a fyzickou integraci jedince. Je formou psychoterapie, ve které je přednostním prostředkem změny pohyb. Tanečně-pohybová terapie je založena na interakci těla a mysli, přičemž tanec a pohyb je komunikačním kanálem, který reflektuje osobnost, a změny v pohybové úrovni způsobují změnu v mysli." (Dosedlová, in Müller, 2014, s. 337)

Tanečně-pohybová terapie je převážně nedirektivní (ale strukturovaná), nechává aktivitu na klientovi a odpovídá na ni opět pohybem. Cílem není zdokonalování formy pohybu, ale objevování nových způsobů bytí, cítění a odhalování emocí, jež nemohou být vyjádřeny verbálně. Pracuje na odstranění stereotypů, bloků v chování či pohybu a na rozšíření pohybového rejstříku jedince. Podporuje psychomotorický vývoj na základě znalosti vývojových stádií. K diagnostice i terapii používá analýzu pohybu. Jedním z hlavních aspektů procesu v tanečně-pohybové terapii je převádění nevědomých obsahů do vědomí (Dosedlová, in Müller, 2014). Níže uvádíme vybrané proudy taneční terapie a terapeutického tance. Jsou řazeny jednak dle své historické posloupnosti, jednak i dle blízkosti svých teoretických východisek.

Bazální tanec

Jde o volný, svobodný bazální tanec (basic dance) v protikladu k tanci založenému na přesně vymezené technice. Tento spontánní tanec umožňuje symbolické vyjádření vnitřních pocitů a případných konfliktů, které často subjekt nedokáže přímo verbalizovat. Mnohé z postupů bazálního tance jsou dodnes tanečním terapeutům inspirací a praktikují je:

- úvodní zahřátí a rozcvičení jednotlivých částí těla vedoucí postupně k integraci a globalizaci pohybu, k jeho sjednocení a ucelení;
- přijetí individuální situace a potřeba pacienta – jeden pacient je určen vedoucím skupiny, nabízí pohybový materiál, který skupina přejímá, zrcadlí a synchronizuje;
- střídání intrapersonální a interpersonální komunikace;
- objevování prostoru, energie a rytmu skrze pohyb;
- taneční improvizace na určitá témata;
- využití socializačního vlivu skupiny;
- hudba jako prostředník ke sjednocení prostoru skrze rytmus a tóny, k podpoře improvizace a k dosažení skupinové syntonie;
- verbalizace a sdílení emocí v závěru setkání (Dosedlová, 2014).

Terapeut se svou širokou paletou neverbálních prostředků vystupuje v roli iniciátora a katalyzátora (Chodorowova, 2006).

Body–ego technika Trudi Schoop

„Jestliže je správný můj předpoklad, že mysl a tělo na sebe vzájemně působí, pak se domnívám, že poruchu lze ovlivňovat z obou stran. Pokud psychoanalýza přivodí změnu psychického postoje, měla by odpovídající změna nastat i na úrovni tělesné. A jestliže taneční terapie přivodí změnu na úrovni tělesné, měla by se změnit i mysl. Při verbální terapii postupujeme od mysli k tělu a při taneční terapii postupujeme od těla k mysli. Obě metody mají za cíl změnu v rámci celé bytosti," (Schoop, in Payne, 2011).

Trudi Schoop (1903–1999) pracovala s psychotickými pacienty a zaměřila se především na rozšíření a změnu jejich tělesného sebepojetí. Věřila, že kdyby se jí podařilo změnit strnulé, nepoddajné, nefunkční tělo člověka, došlo by k odpovídající změně i v jeho myšlení a prožívání. Jednou z významných technik tvořících hlavní osu její práce bylo **zrcadlení.** Na základě přesného pozorování opakovaně zaujímala postoje svých pacientů, jejich držení těla, opakovala jejich pohyby i způsob jejich chůze, aby se mohla více přiblížit jejich prožitkovému světu a vnitřní zkušenosti. Vedla skupiny k objevování pohybových možností těla, zkoumala s nimi prototypické výrazy emocí, skrze pohyb je provedla ontogenetickým vývojem i celou evolucí. Kladla důraz na jednotu záměru a akce, na integraci všech částí těla a na jasnost a jednotnost vyjádření.

Jejími terapeutickými cíli zakotvenými v psychologických teoriích Bleulera a Junga bylo:

- rozpoznat u každé osoby ty části těla, které nepoužívá nebo s nimiž zachází nesprávně, a nasměrovat její jednání k funkčním vzorcům;
- navázat interaktivní vztah mezi myšlením a tělem, mezi představami a realitou;
- dát subjektivnímu emočnímu konfliktu objektivní fyzický tvar, který člověku umožňuje tento konflikt vnímat a konstruktivně se s ním vypořádat;
- užívat všechny stránky pohybu, což bude zvyšovat schopnost jedince přiměřeně se přizpůsobit svému prostředí a zakoušet sebe jako celistvou, fungující lidskou bytost (Schoop, in Müller, 2014).

Tanečně-pohybová terapie založená na Labanově analýze pohybu

Labanův přístup, jímž se terapeuti řídí, klade důraz na kreativní tanec, při němž se pohyb formuje sám ze sebe a vzájemným propojením vytváří tanec. Účastníci nebo terapeut využívají jeho komponenty k vyjádření nebo určité intervenci. V této oblasti kreativního tance nás nejvíce zajímají například pohybové vlastnosti nebo mezilidské vztahy, které se při takovéto tělesné aktivitě projevují (Payne, 2011).

Rudolf von Laban (1879–1958), tanečník, choreograf a taneční teoretik, se pokusil vytvořit jasně definovaný systém, pomocí něhož by se dal pohyb pozorovat, analyzovat a zaznamenat stejně dobře jako hudba, literatura nebo architektura. Labanova analýza pohybu (Laban movement analysis LMA) je dnes podrobně propracovaným systémem s širokým využitím ve sportu, fyzioterapii, psychoterapii, herectví a dalších oborech. Staví na čtyřech hlavních kategoriích: tělo (*body*), síla či dynamika (*effort*), tvar (*shape*) a prostor (*space*).

Kategorie **tělo** popisuje strukturální a tělesné charakteristiky lidského těla v pohybu (držení těla, dýchání, napětí či uvolnění v těle, používání či nepoužívání určitých částí těla v pohybu atd.).

Kategorie **síla** je v současné době překládána jako dynamika. Vystihuje odstupňování pohybu z hlediska síly a definuje jeho vlastnosti s ohledem na motivaci pohybujícího se člověka. Laban v rámci této kategorie rozlišil čtyři motorické faktory:

1. váha:
- její přítomnost (pohyb těžký, silný);
- její nepřítomnost (pohyb lehký).

2. prostor:
- přímost (pohyb přímý);
- expanze (pohyb nepřímý).

3. čas:
- rychlost (pohyb náhlý);
- trvání (pohyb zadržený).

4. plynutí:
- kontrola (pohyb kontrolovaný);
- plynutí (pohyb volný).

Kategorii **prostor** rozpracoval Laban nejpodrobněji, díky ke svému původnímu zájmu o architekturu. Věnuje se vztahu pohybujícího se těla vzhledem k prostoru a studuje prostorové dráhy a linie prostorového napětí. Určil zde tři základní roviny:

- vertikální;
- horizontální;
- sagitální.

Vertikální rovina odráží pohyb vedený zdola nahoru a naopak. Má vztah k váze (čím níž sestoupíme, tím jsme silnější; čím jsme výš, tím jsme jakoby lehčí). Horizontální rovina je spjata s prostorem a je určena pohybem vedeným ze strany na stranu. Sagitální rovina s předozadním zaměřením pohybu se vztahuje k času. Kategorie **tvar** se zaobírá formou těla při pohybu (např. otevírání, růst, zavírání, zmenšování, ohýbání atd.) a zajímá se o hlavní vnější i vnitřní činitele, které způsobí jeho změnu. Popisuje situace, kdy se naše tělo tvaruje a formuje podle předmětů a lidí okolo nás nebo na základě vnímání vnitřních tělesných procesů (Müller, 2014). Labanovu analýzu dále rozpracovala Irmgard Bartenieffová (1890–1981), Labanova žačka, a zasloužila se o to, že ADTA (Americká asociace taneční terapie) ji přijala jako základní kámen svého teoretického zázemí (Dosedlová, in Müller, 2014).

Další proudy tanečně-pohybové terapie:

- autentický pohyb Mary Starks Whitehous;
- symbolická taneční terapie Laury Sheleen;
- taneční terapie jako primitivní exprese;
- psychobalet a další (Dosedlová, in Müller, 2014).

4.4 Hry a techniky hudebně-pohybových činností

V této kapitole jsou uvedeny techniky abreakční, pohybové, verbální, vizuální, prožitkové, bazální, dechové apod. Jsou zde ukázky jednoduchých i náročnějších her a u každé je vždy uvedeno, pro koho je primárně vhodná a co může podpořit či rozvinout. Výběr níže uvedených technik a her vychází ze zkušeností autorky a snaží se poukázat na to, že existuje více způsobů propojení hudby s pohybem, nejen tanec, ale třeba i imaginace, spojení se slovy a obrazy, dramatizace, impro-

vizace, relaxace, může jít o spolupráci ve skupině či nácvik sociálních a emočních dovedností apod.

- Název hry: **Figurujeme slovesa**

  Cíle: motivace k pohybu, trénink pozornosti a soustředění, porozumění obsahu, rozšiřování slovní zásoby, podřízení se / vedení skupiny, vnímání pořadí, schopnosti počkat

  Cílová skupina: žáci s MP, SP, PAS

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Časová dotace: 5–10 min podle počtu písní

  Pomůcky: seznam vhodných písní, případně zobrazení obsahu písní na obrázcích

  Průběh: Slovesa ve známých (lidových) písničkách nahrazujeme pohybem. Např. *Červený šátečku, kolem se toč (otáčíme se), má milá se hněvá (mračíme se), já nevím (zvedáme ramena) proč*. Po zácviku můžeme slovesa přestat zpívat a jen je figurovat (ukazovat). Vhodné písničky pro zácvik: *Sedí liška pod dubem, Šel zahradník do zahrady, Pec nám spadla, Skákal pes, Červený šátečku, kolem se toč* apod. (Šimanovský, 2001).

  Doporučení: Je dobré si promyslet písně předem, aby slovesa v nich byla zajímavá, nikoliv jen „má“, „je/jsou“ apod.

  Varianta hry I: V písni vynecháme zpěv slovesa, pouze ukazujeme (figurujeme), tzn. na dané sloveso se vždy odmlčíme. Varianta je vhodná zejména pro žáky se SVPU, ADHD apod.

  Varianta hry II: Karty s obsahem písní, ideálně zpracované jako kramářské písně, kde jeden obraz zobrazuje především činnost (sloveso), kterou budeme ukazovat. Jeden ze žáků ukazuje obrazy, ostatní figurují slovesa a společně zpívají nebo jen mlčky sledují obrazy a reagují dle zadání ukazujícího.

- Název hry: **Pohybová improvizace**

  Cíle: vnímání vlastního těla a hudby, uvědomování si jednotlivých částí těla, rozsah pohybu, schopnost uvolnit se a nechat se vést hudbou, ztráta ostychu v projevu, kreativita

  Cílová skupina: žáci s ADHD, MP, SP

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Časová dotace: 10–45 min

  Pomůcky: hudební nástroje, vhodná hudba na CD, šátky

  Průběh: Podle hudby vytváříme pohyb, ke kterému nás hudba vyzývá, inspiruje. Využíváme celé tělo – pohyb paží, nohou, třepetání rukou, točení, skákání – dle možností a kreativity žáka. Pohyb může být plynulý i trha-

ný, dynamický i volný, vše je správně. Záleží pouze na tom, jak to žák cítí. U žáků s omezeným pohybem může pohyb vytvářet třeba jen šátek v ruce nebo jen pohyb hlavou apod.

Varianta hry I: Pustíme vhodnou hudbu z CD (např. J. Brahmse *Uherský tanec č. 5*) a žáci se pohybují dle dynamiky, rytmu nebo tempa skladby tak, jak to cítí, jak mohou, jak je to baví.

Varianta hry II: Část žáků sama vytváří hudbu na různé melodické i rytmické nástroje a pracuje s dynamikou, tempem i rytmem tak, aby ostatní žáci mohli vyjádřit jejich hudbu pohybem. Např. zrychlují, zpomalují, přestanou hrát, hrají jen některé nástroje apod. a žáci se na to snaží reagovat nějakou aktivitou. Vhodné nástroje: bubny, kantele, zvonky Koshi, perkuse a chrěstítka, kytara, xylofony a metalofony (inspirováno Matějem Lipským a Jiřím Pazourem).

Název hry: **Rychlost pohybu**

Cíle: vnímání změn v hudbě, koordinace pohybů, propojení obou mozkových hemisfér, jemná i hrubá motorika, pravolevá a prostorová orientace, postřeh, rytmus

Cílová skupina: žáci s ADHD, SPU, SP

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 10–25 min

Pomůcky: buben (gathering drum, djembe nebo obyčejné plastové kyblíky apod.), různé perkuse, vhodná hudba na CD

Průběh: Postupně hrajeme na tělo – od plesknutí na hruď, stehna a zadek přes dupnutí nohama až po tlesknutí rukou na obě strany. Střídáme ruce i nohy a postupně zrychlujeme. Sestava: plesk levá ruka hruď, levá ruka na stehno, pravá na stehno, levá na zadek, pravá na zadek, dup levá noha, dup pravá noha, tlesk obě ruce vlevo od těla, tlesk obě ruce vpravo od těla a znovu, tentokrát začne pravá ruka (inspirováno Jiřím Boudou).

Varianta hry I: Hra na bubny – každý má 2 paličky, k tomu připravíme jeden velký buben pro všechny nebo do dvojice, případně buben (či plastový kyblík) pro každého. Hrajeme sestavu na buben – pravá ruka, levá ruka, paličkami o sebe, pravá palička o zem a levá palička o zem, paličky o sebe dvakrát. A znovu. Postupně zrychlujeme.

Varianta hry II: Využijeme hudbu z CD, např. irskou nebo jinou zajímavou svou dynamikou či zvyšováním rychlosti. Postupně se přidáváme do skladby, opakujeme pohyby nebo celé sestavy až do konce skladby a postupně zrychlujeme. Lze hrát jen na nástroje, vyjadřovat hudbu pohybem nebo kombinovat obojí: hra na buben/perkuse, vstát a chodit, pak se vrátit k nástrojům, vyměnit si místo se sousedem atd. podle toho, jak nás hudba vede.

Vhodnou hudbou je např. George Gershwin *Walking the dog*; Dmitrij Kabalevsky *Komedianti, Suita* apod.

- Název hry: **Moře/vítr/déšť**

  Cíle: představivost, kreativita, vnímání zvuků nástrojů, volný pohyb, pravidelný pohyb

  Cílová skupina: žáci s ADHD, SPU, SP

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Časová dotace: 5–10 min

  Pomůcky: ocean drum, zvonky Koshi, zvonkohry, dešťová hůl

  Průběh: Žáci si lehnou na zem na záda a poslouchají ocean drum nebo dešťovou hůl či Koshi zvonky a dle zvuků si vytváří představu moře, větru/vzduchu či deště. Pedagog může zpočátku představu podpořit vyprávěním. Po chvíli se žáci začnou do zvuků pohybovat – válet se na jednu nebo druhou stranu, zvedat ruce, kolébat se, kývat, vlnit atd. podle svých pocitů. Pokud bude chtít někdo vstát a vyjádřit své představy pohybem ve stoje, je to vítáno.

  Varianta hry: Je vhodná pro žáky s MP, PAS, VV. Pohyb je veden pouze podle ocean drum bubnu – žáci se „přelévají" na jednu a na druhou stranu, stejně jako vlny, které zvuk ocean drumu připomíná. Pedagog pravidelně přesýpá, aby se žáci mohli naladit na rytmus.

- Název hry: **Na vlaky**

  Cíle: vnímání rytmu a změny, orientace v prostoru, spolupráce se skupinou

  Cílová skupina: žáci s MP, TP, VV

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Časová dotace: 5 min

  Pomůcky: bubny djembe / gathering drum nebo hudba na CD

  Průběh: Pedagog hraje na buben a žáci se pohybují jako vlaky v tempu, které udává buben: nákladní vlak = pomalé tempo, tzn. žáci jdou velmi pomalu, loudají se. Osobní vlak = střední tempo, žáci jdou běžnou chůzí. Rychlík = rychlé tempo, žáci běží. Může jít každý sám nebo mohou být spojeni do vlaků po 3–6 žácích. (Inspirováno dle Emilem Hradeckým).

  Varianta hry: Hradecký, E. (1994). *Improvizace k hudebně pohybové výchově* [CD]. Praha: Studio Principum. Píseň Vlaky – klavírní doprovod. Pouštíme nahrávky z CD a žáci se nyní hýbou podle klavírního doprovodu. Může se zapojit i pedagog. Lze zapojit i žáky s těžkým postižením na vozíku, které mohou vozit v rytmu mobilní žáci, pedagogové nebo asistenti.

Název hry: **Tajný dirigent**

Cíle: rytmický pohyb, empatie, sebeovládání, skupinová soudržnost a spolupráce, hravost

Cílová skupina: žáci s SPU, ADHD, SP

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová

Časová dotace: 5–15 min

Pomůcky: vhodná hudba

Průběh: Připravíme si orchestrální nahrávku a pošleme jednoho hráče za dveře. Ostatní se tiše domluví, kdo bude tajný dirigent a co má dělat, a pozveme prvního. Pustíme hudbu a všichni dirigují. Řídí však svoje pohyby a jejich změny podle tajného dirigenta, kterého stále nenápadně sledují. Příchozí má během jedné či dvou minut uhádnout, kdo je tajný dirigent. Když se mu to podaří, jde odhalený hráč za dveře a hra se opakuje. Když hadač neuhádne, jde za dveře znovu. (Šimanovský, 1998).

Doporučená hudba: např. G. Rossini – *William Tell, Overture – finále*; G. Verdi – *árie La Donna Mobile* apod.

Ověření v praxi: Pro mladší děti na 1. stupni ZŠ byla aktivita velice náročná. Ověření proběhlo i u dětí s ADHD, u kterých bylo sledováno viditelné zklidnění.

Název hry: **Slova v rytmu a pohybu**

Cíle: sluchová percepce, zrakové vnímání, paměť, slovní zásoba, komunikace/řeč, myšlení, orientace v prostoru, orientace zvukem

Cílová skupina: žáci s SPU, ADHD, PAS

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 15 min

Pomůcky: karty se slovy, obrázky, citoslovci nebo komunikačními symboly, klavír, drobné perkuse

Průběh: Pedagog volně improvizuje na klavír (nebo jiný nástroj) a žáci chodí po místnosti, kde jsou různě rozmístěny karty se slovy (případně obrázky se slovy). Na zvukový signál (např. změna rytmu/melodie, písně nebo nástroje) jdou všichni ke kartě a slovo na ní několikrát zazpívají a třeba i zahrají na rytmické nástroje (dřívka, drhla) či na tělo. Pedagog zpívá a hraje s nimi. Poté pedagog znovu volně improvizuje a žáci chodí po místnosti a čekají na další signál (Mátejová, 1980). Každá karta/slovo má dán jiný signál, např. rychle, pomalu, ticho nebo triangl, buben, zvoneček nebo *Holka modrooká, Maličká su, Na tý louce zelený* atd. Na kartách mohou být slova, která činí žákům potíže, nová slova, rytmicky odlišná slova, slova v cizím jazyce, tematická slova apod.

Varianta hry I: Žák s TP nebo VV omezený v pohybu může mít karty u sebe a zvedat je – ukazovat. Pro docílení pohybu lze karty položit tak, aby se žák musel třeba otočit, zvednout ruku, pohnout méně využívanou rukou, přehmátnout na druhou stranu atd. Na kartách mohou být dle potřeby také citoslovce nebo vokály, zvuky zvířat apod. nebo fotografie, piktogramy či jiné komunikační symboly.

Varianta hry II: Slova/obrázky/symboly na kartách mohou vyjadřovat děj/slovesa a žáci musí slovo předvést, např. skákat, plavat, umývat se atd., a to po dobu hraní změny.

Název hry: **Hudba podle pohybu (se zápisem)**

Cíle: kreativita, schopnost vystoupit před druhými, překonání obav, zvyšování sebedůvěry, pocit úspěchu, vytváření hudby pohybem

Cílová skupina: žáci s SP, TP, VV

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 5–40 min (dle zájmu)

Pomůcky: melodický hudební nástroj, papíry, tužky, barvy, štětce, pastelky nebo voskovky

Průběh: Jeden žák se pohybuje (tančí) tak, jak ho napadá, a pedagog ho doprovází na hudební nástroj, např. na klavír: při točení dělá třeba trylky, když žák skáče, pedagog „skáče" po klapkách klavíru, když žák běží radostně, pedagog „běží" po vysokých tónech apod. Žák se může i úplně zastavit a pak pokračovat nebo spadnout na zem, baletit, tančit street dance, zkrátka naplno využít své fantazie, a pedagog na to reaguje hrou na nástroj – žák svým pohybem ovládá hru pedagoga. Tančit mohou žáci samozřejmě také pouze rukou, prsty, hlavou, nohou apod. Takto se mohou vystřídat všichni žáci, kteří chtějí. Ostatní vždy tiše pozorují a po skončení ocení výkon obou potleskem. (Inspirováno Matějem Lipským a Jiřím Pazourem.)

Varianta hry: Ostatní žáci – pozorovatelé – mohou zapisovat průběh aktivity, vytvořit záznam o průběhu tance nebo doprovodu na hudební nástroj – např.: malbou/kresbou či zápisem nějakých svých značek (kroužků, spirál, schodů, šipek…). Po skončení celé aktivity, kdy se vystřídají všichni žáci jako tanečníci, je možné podle zápisů zkusit zopakovat, co se v té chvíli odehrávalo v tanci nebo v hudbě. Lze rovněž udělat výstavu záznamů namalovaných či nakreslených (vhodné i pro žáky s MP, PAS, ADHD, SPU).

Název hry: **Hudební stanoviště**

Cíle: cit pro rytmus a hudební spolupráci, orientace v prostoru, kreativita v rytmu, zvládnutí i méně oblíbeného nástroje v rámci možného výběru

Cílová skupina: žáci s MP, PAS, SP, ADHD

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 10–30 min

Pomůcky: klavír, kytara či buben pro hlavní vedení, drobné nástroje dle vlastní volby na stanoviště, případně hudba na CD

Průběh: V prostoru na zemi jsou stanoviště se skupinami nástrojů, např. štěrchadla a dva bubny; zvonky, triangly a rolničky; tři bubny a drhla; ozvučná dřívka – claves, plechovky a paličky, vajíčka, tamburíny atd. Žáci se na hudbu pohybují po místnosti a v daný okamžik, kdy se hudba změní, si sednou k některému ze stanovišť a hrají do hudby. Na další moment změny signalizovaný hudbou se přesunou k dalšímu stanovišti a opět se hudebně zapojí – ideálně dle svého rytmu a fantazie tak, aby to vytvářelo dohromady s ostatními pěkný orchestr. Hudbu, podle které se žáci řídí, vytváří na nástroj sám pedagog – signálem mohou být pauzy nebo změny rytmu či melodie. Případně lze najít vhodnou skladbu, která může takto vést, i na CD.

Varianta hry: Stanoviště mohou být dána náhodně podle toho, jak k nim žáci přijdou. Nebo může být dáno pořadí, které mají žáci dodržovat. Mohou také vždy být všichni u jednoho nebo více žáků u více stanovišť najednou (inspirováno Jiřím Boudou).

Název hry: **Nauč se uvolnit**

Cíle: schopnost uvolnění, relaxace, uvědomění si částí těla a dechu, vnímání hudby

Cílová skupina: žáci s TP, VV, ADHD

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 12–15 min

Pomůcky: vhodná hudba, podložky, polštáře

Průběh: „Pusť si hudbu, u které se cítíš dobře. Najdi si co nejpohodlnější polohu vleže nebo vsedě. Uvědom si postupně a pomalu části svého těla, i to, kde právě jsi, v jaké poloze, co aktuálně vnímáš. Zaposlouchej se do vybrané hudby a zavři oči. Začni se věnovat svému dechu. Není třeba ho měnit, jen se na něj soustřeď, vnímej jeho rytmus. Zkus postupně své nádechy a výdechy sladit s hudbou, ale tak, abys je vnímal jako přirozené a uvolněné, nenucené. Po chvíli, např. po 3–10 minutách (začínáme vždy kratším časovým intervalem a postupně můžeme čas prodlužovat), se již nemusíš soustředit na nic – jen odpočívat a užívat si, že opravdu není nutné nic dělat. Jen relaxuješ, vnímáš hudbu a odpočíváš.“ (Gerlichová, 2017)

Doporučená hudba: např. J. S. Bach *Houslový koncert E dur*, část *Adagio*; A. Dvořák *Novosvětská*, část *Largo*; některé preludium od skladatele Yirumy apod.

Ověření v praxi: Dle zkušenosti je dobré tuto aktivitu zařadit v předmětu tělesná výchova v poslední fázi hodiny.

- Název hry: **Protáhni se**

Cíle: vnímání dechu, srdce a celého těla, uvolnění, změna napětí a uvolnění
Cílová skupina: žáci s SPU, ADHD, SP
Kontraindikace: 0
Forma: individuální i skupinová
Časová dotace: 5 min
Pomůcky: vhodná hudba, podložky
Průběh: „Zvol si výchozí pozici (leh, sed, stoj) a klidnou hudbu podle svého výběru. Začni postupně protahovat jednotlivé svalové skupiny celého těla, buď od hlavy, nebo od nohou. Pomaloučku propínej jednu svalovou skupinu za druhou. Mezi jednotlivými protaženími se soustřeď na uvolnění právě propínané části těla v souladu s hudbou a výdechem. Dej si čas, ať se tělo naučí propínat i uvolňovat a vypustit napětí z míst, která uvolňuješ jen vzácně. Budeš se cítit lépe a lépe." (Gerlichová, 2017)
Doporučená hudba: např. J. S. Bach *Air*; J. Pachelbel *Kánon*; poslech zvuků přírody apod.

- Název hry: **Diriguj**

Cíle: zapojení prstů, dlaní, celé paže, aktivizace mozkové činnosti, uvolnění energie/napětí, vnímání dynamiky
Cílová skupina: žáci s SPU, ADHD, MP, TP
Kontraindikace: 0
Forma: individuální i skupinová
Časová dotace: 5–10 min
Pomůcky: vhodná hudba
Průběh: „Vyber si hodně dynamickou hudbu dle svého výběru (nebo viz doporučení). Poté, co se zaposloucháš do vybrané skladby, zkoušej dynamiku i rytmus doprovázet rukama, třeba s představou sebe jako dirigenta (nebo nadšeného posluchače). Úplně se do hudby polož, roztanči ruce, trup i tělo. Postupně budeš vnímat uspokojivou souhru hudby a pohybu, která ti může přinášet radost." (Gerlichová, 2017)
Doporučená hudba: např. A. Corelli či G. F. Händel *Concerti Grossi*; Bohuslav Martinů skladba *Kolombína tančí*; Leonard Bernstein *předehra k opeře Candide* apod.

Název hry: **Dupej v rytmu**

Cíle: vybití energie, zpracování negativních emocí, vnímání rytmu, uvolnění

Cílová skupina: žáci s ADHD, SPU, MP

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 2–15 min

Pomůcky: vhodná hudba

Průběh: „Intenzivně začni dupat v rytmu zvolené hudby. Vyber si takovou hudbu, která je rytmická a pro tebe příjemná – ať je to třeba pochodová melodie, rytmické tango či nějaká moderní skladba. Najdi si ve vybrané hudbě své vlastní tempo a způsob dupání. Můžeš vydupat všechny nepříjemné pocity, které jsi neměl možnost jinak či jinde vyjádřit. Dupej, tleskej, tancuj. Nehodnoť a neanalyzuj své pohyby. Raduj se z pohybu a rytmu, uvolni se, vydupej vše, co se potřebuje dostat ven. S dupáním můžeš propojit pohyby celého těla." (Gerlichová, 2017)

Doporučení: Hru je možné využít i v jiných vyučovacích předmětech (např. tělesná výchova) nebo po náročném úkolu.

Doporučená hudba: např. Aram Chačaturjan *Šavlový tanec*, Manu Chao *rytmická píseň Me Gustas Tu* nebo některé argentinské tango apod.

Název hry: **Zrcadlení pohybu**

Cíle: empatie, nápodoba pohybů, paměť, spolupráce se skupinou, podpora skupiny, kreativita

Cílová skupina: žáci s MP, ADHD, SPU

Kontraindikace: 0

Forma: individuální i skupinová

Časová dotace: 5–10 min

Pomůcky: může být hudba na pozadí

Průběh: Jeden z žáků nabízí pohybový materiál, skupina ho přejímá, zrcadlí a synchronizuje. Po nějakou chvíli takto skupina zrcadlí, až žák skončí, skončí i skupina. Pak nabízí pohybový materiál další žák a situace se opakuje. Takto se mohou vystřídat všichni, kteří chtějí. Vhodné je tuto aktivitu realizovat bez hudby. Pokud by to mělo být žákům nepříjemné, je dobré zvolit nějakou nenápadnou, klidnou skladbu.

Varianta hry I: Lze hrát i individuálně s jedním žákem – pohyb předvádí pedagog a žák zrcadlí, pak se role vymění. (Inspirováno Anetou Chládkovou.)

Varianta hry II: Dle Dosedlové[8] je možné téma pohybů motivovat, např. „práce na farmě" či „co děláme o prázdninách", využít pochodu v zástupu (vlnící se had), kdy první určuje pohyb (nejlépe doprovázený i zvukem či vokalizací) a ostatní pohyb i zvuk přebírají. Když první odběhne na poslední

8 Dosedlová (2019). Osobní komunikace z projektové dokumentace (ověřovací šablona).

místo v zástupu, vedení přebírá další v pořadí. Jako hudební doprovod je možné využít i energické a motivující africké bubny.
Doporučená hudba: např. Aubry, R. *Stick Man's Yourney* nebo *Salento* apod.

Název hry: **Relaxace**
Cíle: zklidnění, uvolnění, odbourání stresu, vztah k sobě, imaginace
Cílová skupina: žáci s TP, VV, PAS
Kontraindikace: 0
Forma: individuální i skupinová
Časová dotace: 3–20 min
Pomůcky: podložky, deky, polštářky atd., vhodné hudební nástroje, případně vhodná hudba
Průběh: Každý si najde svou pohodlnou polohu – vsedě, vleže na podložce s polštářkem, na polohovacím vaku, v lavici s hlavou položenou na stole atd. Kdo chce, může zavřít oči. Pedagog začne vést slovem od vnímání okolních zvuků k sobě – ke svému dechu, tepu srdce, lehce projde uvolnění těla od nohou, přes břicho a záda, ruce až po hlavu. Poté nechá chvilku ticha a následně začne hrát na připravené nástroje, např. zvonky Koshi, dešťové hole, kalimbu, zvukové vlny, kantele, může zapojit i svůj hlas. Hraje po dobu, která je vhodná – zpočátku třeba jen 3 min, později až 20 min. Je důležité si postupně zvykat a každou další relaxaci prodlužovat. Po skončení hry nechá pedagog ještě pár minut ticha a pak přivede žáky zpět z relaxovaného stavu opět slovem – zmínkou o vnímání svého dechu a následné realizaci nádechu a výdechu. Po skončení celé relaxace vrátíme žáky zpět do běžné úrovně vnímání, např. písničkou, kterou si zazpíváme, nebo se trošku protáhneme a popovídáme si. (Inspirováno Jiřím Kantorem.) Živá hudba je velmi důležitá a její kvality jsou nenahraditelné. Ale samozřejmě lze relaxovat i u hudby reprodukované – je však nutné předem vědět, zda je taková hudba všem příjemná, zde ji nemá někdo spojenou s nepříjemným zážitkem nebo zkušeností či na něj nepůsobí depresivně apod.
Doporučená hudba: Brahms J. *Klavírní koncert č. 2, op. 83, Andante*; nahrávky od Ebb Tide; Yann Tiersen *Porz Goret* a další

Název hry: **Zlatá brána jinak**
Cíle: sluchová percepce, orientace v prostoru sluchem, paměť, důvěra, orientace bez zrakové kontroly, překonání strachu
Cílová skupina: žáci s SP, ADHD, SPU
Kontraindikace: 0
Forma: skupinová
Časová dotace: 5–10 min

Pomůcky: zvonečky, rolničky, penízkové šátky, mašličky/provázky k navázání, šátky na oči pro všechny

Průběh: Podle počtu žáků ve skupině utvoříme brány ze dvojic, např. na 15 žáků vytvoříme 2–3 brány, na 30 žáků alespoň 7–8 bran. Na dvojici žáků, kteří tvoří bránu, pověsíme rolničky nebo zvonečky či penízkové šátky tak, aby zvonily, když se brána bude hýbat. Ostatní žáci si zaváží oči a jen podle sluchu se snaží projít bránou – každý sám. Každá brána se občas pohne, aby zazvonila, nebo se může přesunout úplně na jiné místo. Kdo projde bránou, může si rozvázat oči a počkat, než najdou bránu i ostatní. Poté se mohou vyměnit role.

Varianta hry I: Každá brána může mít na sobě pověšeny jiné nástroje a úkolem žáků je všemi jednotlivými branami projít. Lze použít například velké rolničky, malinké rolničky, zvonečky, penízkové šátky, kravské zvonce, kovovou zvonkohru, dřevěnou zvonkohru apod. Cílem je, aby žák podle sluchu poznal, kterou bránou už prošel, a našel tedy jinou.

Varianta hry II: Je vhodná pro malé děti. Hra může proběhnout klasicky, jen s jednou bránou, přičemž žáci prochází v držení se za ruku v „hadovi". Na bráně ovšem visí rolničky a zvonečky tak, aby si žák mohl zazvonit, když bude bránou procházet. Můžeme zpívat i písničku *Zlatá brána*.

Dobré rady pro praxi:

- motivovat k radosti z pohybu;
- nebát se využití různých tanečních stylů;
- rovnoměrně pracovat aktivní i receptivní formou;
- dát žákům prostor pro jejich pohybové/taneční sebevyjádření;
- zpěv písní a hru na nástroje podpořit pohybem;
- podporovat improvizovaný a volný pohyb jako prvek sebevyjádření a komunikace;
- respektovat pohybové zvláštnosti žáků, nevylučovat žáky s TP ze hry;
- naučit žáky relaxovat, zklidnit své tělo a dech;
- nebát se použití dotekových technik/masáží, ovšem bezpečným způsobem;
- zařadit i netradiční pomůcky: šátky, balónky, bublifuky, masážní pomůcky;
- v hudební výchově využívat i jiných uměleckých směrů a technik expresivních terapií.

ZÁVĚR

Hudebně-pohybové aktivity je vhodné zařazovat nejen do hodin hudební výchovy, ale hodí se i do tělesné výchovy a mimoškolních aktivit. Některé aktivity lze zařadit i v rámci výuky čtení a psaní – vyhledávání slov, zapisování aktivit apod. Pro některé žáky se SVP může být těžké provést určitý pohyb nebo přeměnit pohyb v tanec. Proto musíme pracovat vývojově, přecházet od jednoduchých pohybových her k pohybu symbolickému a komunikativnímu. Při rozvíjení pohybu bývá snazší začít s improvizací, pohyby si utřídit a propojit, vytvořit si pohybovou zásobu, pomocí níž může žák ve skupině reagovat, vyjadřovat se, komunikovat. Abychom mohli rozvíjet nebo podnítit alespoň nějakou pohybovou paměť, je třeba opakovat a zkoušet. Opakování je prostředkem zkoumání a budování vlastní zkušenosti (Payne, 2011).

Kontakt na autorku:

Mgr. Dana Zouharová
Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno
Muziko(b)hrani – radost z hudby (www.muziko-b-hrani.cz)
mail: muziko-b-hrani@volny.cz

Doporučená a použitá literatura

Břicháčková, M., Vilímek, Z. (2008). *Možnosti využití muzikoterapie při práci se žáky v ZŠ speciální*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Coufalová, G., Medek, I., Synek, J. (2014). *Hudební nástroje jinak*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem. Role tance v dějinách lidstva a jeho role v současné psychoterapii*. Praha: Grada.

Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. *Arteterapie*, 34, s. 75–89.

Friedlová, M. et al. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci. (v tisku)

Gerlichová, M. (2017). *Hudba Léčí. Muzikoterapie pro každého*. Praha: Reprotisk.

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

Guillaud, M. (2011). *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Chailley, J. (1965). *40 000 let hudby*. Praha: Státní hudební vydavatelství.

Chodorowova, J. (2006). *Taneční terapie a hlubinná psychologie. Imaginace v pohybu*. Praha: Triton.

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. a kol. (2014). *Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta.

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

Kopecký, J., Synek, J., Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Král, R., Pazour, J. (2014). *Písničky na hraní. Písničky a hry rozvíjející hudební tvořivost dětí*. Praha: Portál.

Krček, J. (2008). *Musica Humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z antroposofie Rudolfa Steinera*. Hranice: Fabula.

Kružíková, L. (2013*). Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* (nepublikovaná disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Kulhánková, E. (1999). *Písničky a říkadla s tancem*. Praha: Portál.

Linka, A. (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria.

Marek, V. (2003). *Hudba jinak*. Praha: Eminent.

Mátejová, Z., Mašura S. (1980). *Muzikoterapia pri zajakavosti*. Bratislava: SPN.

Mátejová, Z., Mašura, S. (1992). *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.

Moreno, J., J. (2005). *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. Praha: Portál.

Müller, O. a kol. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada.

Payne, H. (2011). *Kreativní pohyb a tanec, ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Schwartz, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Melrose, MA: Center for Early Childhood Music Therapy, LLC.

Šimanovský, Z., Tichá, A. (2012). *Hrajeme si s písničkou. Zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z., Tichá, A. (1999). *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z. (2012). *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z. (1998, 2001). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál.

Užitečné odkazy:

www.tanter.cz

www.slysetjinak.upol.cz

Doporučená hudba:

Aubry, R. *Stick Man's Yourney* nebo *Salento*;

Bach, J. S. *Air, Houslový koncert E dur, část Adagio*;

Bernstein, L. Předehra k opeře *Candide*;

Brahms, J. *Klavírní koncert č. 2, op. 83, Andante; Uherský tanec č. 5*;

Corelli, A. *Concerto grossi*;

Dvořák, A. *Novosvětská, část Largo*;

Ebb Tide. Různé nahrávky;

Gershwin, G. *Walking the dog*;

Hradecký, E. *Improvizace k hudebně pohybové výchově* (CD);

Händel, G. F. *Concerto Grossi*;

Chačaturjan, A. *Šavlový tanec*;

Chao, M. *Me gustas tu*;

Kabalevsky, D. *Komedianti*; *Suita*;

Martinů, B. *Kolombína tančí*;

Pachelbel, J. *Kánon*;

Rossini, G. *Willliam Tell Overture, finále*;

Tiersen, Y. *Porz Goret*;

Verdi, G. *La Donna Mobile*;

Yiruma. Preludium.

Zkratky použité v textu

ADHD – poruchy pozornosti s hyperaktivitou;

ADTA – Americká asociace taneční terapie;

AEDT – Evropská asociace taneční terapie;

DK – dolní končetina;

HK – horní končetina;

MP – mentální postižení;

PAS – poruchy autistického spektra;

SP – smyslové postižení;

SPU – specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie atd.);

TP – tělesné postižení;

TANTER – Česká asociace taneční a pohybové terapie;

VV – souběžné postižení s více vadami.

5 Hudební poslech

Lenka Kružíková, Vítězslav Kružík

Hudební poslech je jednou z nejobvyklejších hudebních aktivit v životě člověka. Vztahuje se nejen k poslechovým situacím – tedy kde a při jaké příležitosti hudbu posloucháme, ale také k motivaci, emocím, seberegulaci a fyziologickým pochodům. Velmi často se v souvislosti s hudebním poslechem také hovoří o pojmu „wellbeing". Hudba nám tedy může pomoci k tzv. „lepšímu bytí". Člověk se prostřednictvím hudebního poslechu odreaguje, tělo se uvolní a emoce mohou mít až katarzní účinek.

V tomto ohledu bychom rádi zmínili myšlenky Aristotela, který přikládal umění vysokou důležitost. Linka (1997) uvádí Aristotelovy katarzní účinky hudby v souvislosti s emočním laděním člověka. Pro navození žádoucího psychického stavu člověka se volí hudba opačného emočního ladění. To znamená, že při „smutné" náladě by si člověk měl poslechnout „smutně" laděnou hudbu, která ho katarzně dovede k „dobré" náladě a pozitivně laděné mysli. V protikladu stojí názory Platóna, který vnímá užitečnost umění z morálního hlediska. Podle něj by umění mělo vést k pozitivnímu vlivu na vývoj charakteru (Tatarkiewicz, 1985). Přikládá hudbě eticko-výchovný význam. Na základě jeho etického principu se tedy žádoucí psychický stav navozuje hudbou stejného emočního ladění (Linka, 1997). Zjednodušeně řečeno, jestliže při „smutné" náladě člověku zprostředkujeme poslech pozitivně laděné hudby, dovede ho k dobré náladě a pozitivně laděné mysli.

Variace motivů pro hudební poslech může být hudebně-estetická, hédonická (hudba dodává člověku příjemné pocity). MacDonald, Kreutz, Mitchell (2012) uvádějí poslechové strategie Laukky, mezi které řadí jako nejsignifikantnější faktor regulace nálady a identity člověka. Ty jsou nejzásadnějším prediktorem již zmiňovaného „wellbeing".

Hudební poslech a poslechové aktivity zmiňuje jako součást hudebních činností RVP pro základní školu a současně základní školu speciální. V tomto textu bychom rádi poukázali na teoretická východiska proponovaného tématu a současně i inspirační techniky a poslechové metody, které vycházejí z hudebního vývoje člověka, hudebně-expresivních přístupů i mezipředmětových vztahů a současných možností motivace hudebního poslechu, kde hudební poslech plní i nehudebně edukační funkci. Jestliže posloucháme hudbu, vnímáme její rozmanité atributy: zvuk, výšku, barvu, sílu, tempo, rytmus a obrys (tedy celkový proces stoupání a klesání melodie) (Sacks, 2009). Jistým zpřístupněním hudebního poslechu je také využití hudebně-poslechových map. Autoři předkládají ukázky zahraničních hudebně-poslechových map, které mohou přispět jako příklad dobré praxe.

5.1 Hudebně-poslechové metody jako zdroj inspirace

V této kapitole uvádíme vybrané metody a specifické přístupy, které souvisí s hudebním poslechem v rovině hudebních i nehudebních cílů. Zároveň pohlíží na hudební poslech ze zcela jiného úhlu, ne pouze v rovině hudebně-edukační, ale v souvislosti s aplikací pro cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.

Hudební poslech tedy zmíníme v souvislosti s hudebním vývojem člověka, přesněji jeho prenatální hudební zkušeností, která může vytvářet pozdější hudební preference a predikovat pozitivní kognitivní a motorický vývoj. Současně se také dotkneme hudebně-expresivního využití hudebního poslechu, který má zásadní nehudební význam pro rozvoj osobnosti člověka. V neposlední řadě poukážeme na zajímavou edukační metodu v mezipředmětovém kontextu.

5.1.1 Mozartův efekt

Síla Mozartovy hudby je zcela jistě nepochybná. Z jakého důvodu ji ale vnímáme jako „více vhodnou“ pro hudební poslech a rozvoj kognitivních a motorických funkcí? Pokud ji srovnáme s hudbou Beethovena nebo Bacha, můžeme znatelně podotknout, že hudba Mozarta je v porovnání s emočně rozervanou hudbou Beethovena nebo direktivně zachovaným hudebním schématem barokní doby čistší a klidnější. V souvislosti s adekvátním a progresivním vývojem dítěte se toto téma hojně řešilo. Prenatální období dítěte se tak stalo obdobím otázek hudebních preferencí, hudební paměti a podpory hudebního sluchu se sekundárním vlivem posílení kognitivních a motorických funkcí.

Myšlenka Mozartova efektu, tedy přesvědčení, že **Mozartova hudba** může zvýšit inteligenci, rozkvétala na počátku devadesátých let 20. století (nejvíce v anglosaských zemích). Ve dvou státech v USA byl dokonce předložen návrh, že každému novorozenci bude přiděleno CD s Mozartovou hudbou. Jak uvádí Franěk (2009, s. 167–168), o prvním vysvětlení Mozartova efektu informuje Chabris v roce 1999: „který soudil, že při poslechu Mozartovy klavírní sonáty dochází k silné pozitivní emocionální reakci, radosti a vzrušení, jež je spojeno s vyšším stupněm aktivace kognitivního systému. Díky zvýšené kognitivní aktivaci je pak možné dosáhnout lepších výsledků v určitých kognitivních úkolech. [...] Stimulace jedné korové oblasti, ke které dochází při poslechu hudby, vyvolává další stimulaci další oblasti, která řídí jiné činnosti či zpracovává informace odlišného druhu." Mnohé výzkumy na tyto myšlenky reagovaly (Rauscherová, Ribar, Shaw) a snažily se vědecko-výzkumně pojmenovat, k čemu v rámci kognitivních, emočních a fyziologických reakcích vlastně u člověka při poslechu klasické hudby dochází – např. jaký je vztah hudby a prostorového uvažování (Campbell, 2008).

Neexistují však objektivní a spolehlivé podklady o tom, že pokud bude dítě v prenatálním období či dítě raného věku poslouchat Mozartovu hudbu, zvýší se mu tím inteligence. Výzkumy informují pouze o krátkodobém účinku Mozartovy hudby, který se pohybuje v rozsahu několika minut. Poslech klasické hudby ovšem spojitost s posílením mozkových struktur, které se podílejí na vyšší mozkové činnosti, zcela jistě má. Rytmy, melodie a vysoké frekvence Mozartovy hudby ale pravděpodobně podporují a rozvíjejí kreativní a motivační oblasti mozku.

5.1.2 Tomatisův poslechový program (Tomatis Listening Program)

Alfred Tomatis (1920–2001), francouzský lékař, autor lékařského postupu založeného na slyšení a naslouchání. Vytvořil model poslechového programu, jež vychází z oboru zvaného audiopsychofonologie. Kantor, Lipský, Weber (2009, s. 228) uvádějí, že „[...] důležitým zjištěním je, že problémy v naslouchání jsou primární příčinou mnoha potíží v učení a chování. Naslouchání je důležitou součástí senzorické integrace, tzn. způsobu, kterým vnímáme, organizujeme materiál zprostředkovaný našimi smysly."

Kružíková (2016, s. 147) v článku o vlivu hlasu při muzikoterapeutické intervenci vybraných klientů popisuje Tomatisův výzkum (2004) v oblasti hlasové komunikace ve vztahu matka–dítě: „[...] matčin hlas stimuluje centrální nervový systém dítěte a pomáhá tak vytvářet nové nervové spoje v cortexu. Pro výzkum „Terapie pro autistické děti prostřednictvím matčina filtrovaného hlasu" vytvořil Tomatis tzv. **elektronické ucho**, které simuluje zvuk matčina hlasu do podoby, v jaké ho dítě slyšelo v prenatálním období. Přes tento filtrovaný hlas se dítě učí

vnímat matčin nefiltrovaný hlas a reagovat na něj." Technologie elektronického ucha zlepšuje poslech tak, že posluchače vystaví nepřetržité změti zvuků přepínáním vysokých a nízkých frekvencí zvuku. Trénují se tak svaly ve středním uchu. Při metodě jsou využívány i nahrávky Mozarta, gregoriánského chorálu či u dětí hlas jejich matky. Veškerá hudba je filtrovaná a obsahuje právě ty frekvence, jejichž slyšení posilujeme (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Tomatisův poslechový program se realizuje ve speciálních centrech pro Tomatisovu léčbu (celkem je jich ve světě certifikovaných 220). Délka terapeutického programu je cca 70 hodin, které jsou rozvrženy do tří bloků s několika týdenními přestávkami. Cílem Tomatisovy zvukové stimulace je:

- zlepšení schopnosti ucha přijímat zvukové signály z okolí;
- sjednocení úrovně slyšení kostním a vzdušným vedením;
- efektivnější přenos zvuků mezi uchem a mozkem;
- zvýšení rozlišovací schopnosti podobných zvuků;
- posílení pravého ucha jako vůdčího.

Tomatisův poslechový program je určen pro: osoby se specifickými poruchami učení, osoby s poruchami koncentrace a pozornosti, osoby s narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra a další osoby se sníženou motorickou schopností v důsledku vestibulární dysfunkce. Program není určen pro osoby se ztrátou sluchu nebo s hluchotou (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

5.1.3 Sugestopedie

Sugestopedie (z *suggestopedia* – sugesce, podnět, výzva a pedagogika) je psychorelaxační vyučovací metoda zaměřená na všechny věkové kategorie. Definoval ji bulharský psychiatr a psychoterapeut Georgij Lozanov. Současně také založil vědu sugestologii, která byla pak aplikována i do oblasti pedagogiky a spočívá na principu výuky cizího jazyka ve spojení s poslechem hudby. Průcha (2001, s. 236) v Pedagogickém slovníku informuje o sugestopedii jako o „snaze využít hudbu pro usnadnění učení, získání poznatků a zkušeností se sugescí osob".

Hudba je v sugestopedii základní didaktickou pomůckou této metody. Jelikož hudební složka pracuje primárně s pravou mozkovou hemisférou, snažil se Lozanov aktivovat propojení obou hemisfér právě kombinací hudebního elementu (tedy převážné aktivity pravé mozkové hemisféry) a výukové aktivity cizího jazyka (tedy převážné činnosti levé mozkové hemisféry). Hudba v sugestopedii by neměla být při výuce rušivým elementem, nýbrž doplňujícím prvkem tak, aby žáci mohli zcela přirozeně přijímat mluvené slovo pedagoga. Současně také hudba neplní funkci primárně relaxační, ale spíše receptivně aktivizační. Rytmické rozdělování textu, který se synchronizuje s rytmy těla a mysli, pomáhá k lepšímu zapamatová-

ní slyšeného. Pokud se v textu, který má být zapamatován, dělají desetivteřinové pauzy, objem zapamatovaného textu je více než 40 %. Je tomu tak proto, že kratinké přestávky zajistí aktivaci mozku a zvýšení schopnosti zapamatování (Obrovská, 2009).

Příklady vhodné hudby pro sugestopedickou výuku:

J. S. Bach:
- *Largo z koncertu pro flétnu a housle g moll;*
- *Largo z koncertu pro klavír a houslový orchestr f moll; Larghetto z koncertu pro hoboj, violu d'amore a housle A dur;*
- *Largo z koncertu pro cemballo g moll a F dur.*

G. F. Händel:
- *Concerti grossi pro housle, op. 6, č. 1–12* (dlouhé věty);
- *Concerti grossi pro hoboj, op. 3, č. 1–6* (dlouhé věty);
- *Largo z koncertu č. 3 D dur* (*Hudba k ohňostroji*).

G. P. Telemann:
- *Largo s fantazií pro cemballo g moll;*
- *Largo z koncertu pro violu, housle a generál bas G dur.*

A. Vivaldi:
- *Largo, koncert č. 4 f moll* (*Čtvero ročních dob*);
- *Largo z koncertu D dur pro kytaru, housle a generál bas;*
- *Largo z koncertu pro mandolínu, housle a varhany, č. 1 C dur* […] (Zormanová, 2018).

„Sugestopedie se zaměřuje na komunikaci, procvičování nového učiva pomocí komunikace a na jeho praktické použití. Díky tomu dochází při výuce k odstranění bloků v aktivní komunikaci. […] Sugestopedie klade důraz nikoliv na slova nebo gramatické struktury, nýbrž na smysl vět a mluveného slova," (tamtéž).

5.1.4 Současné možnosti motivace hudebního poslechu

V dnešní době je hudba nepřetržitě kolem nás. Necíleně tlačí na posluchače z rádia, televize, internetu, ale i v obchodech. K tomu musíme přijmout i skutečnost, že posluchači užívají k poslechu své telefony a kapesní přehrávače při nejrůznějších činnostech, od sportu po učení, a to bez cíle poslouchat soustředěně. Jak tedy zaujmout specificky zaměřeným hudebním poslechem?

Prvním přístupem a doporučením je využití **online hudebních serverů**. Placené hudební servery jako Spotify nabízí většinu existujících nahrávek ve vysoké kvalitě. Můžeme tak jednoduše získat „neomezenou" databázi pro hudební poslech. Bohužel není v plném rozsahu volně dostupný. Pokud chceme, aby žáci měli mož-

nost si doma poslechnout stejnou nahrávku jako v hodinách, doporučujeme volit veřejně dostupné nahrávky např. ze serveru YouTube.

Nechtěným vedlejším efektem zvukové manipulace je odmítání poslechu klasické hudby, a to i všeobecně známých děl. V motivaci nám může posloužit úprava děl do moderní podoby a hlavně filmová hudba. Moderní úpravy může pedagog hodnotit jako nevhodné vedení k estetickému vnímání, přesto mohou sloužit k pozitivní motivaci. Není nic jednoduššího než představit moderní aranžmá a to dále komparovat s originálem. Mluvíme např. o díle J. S. Bacha *Toccata a fuga d moll*, které existuje v úpravách elektrických kytar; A. Vivaldiho *Čtvero ročních dob – Zima*, jež upravila skupina The Piano Guys v kombinaci s písní *Let it go*; A. Vivaldiho *Čtvero ročních dob – Bouře* hraje v pop-rockové podobě Vanessa Mae; D. Landa upravil *Mozartovo requiem* pod názvem Rockquiem. Moderní úpravy klasických děl přitom nejsou specifikem jen dnešní doby. Jak asi pohlíželi hudebníci v roce 1853 na dílo *Ave Maria* od Charlese Gounoda, když upravil *Preludium č. 1 C dur* (BWV 846) od J. S. Bacha († 1750), tedy 137 let po uvedení orginálu? My v dnešní době, o dalších 167 let později, řadíme *Ave Maria* mezi klasické kusy.

Velmi nám může pomoci **filmová hudba**. Každý žák se SVP zná nějakou filmovou melodii. Může to být téma Hedviky z filmů Harryho Pottera, pochod Darth Vadera ze Star Wars nebo ústřední motiv Supermana. Ve všech těchto příkladech mluvíme o skladateli Johnu Williamsovi[9]. Kde hledá tento slavný filmový skladatel inspiraci? V symfoniích. Jeho vzorem je Antonín Dvořák. K tomu předkládáme jasný hudební důkaz. Ústřední motiv filmu Čelisti je totožný s úvodním motivem Dvořákovy *9. symfonie, 4. věty*. Starším divákům je známá emotivní scéna koktajícího britského krále Jiřího V., který oznamuje rozhlasem vstup svého království do druhé světové války, z filmu Králova řeč. Mladší zase pravděpodobně budou znát scénu, kdy Magneto vytahuje svou silou ponorku ve filmu X-Men: První třída. Obě tyto absolutně nesouvisející scény spojuje Ludwig van Beethoven. Beethovenova *7. symfonie* je vedle Orffovy *Carminy Burany* nejužívanějším klasickým dílem ve filmech. *Oratorium Mesiáš, část Hallelujah*, od G. F. Händela zazní v úvodní titulkové scéně akčního filmu Tváří v tvář. Snad každý zná sérii filmů Piráti z Karibiku, kde vystupuje postava Bludného Holanďana. Dále můžeme tematicky uvést historické drama o atentátu na Adolfa Hitlera pod názvem Valkýra, natáčené ve spolupráci s Českou republikou. Nelze také opominout sérii filmů Pán prstenů. Všechny tyto filmy přibližují opery Richarda Wagnera, který inicioval reformu opery s pojmem „leitmotiv". Tato hudební myšlenka užívaná v opeře je dnes jednou ze základních skladatelských technik ve filmové hudbě. V 15. dílu třetí série sitcomu Teorie velkého třesku hlavní hrdina Sheldon zahraje na flétnu motiv z orchestrální suity E. Griega *Peer Gynt*. (I v dalších dílech nalezneme hudební odkazy: smyčcový kvartet, handbell choir, hru na theremin a další. Za zmínku stojí vánoční koleda o sv. Václavu *Dobrý Václav král* v 11. díle šesté série.)

9 Blíže k životopisu na www.johnwilliams.org.

K motivaci hudebního poslechu řadíme i hudbu užívanou v reklamách, např. reklama na Heru (A. Dvořák *Humoreska*); Raiffeisenbank (G. Puccini *Nessun dorma* z opery *Turandot*); olympiáda zeleniny Bonduelle (G. Rossini *předehra opery William Tell*).[10]

5.2 Aspekty poslechu hudby v praxi a jeho cíle pro žáka se SVP

Hudebně-poslechová činnost by se neměla stát monotematickou. Velmi často se v praxi realizuje pouze hudební pohled na poslechovou skladbu s důrazem na hudební cíle. U žáků se SVP, ale i intaktní populace žáků je nutné pěstovat multisenzorické vnímání, a soustředit se tak i na cíle nehudební, které jsou neméně důležité. Proto bychom se měli zasadit o využití dalších doplňkových metod, které pozdvihnou hudebně-poslechovou činnost na jinou úroveň zábavnou, spontánní a kreativní formou.

Práce s hudebním poslechem u žáků se SVP by měla být dlouhodobá, systematická, co nejvíce názorná a konkrétní. Žákům se snažíme přiblížit hudební poslech moderní a motivační formou – s využitím informačních technologií, internetových odkazů a zajímavostí. Čerpáme také z jejich hudebních preferencí, filmové a scénické hudby. Pro podporu názornosti můžeme hudební poslech doplnit obrázkovými kartami s úkoly. Důležitou součástí rozvoje hudebně-estetického vnímání by měla být i návštěva divadla či koncertu, které bychom se s žáky se SVP neměli bát (je nezbytné však zohlednit délku představení a žánr).

V praxi můžeme rozlišovat různé typy práce s hudebním poslechem:
- řízený hudební poslech;
- intuitivní hudební poslech;
- hudební poslech doprovázený výtvarnou činností;
- hudební poslech s dramatickým vyjádřením;
- hudební poslech s následným hudebním improvizačním vyjádřením;
- hudební poslech s hudebně-pohybovým nebo tanečním vyjádřením.

Řízený hudební poslech je dán systematickou prací pedagoga, který žáky při hudebně-poslechové činnosti vede. Často se uvádí několik fází hudebního poslechu: *fáze orientační* (první poslech, celkové dojmy, postoje, vlastní zkušenosti), *fáze analytická* (analýza hudebních zkušeností a znalostí, navození otázek či detailů pro pozorování hudební skladby), *fáze syntetická* (formulace představy žáka

10 Přehled klasické hudby užité ve filmech najdete na různých webových stránkách, které se tomuto tématu věnují, např. www.naxos.com; www.interlude.hk; www.showbiz.cz; www.csfd.cz a další.

o skladbě, důraz na globální náhled a zobecnění) a *fáze samostatného poslechu* (zejména estetická funkce hudby).[11]

Intuitivní hudební poslech nemusí vycházet z promyšleného analyzovaného hudebního materiálu. Pedagog žákům pustí hudbu, aniž by o ní cokoli řekl. Žáci pak sami spontánně a intuitivně reagují na hudbu (tanec, výtvarné vyjádření, apod.).

Hudební poslech doprovázený výtvarnou činností, tzv. muzikomalba, respektuje kreativní vyjádření žáka. Výtvarná činnost může být volnou improvizací jednotlivce, prací ve dvojici, malé či větší skupince. Klademe důraz na individuální možnosti žáka se SVP, respektujeme jeho momentální psychické a fyzické naladění. Při sdílení žáky nenutíme k vyjádření o jejich výtvarné interpretaci – pouze pokud sami projeví zájem, motivujeme je k sebevyjádření. Jako zásadní vnímáme v této oblasti cíle spíše nehudebního charakteru (uvolnění napětí, posílení koncentrace, sdílení výtvarného prostoru s ostatními žáky, možnost realizace výtvarného vyjádření bez pravidel).

Hudební poslech s dramatickým vyjádřením poukazuje na různé formy dramatické interpretace hudby. Jsou jimi např. pantomima, herecké scénky, ztvárnění vlastních příběhů nebo pohádek. Cíle se týkají zejména osobnosti žáka: jeho sebevyjádření a sebeprezentace, zbavení se ostychu, motivace k prosazení se ve skupině. Pracovat můžeme také s vlastnoručně žáky vyrobenými kulisami, kostýmy či maskami.

Hudební poslech s následným hudebním improvizačním vyjádřením se snaží interpretovat poslechovou skladbu. Žáci tedy aktivně hudebně reagují na to, co slyšeli, jaké to v nich zanechalo prožitky a pocity, co je v poslechové skladbě zaujalo (např. rytmická struktura, tempo, melodická sekvence). Tyto myšlenky se pak snaží přenést do vlastní skupinové nebo individuální improvizační skladby. Po improvizační interpretaci by mělo následovat sdílení a reflexe a případné navození otázek: *V čem byly jednotlivé skladby odlišné? Co měly společného? Jak se lišil hudební poslech? Jak reagovalo naše tělo, mysl nebo emoce při jednotlivých skladbách?*

Hudební poslech s hudebně-pohybovým nebo tanečním vyjádřením je velmi často oblíbenou, ale zároveň i obávanou činností. Žáci mají z pohybového vyjádření radost, mohou se uvolnit, ale zároveň nastupují obavy z „tanečního vyjádření". Ty je důležité nechat rozplynout a poskytnout žákům bezpečný prostor pro spontánní pohybové ztvárnění individuálně či ve skupině. Žáci také mohou ve skupinách samostatně vytvořit jakýsi pohybový příběh na zadanou poslechovou skladbu.

11 Podrobněji viz kapitola 5.3 Metodický postup práce s hudebním poslechem, dle Herdena.

Cíle hudebně-poslechové činnosti pro žáka se SVP:

- podpora aktivního naslouchání a hudebního vnímání;
- emocionální prožitek, relaxace a uvolnění napětí;
- hudebně-estetická funkce;
- seznámení se s hudebními díly (současně také s jejich hudební výstavbou, např. harmonie, instrumentace, hudební forma);
- vedení žáka k hodnocení poslechových skladeb, možnosti o nich diskutovat a nebát se samostatně projevit a vyjádřit;
- rozvoj a podpora řízené pozornosti a koncentrace (zejména u žáků s PAS a poruchou pozornosti).

5.3 Metodický postup práce s hudebním poslechem

Výraznou osobností, která se zasadila o rozvoj a náhled na hudebně-poslechovou činnost, byl bezpochyby Jaroslav Herden. Definuje promyšlenou koncepci práce s poslechovou skladbou, která integruje hudební, literární a výtvarné oblasti v paralelách spojení hudby, života, přírody či světa fantazie. Pedagog by se měl snažit, aby žáci skladbě porozuměli. V tomto ohledu si může pomoci dalšími metodami s ohledem na multikulturní přístup. Využití výtvarného vyjádření, dramatizace, poezie, poslechových kvízů, hádanek může být zpestřením výuky, zábavou, jakož i aktivizací pozornosti a relaxací.

Herden k hudebnímu poslechu přistupoval s pokorou, s ohledem na důležitost cílů nehudebních a s respektem k osobnosti dítěte a jeho tvořivosti. „Setkání s hudbou s cílem podlehnout jejímu kouzlu lze přirovnat k podvečerním chvilkám, kdy matka s dítětem rozpráví nebo mu zpívá. **Tím nejužitečnějším ziskem tu není poznání, tedy nová písnička nebo příběh, ale zážitek**, společný zážitek matky a dítěte, který ovlivňuje vztah obou účastníků a který může zásadně poznamenat přípravu dítěte pro život," (Herden, (1992, s. 175). Herdenovy myšlenky jsou pro nás zásadní i v přístupu k žákům se SVP – soustředíme se tedy na podporu individuální tvořivosti s maximálním ohledem na aktuální potřeby žáka. U žáků s PAS, poruchou pozornosti a hyperaktivitou bychom měli zohlednit zejména faktor časové délky poslechu, tím předejdeme ztrátě koncentrace.

Mezi fáze metodického postupu hudebního poslechu jsou řazeny (Herden, 1992):

1. **fáze motivační:** vzbuzení zájmu u žáků, vytvoření atmosféry a nálady pro poslechovou činnost, navození tématu vztahujícího se k poslechové skladbě;
2. **fáze průpravná:** zde volíme hudební aktivity, jež směřují k poslechové činnosti a mají průpravný charakter;

3. **fáze pracovní:** dělí se na část prvního seznámení, analytickou, syntetickou;

4. **fáze přenosu:** opakovaný poslech, přenos.

Ad. 1) *Motivace* je důležitou součástí celé hodiny, která ovlivňuje atmosféru třídy. Zásadní roli sehrává: „[...] slovo učitele, jeho gesto, herecký projev, výběr názorných a ilustračních pomůcek i technických prostředků, především ovšem hudba sama," (Herden, 1992, s. 168). Cílem je aktivizace pozornosti žáka, navození pocitů důvěrného, přátelského a tvořivého prostředí.

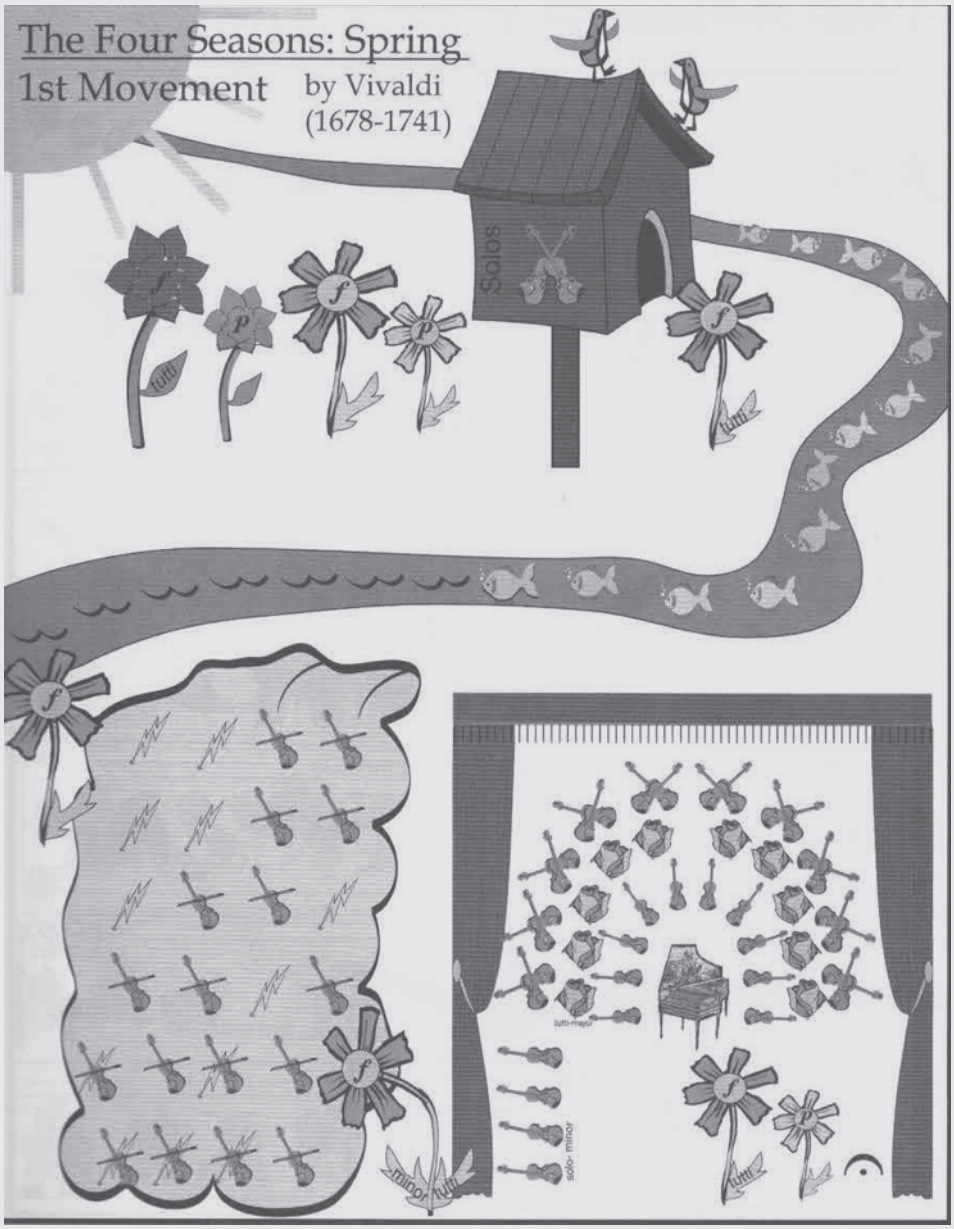
Ad. 2) *Průpravná cvičení* slouží k přípravě na samotný poslech a k uvedení tématu. Žák by měl být připraven na akustické kvality zvuku, pochopit základní hudební myšlenky a to, co vyjadřují s ohledem na hudební výrazové prostředky. Využít můžeme hudebních hádanek a kvízů, příběhů, básniček. Cílem je příprava sluchového vnímání žáka, jistota a koncentrace, připravenost a motivace k činnosti.

Ad. 3) *První seznámení se skladbou* a vyjádření, jak na žáky hudba působí, je následující fází. Pomoc při hudebním popisu můžeme nalézt i v pohybových zkušenostech žáků. Herden (1992, s. 169) uvádí: „klidná chůze – pohoda, běh – čilá aktivita, zrychlení – přibývající napětí, zpomalení – uklidnění, pohyb paží sledující melodickou křivku, např. stoupající melodie a současný výpon na špičky – pocit lehkosti a štěstí, klesající melodie a současný přechod do nízké polohy – pocit doléhající závažnosti." *Analýza* obsahuje rozbor hudebně-výrazových prostředků, vycházíme z předchozích hudebních zkušeností žáků. Situaci podpoříme dalšími metodami – zpěv, hra na tělo nebo hudební nástroje, pohybové vyjádření. *Syntéza* se nejlépe ukotvuje při dalším poslechu nebo závěrečné besedě, odhaluje hudební kontrasty, významovou a emocionální hodnotu. Herden (1992, 1994) zařazuje kvantitativní hodnocení kvality – pomocné škálové hodnocení skladeb, tabulky a přehledové výčty, které nabízejí snadnější orientaci v rozhodování a sledu myšlenek.

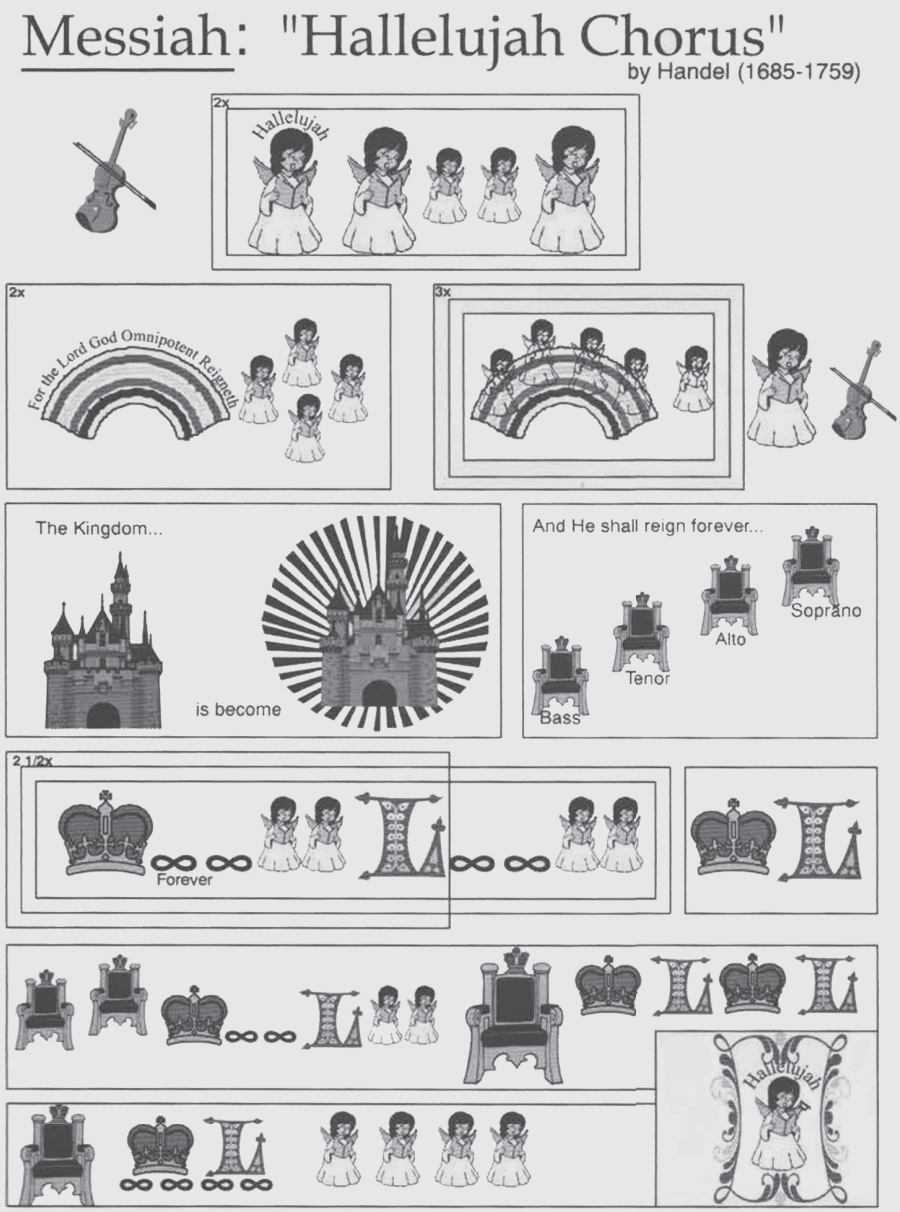
Ad. 4) *Opakovaný poslech* rozvíjí komplexní hudební myšlení, objevuje nové možnosti a dokresluje hudební zážitek. K *přenosu* pak dochází, jestliže posluchač poznatky samostatně aplikuje. Má taktéž výchovný charakter a působí na osobnost žáka.

5.3.1 Hudebně-poslechové mapy

U nás do hudebněpedagogické praxe pomalu pronikají i zahraniční metody využití hudebního poslechu – hovoříme o tzv. **music/listening maps**. Hudebně-poslechové mapy můžeme charakterizovat jako grafické znázornění hudební skladby, jako průvodce hudebním poslechem. Dle Fallin a Tower (2011) listening maps pomá-



Obrázek č. 19: *Hudebně-poslechová mapa „The Four Seasons: Spring by Vivaldi", 1. věta (Fallin, Gregory Tower, 2011, s. 263).*



Obrázek č. 20: *„Messiah: Hallelujah Chorus by Händel“ (Fallin, Gregory Tower, 2011, s. 265).*

hají posluchačům soustředit se na vybranou hudbu prostřednictvím jasných vizuálních reprezentací zvuku.

Poslechová mapa přehledně identifikuje hudebně-výrazové prostředky. Jejich výhodou je především jejich názornost, což nám mnohdy může usnadnit práci právě s žáky se SVP. Hudební mapa žáky motivuje k činnosti, aktivizuje jejich pozornost a udržuje stabilní hladinu koncentrace. Pro podporu kreativity můžeme zvolit i samostatnou tvorbu vlastní poslechové mapy, žáci se tak přímo podílí na edukačním procesu a mohou tak snáze porozumět poslouchané hudbě (Gidcumb, 2017). Volně také můžeme kombinovat poslech se zapojením pohybových prvků, hrou na hudební nástroje apod. Níže předkládáme příklady listening maps dle Fallin, Tower (2011), jež byly praktikovány v americkém prostředí elementárního hudebního vzdělávání (viz obrázek č. 19 a č. 20).

5.4 Techniky práce s hudebním poslechem

Kapitola nabízí ukázky dobré praxe a předkládá přehled vybraných technik zaměřených na poslechovou činnost pro uplatnění ve výuce nejen hudební výchovy. Cíle jsou zohledněny pro různé skupiny žáků (a to nejen žáků se SVP v inkluzivním vzdělávání) a záměrně nejsou primárně hudebního charakteru. Jelikož v praxi se velmi často setkáváme s přílišným hodnocením a analýzou poslechových skladeb, nabízíme odlišný pohled s ohledem právě na cíle nehudební.

- Název techniky: **Muzikomalba**

  Cíle: spontánnost, kreativní vyjádření, prosazení se, neverbální komunikace, abreakce

  Cílová skupina: žáci se SVP, intaktní populace na 1. a 2. stupni ZŠ, konzervatoře, ZUŠ

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Pomůcky: papír různého formátu (pro jednotlivce, dvojici, malou skupinku), papírová role (pro velkou skupinu), pastelky, voskovky, křídy, reprodukovaná hudba

  Průběh: Začínáme individuální formou. Žáci dostanou prázdný papír, na který budou volně kreslit, čmárat, výtvarně se jakkoli vyjadřovat při poslechu hudby. Není potřeba dokonale vykreslovat tvary nebo obrazce. Jde o spontánní projev a sepjetí s dominantní a nedominantní rukou. Nejprve zadáme pokyn, že budeme malovat dominantní rukou s jednou pastelkou. Druhá fáze je malování s nedominantní rukou s odlišnou barvou pastelky (zde je vhodné volit pomalou skladbu, která umožní adekvátní motoriku nedominantní ruky), následně pak malování oběma rukama. Tím zakončujeme

individuální práci a pokračujeme ve skupinové. Ta navazuje na práci s poslechem ve dvojici. Každý ve dvojici si vybere jednu barvu do každé ruky a kreslí na zadanou skladbu společně. Vhodné je v této fázi volit skladbu dynamickou, která podpoří radostné a přátelské sdílení na papíře. Pokračujeme malou skupinou (3 až 5 žáků) a následně pak velkou skupinkou (i celá třída) kreslením na papírovou roli. Zde je důležité upozornit, že žáci mohou u papírové role měnit místo, mohou se volně pohybovat, tančit nebo zpívat, překreslovat již nakreslené nebo dotvářet dle svého. Po ukončení si žáci své společné dílo prohlédnout a pojmenují. Neméně důležitou součástí je sdílení a reflexe po každé části: *Jaké to pro vás bylo? Jak reagovala při muzikomalbě vaše dominantní a nedominantní ruka? Jak jste vnímali poslechové skladby? Jak se vám kreslilo ve skupinách?*

Doporučení: Je nutno zdůraznit, že se jedná o neverbální techniku, žáci při ní nesmí mluvit – mohou se vyjadřovat jakkoli jinak. Reprodukovanou hudbu volíme s ohledem na formu konání hry (individuální vs. skupinová).

Doporučená hudba: Pazour, J. (1999). *Dým v tvých očích*. Světové evergreeny v klavírních proměnách [CD]. Praha: JC-AUDIO, Jiří Churáček. Pazour, J. (2010). *České, moravské a slovenské lidové písně v klavírních proměnách* [CD]. Praha: UHL Records. Pro větší skupinu můžeme volit delší skladbu, nám se osvědčila např. Smetanova *Vltava* nebo Kočko, T. & Orchestr (2011). *Godula* [CD]. Dolní Loučky: Indies Scope Records. Píseň *Zlatohlav*.

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u následujících cílových skupin: děti předškolního věku s PAS v rámci muzikoterapeutické intervence; děti předškolního věku romského etnika (cíle: bezpečí, důvěra, koncentrace a pozornost, kreativita); klienti seniorského věku gerontologických oddělení psychiatrické kliniky (cíle: přátelské sdílení prostoru, sociální vztahy a kontakt, pohybová paměť); vysokoškolští studenti oborů Dramaterapie, Logopedie, Porodní asistence, Speciální pedagogika.

Název techniky: **Pustím si svou píseň!**

Cíle: sdílení, naslouchání, nehodnocení, poznání, tolerance

Cílová skupina: žáci všech věkových kategorií se SVP i intaktní populace

Kontraindikace: 0

Forma: skupinová

Pomůcky: přehrávač, poslechové ukázky

Průběh: Každý žák ve skupině si pro ostatní nachystá svou oblíbenou poslechovou skladbu. V hodině by pak měl pedagog nastolit příjemnou poslechovou atmosféru a upozornit žáky, že nikterak nehodnotíme žádnou z vybraných skladeb. Pouze se zaposloucháme. Po poslechu následuje sdílení a reflexe. Můžeme se žáků se zeptat, jak na ně hudba působila, co na ni

bylo zajímavé. Žák, který si hudbu zvolil, může říct, z jakého důvodu se mu právě tato hudba líbí.

Doporučení: Jestliže je žáků ve skupině mnoho, můžeme tuto techniku rozfázovat do více částí. Dobré je ale v rámci jednoho setkání zvolit několik poslechových skladeb pro kontrast a možnost pestré diskuse a reflexe nad poslechovými ukázkami.

Ověření v praxi: Technika byla uplatněna u následujících skupin: žáci praktické školy pubertálního věku (cíle: tolerance, naslouchání, pozornost a soustředění); klienti seniorského věku gerontologických oddělení psychiatrické kliniky (cíle: přátelské sdílení prostoru, sociální vztahy a kontakt, relaxace); vysokoškolští studenti oborů Dramaterapie, Logopedie, Porodní asistence, Speciální pedagogika. Dále proběhlo ověření u žáků ZŠ, převážně v předmětech výtvarná výchova a pracovní činnosti. Technika také může poukázat na hudební toleranci žáků.

Název techniky: **Hudba ticha**

Cíle: vnímání ticha a zvuků, citlivost zvukového naslouchání, pozornost a koncentrace, relaxace

Cílová skupina: žáci se SVP, žáci intaktní populace

Kontraindikace: u žáků s PAS, poruchou pozornosti a hyperaktivitou nutno přizpůsobit časovou délku techniky jejich individuálním možnostem

Forma: individuální i skupinová

Pomůcky: 0

Průběh: Žáky požádáme, aby se pohodlně usadili nebo si lehli na podložku a všichni se ztišili. Během techniky nebudeme mluvit ani se nijak projevovat a zaposloucháme se do ticha kolem. Ticho samozřejmě není absolutní, pronikají k nám zvuky z vnějšího (např. doprava, déšť, vítr, hlasy, ruch z ulice, ptáci…) a vnitřního prostředí (např. praskání topení, kručení v břiše…). Upozorníme žáky, aby se zaposlouchali i do ostatních zvuků (nijak je v průběhu techniky nehodnotili) a snažili se je zapamatovat. Pro konec techniky může pedagog zvolit jasný signál nebo předem domluvené pravidlo (např. zvonění zvonečku, zazpívání krátkého motivu). Potom následuje krátká sdílená diskuse: *Jak jsme ticho vnímali? Rušily nás ostatní zvuky? Které zvuky to byly (vnější/vnitřní prostředí)? Jak často vnímáme ticho v našem životě?*

Doporučení: Důležité je nechat i ticho doznít. Proto pro signál ukončení není vhodné např. tlesknutí, dynamický pokřik apod.

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u dětí předškolního věku s PAS v rámci muzikoterapeutické intervence (cíle: koncentrace a pozornost, zpřítomnění, prostorová orientace zvuku, vnímání) a u žáků základní školy speciální (cíle: schopnost slyšet a pojmenovat zvuky, paměť, prostorová orientace zvuků) – jestliže žáci odpočívají a mají zavřené oči, můžeme cíleně

u této cílové skupiny žáků se SVP některé zvuky vyvolávat (např. puštění kohoutku s vodou, zakašlání, stříhání nůžkami, psaní na tabuli).

- Název techniky: **Hra s pískem**

  Cíle: haptické vnímání, představivost, uvolnění

  Cílová skupina: děti předškolního věku se SVP, intaktní populace předškolního věku, nižší ročníky 1. stupně ZŠ

  Kontraindikace: 0

  Forma: individuální i skupinová

  Pomůcky: pískovnička, deska s pískem nebo pískoviště

  Průběh: Dětem pustíme poslechovou skladbu a dáme jim pokyn v jejím průběhu kreslit do písku. Zaposloucháme se do tónů a rytmů hudby a necháme ruce malovat na písek, stavět apod. Předem upozorníme na pravidla: pískem neházíme a snažíme se u hry nemluvit.

  Doporučení: Dobré je zajistit každému dítěti na realizaci pískového kreslení dostatek prostoru a dodržovat během hry zmíněná pravidla. Na závěr je vhodné zařadit sdílení, jaké to pro děti bylo, jak se jim na písek kreslilo (případně co nakreslily nebo postavily), a společně si o jejich výtvorech povídat.

  Ověření v praxi: Autorka tuto techniku uplatnila u dětí předškolního věku s MP (cíle: koncentrace a pozornost, haptické vnímání, motorika, představivost).

- Název techniky: **Čokoládování**

  Cíle: kreativita, kontakt, sebevyjádření, relaxace, uvolnění a navození dobré nálady, ohleduplnost

  Cílová skupina: žáci předškolního věku, 1. stupeň ZŠ se SVP, intaktní populace

  Kontraindikace: u žáků s nevidomostí je nutná podpora asistenta pro vedení ruky a orientace v prostoru

  Forma: skupinová

  Pomůcky: rozpuštěná čokoláda (bílá, hořká, mléčná), štětce na malování, reprodukovaná hudba, kulaté oplatky, sladké sypání a ozdoby na oplatky (lentilky, semínka, cukrové ozdoby apod.)

  Průběh: Technika je rozdělena do dvou částí. První z nich je aktivizační – pustíme dynamickou hudbu a zahájíme čokoládovací tancovačku. Žáci se volně pohybují po prostoru, tancují a při tom si navzájem štětcem opatrně malují čokoládové masky na obličej. Komu je to nepříjemné, můžou mu ostatní malovat místo na obličej třeba na ruku. Důležité je nastolit pravidla, aby žáci čokoládu prozatím v namáčecích kalíšcích neolizovali, abychom dodrželi hygienické podmínky (to můžeme zabezpečit tím, že před technikou dáme každému ochutnat), a aby byli opatrní při malování na obličej (ne-

malovat na oči). S dětmi si domluvíme signál, kdy malování končí (může být s koncem poslechové skladby, zazvoněním zvonečku…). Následně si každý masku prohlédne a uděláme společnou čokoládovací fotku. Žáky si necháme umýt obličej a navazujeme druhou fází. U stolu nachystáme rozpuštěné čokolády, nové štětce, kulaté oplatky a zdobení na oplatky. Pustíme teď již pomalou, relaxační hudbu a necháme děti si vytvořit vlastní sladkou mandalu. Až jsou mandaly hotové, společně si je prohlédneme a děti je pak mohou sníst.

Doporučení: Po každé fázi by mělo následovat sdílení a reflexe: *Jaký to byl pocit, mít čokoládu na obličeji? Jak se mi líbila moje maska? Jak moje tělo reagovalo na hudbu?* Pozor také na teplotu čokolády, která by měla být na obličeji příjemná a ne příliš horká. U dětí se zrakovým postižením je dobré poskytnout podporu s ohledem na prostorovou orientaci a bezpečnost pohybu při malování masek. Pokud nechceme použít čokoládu, dá se tato technika realizovat formou líčení (s barvami na obličej nebo líčidly).

Ověření v praxi: Autorka tuto hru realizovala ve speciální mateřské škole s dětmi s MP a PAS, na internátě speciální školy s dětmi s MP a kombinovanými vadami.

Dobré rady pro praxi:

- vhodně žáky motivovat a nebát se využít různé žánry poslechových skladeb;
- reagovat na hudební preference žáků;
- snažit se jim přiblížit hudební poslech zábavnou formou;
- vést žáky k hodnocení poslechových skladeb, podporovat je v sebevyjádření;
- nebát se i využití živé hudby;
- snažit se vyhnout direktivitě a spíše vést žáky ke kreativitě, spontánním hudebním projevům;
- podporovat a rozvíjet pozornost a koncentraci s ohledem na individuální možnosti žáka se SVP;
- jestliže poslechovou skladbu využíváme k relaxaci, žáky do ní nenutíme.

ZÁVĚR

Hudba působí na naše smysly, uvolňuje napětí, abreaguje emoce. Proto by hudebně-poslechové činnosti měly žáka vést k hudebnímu zážitku a motivovat ho případně i k dalšímu poslechu. Hudební poslech bývá ve výuce velmi často opomíjen, a pokud již je realizován, často se „sklouzne“ pouze k poslechu nahráv-

ky a popisnému rozboru díla. Na pedagogovi pak je žáka do poslechové činnosti vtáhnout. Výstižně tuto myšlenku formuloval Herden (1992, s. 175): „V případě poslechu potřebuje malý posluchač získat pocit důvěry ve zvládnutí úkolu. Přispívá k tomu klid, úsměv, laskavé jednání, projevená úcta k osobnosti dítěte, formulace odpovídající výjimečnosti situace." Hudební poslech nemusí figurovat separátně, ale můžeme jej volně kombinovat s dalšími metodami (pohybovými, dramatickými, literárními a dalšími). Autoři se snažili poukázat na teoretické inspirace českých i zahraničních přístupů s ukázkami dobré praxe a přehledem technik pro uplatnění hudebně-poslechových činností práce s cílovou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání, jakož i žáků intaktní populace.

Kontakty na autory:

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
lenka.kruzikova@upol.cz

Mgr. Vítězslav Kružík, Ph.D.
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Gymnázium, Olomouc, Čajkovského 9
vita@kruzik.net

Doporučená a použitá literatura

Baur, R. S. (1990). *Superlearning und Sugestopedie*. Berlin und München: Lagnescheidt.

Campbell, D. (2008). *Mozartův efekt*. Praha: Eminent.

Fallin, J., R., Tower, M., G. (2011). *Using Music to Enhance Student Learning. A Practical Guide for Elementary Classroom Teachers*. USA: Routledge.

Franěk, M. (2009). *Hudební psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.

Gidcumb, B. (2017). *Listening maps as a means for understanding music*. Dostupné z: https://educationcloset.com/2016/10/07/line-graph-listening-map-strategy/, [cit. 8. 1. 2019].

Herden, J. (1994). *My pozor dáme a posloucháme*. Praha: Scientia, s. r. o.

Herden, J., Jenčková, E., Kolář, J. (1992). *Hudba pro děti*. Praha: Univerzita Karlova.

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

Kružíková, L. (2017). Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů. In Sobotková, I., Heller, D., Slezáčková, A. (eds.) (2017). *Psychologické dny 2016*, s. 145–157. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Linka, A. (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria.

MacDonald, R., Kreutz, G., Mitchell, L. (ed.). (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Obrovská, V. (2009). *Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. (nepublikovaná diplomová práce).

Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Sacks, O. (2009). *Musicophilia*. Praha: Dybbuk.

Tatarkiewicz, W. (1985). *Dejiny estetiky I: Staroveká estetika*. Bratislava: Tatran.

Zormanová. (2018). *Sugestopedie*. Internetový portál RVP. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19683/sugestopedie.html/) [cit. 8. 1. 2019].

Doporučená hudba:

Kočko, T. & Orchestr. (2011). *Godula* [CD]. Dolní Loučky: Indies Scope Records.

Pazour, J. (1999). *Dým v tvých očích. Světové evergreeny v klavírních proměnách* [CD]. Praha: JC-AUDIO, Jiří Churáček.

Pazour, J. (2010). *České, moravské a slovenské lidové písně v klavírních proměnách* [CD]. Praha: UHL Records.

Smetana, B. *Cyklus symfonických básní Má Vlast – Vltava*.

6 Hudebně-dramatické přístupy

Dana Novotná

V současnosti je vzdělání a výchova nakloněna hledání přesahů do různých oblastí a uměleckých disciplín založených na podobných principech. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) lze s úspěchem využít propojení živého tvůrčího procesu učení prostřednictvím hudby a dramatické výchovy. Aplikace dramatické výchovy na výchovu hudební vypadá zpravidla jako zcela samozřejmá a nabízející se věc. Vzhledem k základním požadavkům a nárokům těchto uměleckých oborů však může být praktická realizace náročnější. V hudební výchově je stále převažujícím prvkem rozvoj dovedností (ve hře na hudební nástroj, zpěvu, tanci). Přesto lze v rámci této mezioborové komunikace poukázat na různé varianty vzájemného propojení.

Jednou z možných cest je uplatnění technik dramatické výchovy při práci s hudebním materiálem, jejich integrace s hudebními činnostmi (vokálními, instrumentálními, hudebně-pohybovými, receptivními). Nabízí se využití konkrétních her a metodických postupů (např. boční vedení k objasnění hudebních pojmů, jako je gradace, kontrast, piano, forte). Ideální je, pokud tyto dovednosti osvojené herním způsobem přejdou do rozehrání etud a improvizovaných situací (někdy lze dojít až k charakterizaci postav).

Využít můžeme hry se zvukem a rytmem, improvizace zaměřené na kreativní práci s hlasem a pohybem s doprovodem nástrojů Orffova instrumentáře. Další variantou může být vytvoření komplexně pojatého hudebně-dramatického pásma nebo realizace hudební pohádky. Obě umělecké oblasti by měly být respektovány stejnou vahou. Vzájemná integrace pak zahrnuje možnost společné existence různých prvků při zachování povědomí o jejich rozdílnosti. Objevíme dimenzi, kdy vzniká něco nového, působivějšího (např. kombinace hudby a poezie vytvářející jedinečnou uměleckou formu se specifickým významem).

Při práci se žáky se SVP je v první řadě důležité vytvořit bezpečné tvůrčí zázemí, podnětné prostředí s uvolněnou a příjemnou atmosférou. **Originálnosti a tvořivému myšlení se obvykle daří nejlépe tam, kde je na něj minimální tlak.** Jak v hudební, tak dramatické výchově by měl učitel na žáky přenášet **nadšení pro věc**. Žák je aktivním spolutvůrcem všech činností, nikoli jen pasivním příjemcem znalostí. Ve vzdělávacím procesu s žáky se SVP hraje **kvalita myšlení, vynalézavost, tvořivost a schopnost dorozumění** větší roli, než množství faktů, které si žák zapamatuje (např. při hře na volné asociace představ na základě poslechu hudby nebo hře „na jako"). Bohatá obrazotvornost je přirozená zejména pro malé děti, ty zkoumají svět s velkou zvědavostí a malou potřebou rozlišovat mezi imaginací a realitou. Cílem je vytvořit společný prostor pro hraní a uplatnění tvořivého činnostního způsobu výuky. Vycházíme zejména z hudebněpedagogického odkazu Carla Orffa (Jurkovič, 2005).

V rámci polyestetické integrace jde o působení více uměleckých prostředků, kdy jeden vychází z druhého, vzájemně se inspirují a vnáší nové podněty. **Nejde o čistě funkční spojení**, jako je tomu např. u projektů, ve kterých se střídají písně s prózou či poezií a jednoticím prvkem je téma. To vytváří spíše dojem náhodné shody, kde zůstanou jednotlivé prvky (hudební, dramatické, výtvarné) bez dynamické interakce.

6.1 Tvořivost

Hudební a dramatická výchova jsou založeny na tvůrčích principech. Realizace aktivit odpovídá volbě prostředků s důrazem na prožívání, emoce dětí a vzájemnou participaci. Snahou je rozvíjet individuální tvůrčí potenciál každého. Oběma výchovám je vlastní **činnostní charakter a aktivní přístup dítěte**, které se stává spoluautorem všech aktivit. Největší důraz by měl být kladen na rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie. Stále platí: *„Čím více smysly vnímám, tím je prožitek intenzivnější."*

Umělecká tvořivost rozšiřuje estetické znalosti, kultivuje osobnost, vybízí člověka nově vnímat realitu a zároveň proměňuje naši sféru hodnotových potřeb. U dětí se SVP jde o vytvoření citlivosti k vnímání uměleckého jazyka, rozvoj jejich schopností a dovedností, které následně využijí v běžném životě. Švejdová (2000) uvádí, že prostřednictvím dramatické výchovy se dítě učí nepřijímat věci jako hotové a dané, ale umožňuje mu experimentovat, hledat a nacházet řešení, v kůži někoho či něčeho jiného. Při práci s hudebním materiálem je možné s úspěchem využít metodické postupy, které dramatická výchova nabízí, dále je prohloubit, obohatit a rozvinout.

V rámci hudebně-dramatických přístupů je podstatné respektovat principy tvořivosti, integrace, objevnosti, otevřenosti i atraktivnosti. Tvořivá činnost často vychází z přirozené touhy hrát si na něco nebo s něčím, může to být obyčejný předmět,

rekvizita, loutka nebo hudební nástroj. Zaujetí pro hru je nejsilnější především v předškolním věku, kdy se dítě prostřednictvím hry realizuje. Zároveň je již dostatečně motoricky i kognitivně vybaveno, disponuje zaujetím pro hru. Hra by ale měla být přirozenou součástí edukativního procesu i na vyšších stupních vzdělávacího systému, je to totiž cesta k nalezení sebejistoty v běžném životě.

6.2 Hra

Společným jmenovatelem hudební a dramatické výchovy je hra založená na sebevyjádření dítěte. Myšlenka uplatnění hry ve výchovně-vzdělávacím procesu není samozřejmě nová. Vzpomeňme na J. A. Komenského a jeho Schola ludus (Škola hrou), který hru charakterizoval jako prostředek osvěžení, zpříjemnění školní práce a potěšení mysli. Impulz pro hru dává učitel, který by měl vždy odhadnout meze, kdy ještě pro hru dává podněty a kdy již její aktéry omezuje.

Vše je založeno na dobrovolnosti a rovném postavení zúčastněných. Učitel nepodává hotové řešení, pouze navrhuje možnosti, koriguje nápady ostatních, je připraven je obhajovat, zdůvodňovat i akceptovat. Zároveň je třeba brát v úvahu, že **nejen jedno řešení je správné a možné**. Hudebně-dramatické přístupy by měly vzbuzovat v dětech chuť hrát si, improvizovat a experimentovat.

Organizujícím momentem v činnostech hudebních a dramatických je **rytmus**. Vhodné je proto začínat jednoduchými herními činnostmi, u nichž je rytmus hlavním motivem hledání a uvědomění si rytmu v sobě samém a kolem nás. Rytmus je prakticky všude, podstatou je objevit rytmický řád v každé činnosti, v každém slově a pokusit se je zrealizovat prostřednictvím pohybu, např. hrou na tělo ve spojení s řečí, deklamací, intonací, frázováním (např. jména, roční doby, měsíce, dny v týdnu, věci, zvířata apod.). Řeč je nedílnou součástí osobnosti člověka, od dětství formuje a ovlivňuje proces myšlení.

U žáků se SVP lze s úspěchem zařazovat různé hry se slovy, s jazykem, říkadly, rozpočitadly a písněmi. Vytváříme tak prostor pro rozvoj invence, podporujeme cit pro rytmus, frázování, intonaci, rozmanitost vyjádření, obohacujeme slovní zásobu, pracujeme s metaforou.

Slovo (říkadlo) je nositelem **rytmu** a **zvuku** (výrazu), zároveň navozuje **představu** a může být realizováno **pohybem**. Pohyb je nejpřirozenějším projevem malých dětí, které často zaujaté hrou reagují na hudbu, aniž by byly vyzvány. Ideální je, pokud učitel dokáže na tuto dříve přirozenou potřebu (mnohdy zatlačenou školním prostředím do pozadí) navázat a podpořit ji nabízenými činnostmi. Hudba je silným impulzem k pohybovému vyjádření a k rozehrání situací, ke kterým nás inspiruje (viz hry a techniky hudebně-dramatické, hudební skladby vhodné k využití). Prostřednictvím pohybového vyjádření, tělesného a psychického uvolnění a možnosti ventilovat své pocity nachází dítě často samo sebe.

6.3 Formy hudebně-dramatických činností u žáků se SVP

V této kapitole jsou uvedeny základní formy hudebně-dramatických aktivit a činností, které je možné s úspěchem využít u žáků se SVP různého věku. Vycházíme zejména z aktivní spoluúčasti a tvůrčího přispění žáků. Základním předpokladem, který je respektován ve všech uvedených formách, je princip hry, jejíž podstatou je přijetí fikce, hraní si „na jako". Právě fikce nám umožňuje nahlížet mimo naši reálnou zkušenost. Především malé děti jsou mnohdy naprosto zaujaty hrou, plně pohrouženy a vtaženy do hry, vědomí hry jim dovoluje experimentovat, zkoumat a jednat „jako". Vždy by mělo být jasné vymezení vědomí hry a reálného světa. Uvedené formy poskytují velký prostor pro další varianty rozehrání.

- **Kruh:** Nejčastěji využíváme formu kruhu jako nejpřirozenějšího a nejliberálnějšího útvaru podporujícího princip rovnoprávnosti, kdy je člověku věnována chvíle pozornosti i oddechu, zároveň může splynout se skupinou (ostatní na něj vidí, ale on se nestydí, protože ho kruh chrání, současně vycítí, kdy na něj přijde řada, a může si tak užít „chvíli své slávy").

- **Pohyb v prostoru:** Zahrnuje hudebně-pohybové aktivity (štronzo nemotivované, motivované), kdy se respektujeme navzájem, a námětové pohybové hry. Jako příklad uveďme hru Korálky. Děti sedí schoulené volně v prostoru třídy, učitelka vypráví pohádku o smutné princezně v království za devatero horami a řekami, které se na procházce roztrhly korále a rozkutálely se do všech koutů, slovy: *„Korálky se roztrhaly, do všech koutů rozsypaly. Kde je najdu, kde je mám? Všechny si je posbírám?"* Učitelka postupně hladí jedno dítě po druhém po hlavě, dítě po pohlazení vstane a „navlékne se" na pomyslnou šňůrku. Takto se tvoří řada dětí, které se drží za ruce, volně jako „had" se proplétají mezi ostatními dětmi ve třídě a nesmí se roztrhnout. Básničku říkají všechny „navlečené korálky". K umocnění atmosféry lze využít pomalou reprodukovanou hudbu (např. M. Hronek: *Barokní kytara*). Další hry ověřené v praxi jsou uvedeny v kapitole – 5 Hry a techniky hudebně-dramatické.

- **Spolupráce ve dvojicích a ve skupinách:** Tato forma nabízí celou řadu aktivit. Jsou to např. hra na zrcadla s hudbou, stíny s hudbou, auta pohybující se prostorem za pomoci druhého, auta na základě zvukového signálu (tleskání, luskání, syčení), hry se zvuky (jeden vytváří zvuk, druhý hádá, odkud se ozývá, a jde za zvukem nástroje), zvuky hudebních nástrojů (poznej nástroj po zvuku), rozhovor hudebních nástrojů (rytmických, melodických), vytváření hudebních příběhů (jdeme po schodech na půdu apod.). U starších dětí můžeme využít skladbu *Pausen samba* (Reichle, Meyerholz, 2002), kde se pravidelně střídají fráze po šestnácti taktech a na čtyři takty je vždy pauza. Nejprve se pohybuje celá skupina a na pauzu vytvoří nehybné sochy (štronzo). Poté rozdělíme skupinu

na dvě poloviny (A, B), které se vždy po frázích střídají. Jednu frázi se pohybuje skupina A, na pauzu ustrne v pozici, druhou frázi realizují pohybem děti ze skupiny B, v pauze stojí nehybně všichni. Vzniká tak zajímavý kontrast mezi stojícími sochami a pohybujícími se, které následně ustrnou. Poté se opět začne pohybovat skupina A, která reaguje na změnu postavení soch (dětí ze skupiny B).

- **Individuální aktivity:** Využijeme je zejména při realizaci jednotlivých výstupů, herních situací, scének verbálního i nonverbálního charakteru, předvedení dialogů hudebních nástrojů apod.
- **Relaxace:** Příjemná část k uvolnění je často realizována jako skupinová aktivita v kruhu, ve dvojicích nebo individuálně vleže v prostoru. Vhodné je uvést ji vždy motivací respektující věkové a individuální zvláštnosti dětí i jejich hudební preference (u menších dětí – hračky jdou spát, uléhají na svá místa, na poličky, blíží se večer, jejich čas zábavy vypršel, ráno na ně opět čekají děti, aby si s nimi mohly hrát (lze použít hudební skladbu „Co dělá medvídek" z CD – Jandová, Z., Merta, Z. (2007). *Ryba z Havaje* [kniha s CD]. Praha: Europrint.). U starších dětí můžeme zvolit instrumentální hudbu pomalejšího klidnějšího charakteru (např. J. S. Bach: *Air z Orchestrální symfonické suity D dur*).
- **Slovní reflexe:** Jedná se o nezbytnou a nesmírně důležitou část, po každé realizované hudebně-dramatické aktivitě. V ideálním případě by měla následovat po úplně každé realizované aktivitě jako verbální ventil toho, co děti prožily a jak se cítily. Pro učitele je to důležitá zpětná vazba (od úvodního kruhu až po závěrečnou reflexi). Někdy však může mít podobu jen tichého rozjímání a doznění prožité aktivity za doprovodu hudby.

6.4 Metodické postupy hudebně-dramatických činností u žáků se SVP

S úspěchem se setkaly námětové hry a improvizace inspirované zvukem, dotváření zvukových příběhů, hry se zvuky, s tóny, s rytmem, k improvizaci můžeme použít i nástroje Orffova instrumentáře (např. rozehrání na téma zvířata, kouzelný les, začarované království). Boční vedení lze využít při pohybových aktivitách i relaxaci s hudbou, rovněž v hudebně-pohybových hrách nebo improvizaci na hudbu (například vyprávíme dětem příběh o dešti, o malých kapkách, silnějším dešti a veliké bouři a současně doprovázíme vše hrou na tělo – tleskáním, pleskáním, luskáním, dupáním, popř. ťukáním bambusových tyček o podlahu, od piana přes mezzoforte až k forte a pak zeslabujeme, vytvoříme tak gradaci příběhu i jeho zvukovou kulisu).

Narativní pantomima (využití „řeči těla" na daný námět) nebo **živé obrazy** (statické či s proměnou) jsou s úspěchem využitelné i u žáků se SVP (např. pohybová

realizace písní prostřednictvím vlastního těla, vytvoření sochy a sousoší). Ke ztvárnění může sloužit jakékoli téma (muzikanti, kouzelné království, začarovaný les, hračky). Jako námět se osvědčily lidové a umělé písně *(Šel zahradník do zahrady* – rozehrajeme, co vše mohl zahradník na zahradě dělat, co mohl vykopat, domýšlíme a ztvárňujeme příběh dál), pantomima pohybů (např. *Večerníček* – děti vymýšlí a předvádí, co vše dělá a co by ještě dělat mohl).

V případě **vizualizace** nejde jen o mechanické pohyby, jakési napodobení a vizualizaci slyšeného. Důležité je uvědomění si pocitu, dojmu z hudby, její zvnitřnění a ztvárnění prostřednictvím pohybu v prostoru. Zde se osvědčila práce se skladbou M. P. Musorgského *Obrázky z výstavy* – část *Tanec kuřátek ve skořápkách* nebo *Symfonie č. 1 D dur G.* Mahlera, *1. věta*. Pracujeme s volnými asociacemi představ – děti leží na koberci, snaží se zklidnit a uvolnit, zároveň vnímají náladu a atmosféru skladby, učitel doprovází slovem: *„Kam vás tóny unášejí, jaké jsou vaše pocity?“* Následuje rozhovor o tom, co si kdo představoval *(„něco přichází, ráno se probouzí, vychází sluníčko, lesní zvuky, z dálky je slyšet troubení“)*.

Práce s hlasem a tělem – hry s hlasem vycházejí z individuálních předpokladů a limitů dětí se SVP. Vždy je nutné respektovat jejich hlasové psychosomatické možnosti. Využíváme dechová, hlasová a artikulační cvičení, hry na uvolnění, uvědomění si správného postavení těla, těžiště a bránice, práci s dechem.

- **Hadrový panák** je aktivita zaměřená na práci s těžištěm a s rovnováhou těla. Děti stojí volně v prostoru nebo v kruhu, poskakují zlehka na špičkách střídavě na jedné a druhé noze, postupně vytřásají z těla napětí, ideální je **pocit uvolněného napětí**.
- **Marioneta** slouží k navození a vědomému vnímání střídavého pocitu napětí a uvolnění. Představíme si, že jsme loutkou na provázcích, které táhnou vzhůru hlavu, ruce a nohy. Zaměřujeme se tedy na práci s těžištěm. Představujeme si tři korálky (hlava, ramena) a hvězdu, která svítí na hrudi. Když zhasne, celé tělo loutky se uvolní a povolí směrem dolů.
- **Máchání prádla** pomáhá zlepšit koordinaci těla a hlasu. Stojíme rozkročmo, horní polovinu těla necháme „spadnout“ dolů, v předklonu máchámе prádlo s přidáním hlasu „hou, hou“.

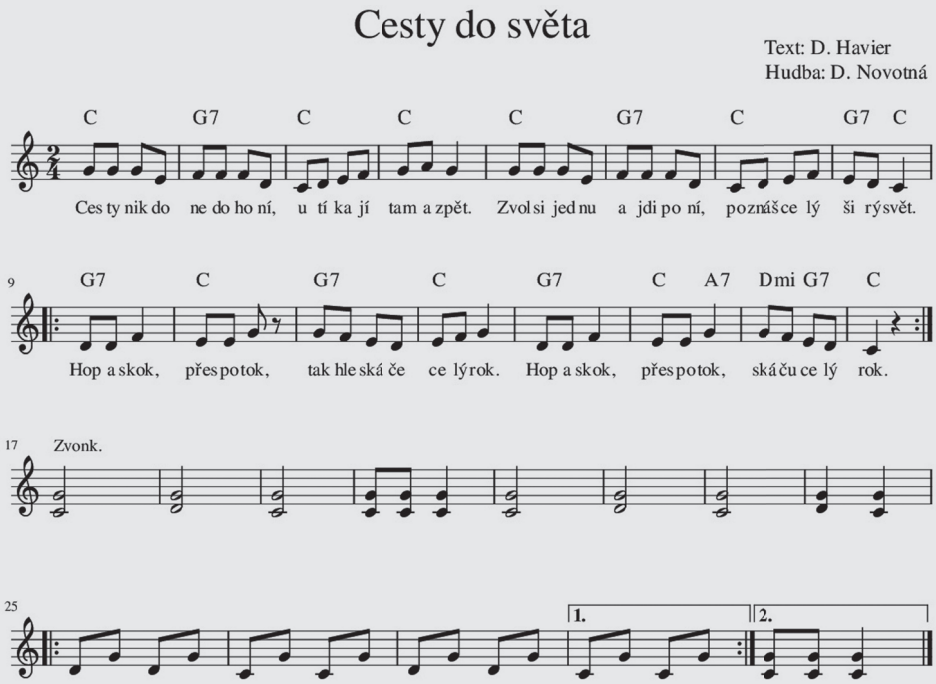
Námětové hry s hudbou jsou hry mající námět, téma, motivované hry, hry s pravidly. Patří sem pohybové hry, ve kterých děti spojují pohyb s představivostí a fantazií. Pro navození atmosféry a na základě charakteru hry využíváme k doprovodu vhodné rytmické a melodické nástroje Orffova instrumentáře. Např. děti se volně rozptýlí v prostoru a vystihují pohybem charakter toho, co představují (třeba hračky, které ve dne spí, v noci se pohybují), následně se na zvuk trianglu musí opět vrátit na své místo, potom hovoří o tom, jakou kdo byl hračkou. Děti mohou pohybem ztvárnit charakter postavy, ve kterou je „začaruje“ učitel v roli kouzel-

níka slovy: *„Čáry, máry, láry, fáry, ať je z tebe strašný lev, veselá opička, mlsná kočka, pilná včelka, ospalý medvěd."* Další inspirativní náměty her a cvičení lze najít v metodických sbornících a publikacích (Way, 2014; Machková, 1997; Hermochová, 1994; Budínská, 1994; Bláhová, 1996; Ulrichová, 1995).

Hry s předmětem jako zástupnou rekvizitou podporují přirozený rozvoj představ a fantazie dětí, volnou hru asociací a myšlenek. Děti manipulují s předměty a dle způsobu, jak je uchopí, jim dávají nový význam. Vstupují do vzájemných vztahů a kontaktů. Učitel zde působí v roli partnera a mnohdy „hybatele", když vychází z nápadu dítěte a dává mu další impulzy k rozehrání, pomáhá dítěti dále námět rozvíjet (lze využít různě velké trubky, kroužky, krabice, látky, tácky, kamínky, listy, vařečky a hudební nástroje). Vhodné je aktivitu opět spojit se zvukem (využít např. krátké bambusové tyče k rytmizaci slov, deklamaci textu a k rozehrání etud se zástupnou rekvizitou).

Zástupná řeč, zástupný text je metoda, v níž se jedná o využití slov nebo slabik, které se mohou opakovat, často ani nemusí dávat smysl (např.: *„Hémisa démisa kolemisa deo"* jako motiv čarování můžeme spojit s jednoduchou melodií), mohou to být různá rozpočitadla (*„Ene bene Emane, kdo tu babu dostane"; „Andon dodion, cive kopion"*). Podstatné je, že nám v danou chvíli zastupují a nahrazují běžnou řeč. Posluchači tak vnímají toto sdělení spíše jako cizí jazyk, kterému sice nerozumí, ale vnímají emocionální stránku (prosbu, nesouhlas, rozčilení, rozkaz, žalování apod.). Z hlediska sdělnosti je důležité, aby děti měly jasnou představu o tom, co, komu, kde a proč takto říkají (např. jako čerti v čertí škole). Využitím zástupné řeči si děti snáze uvědomí, jak je výrazová stránka řeči v komunikaci důležitá.

Boční vedení je způsob řízení činnosti, kdy vedoucí stojí mimo aktivitu samu (jakoby bokem). Neprovádí s hráči činnost, ale je jí účasten jako ten, kdo vypráví příběh, hráči jej přivádějí do pohybu. Učitelovo vedení je souběžné s aktivitou dětí, ale neurčuje přesně to, co nebo jak mají dělat. Aktivitu můžeme spojit také s hudbou, což nám otevře řadu možností. Lze využít reprodukovanou hudbu nebo nástroje Orffova instrumentáře (bubínek, dřívka, tamburínu, dřevěný blok, rolničky). Realizaci doprovázíme např. slovy: *„Je krásný den, svítí sluníčko, najednou se obloha zatáhla a z nebe začaly padat drobné kapky deště, najednou zahřmělo a na obloze se objevil velký mrak, drobný déšť se změnil v hustý liják."* Reakce dětí jsou vždy originální, ačkoli zejména malé děti se hodně napodobují. Můžeme využít i hudební motivaci v podobě písně, se kterou se společně vydáme na malý výlet, ukázka písně **Cesty do světa** (obrázek č. 21).



1. Cesty nikdo nedohoní, utíkají tam a zpět. Zvol si jednu a jdi po ní, poznáš celý širý svět.
2. Cesty dlouhé, cesty krátké utíkají krajinou. Když se po nich rozběhneme, zážitky nás neminou.

Obrázek č. 21: *Píseň na téma výlet a cestování „Cesty do světa“ (Novotná, 2010, s. 50).*

6.5 Hry a techniky hudebně-dramatické

V kapitole jsou podrobně popsány ukázky dobré praxe pro pedagogy, inspirační hry a techniky práce s hudebním materiálem prostřednictvím technik dramatické výchovy pro různé cílové skupiny. Zohledněna jsou zde specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Cíle jednotlivých praktických ukázek vycházejí z hudebních a nehudebních charakteristik. Níže jsou podrobněji představeny seznamovací hry se jmény, se zvuky, s rytmem, relaxační cvičení, hudebně-pohybové improvizace, využití rekvizit a nástrojů Orffova instrumentáře a práce s texty.

V úvodu jsou záměrně zařazeny **seznamovací hry**, ve kterých používáme svá křestní jména. Hry můžeme využít se žáky se SVP pro navození příjemné atmosféry, odbourání ostychu a vytvoření pocitu bezpečí. Zejména malé děti jsou rády,

když je oslovujeme tak, jak si přejí (např. jak je oslovují doma), vlastní jména jsou dětem nejbližší.

- Název hry: **Já jsem a nejsem…**

  Cíle: seznámení se skupinou, uvolnění, vytvoření příjemné atmosféry, vzájemný kontakt

  Cílová skupina: dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ s TP/ZP/MP/ hyperaktivitou

  Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

  Forma: skupinová

  Časová dotace: 15 minut

  Pomůcky: 0

  Průběh: Děti sedí v kruhu, postupně se představí a každé řekne zvíře, kterým není (to může, ale nemusí začínat stejným písmenem jako jeho křestní jméno, např. *„Já jsem Jana a nejsem ježek.“*). Když se po kruhu vystřídají, přidáme charakteristický pohyb nebo zvuk zvířete (můžeme zadupat, zafunět). Děti si vzájemně pomáhají, popř. se zapojí učitel. Nemusí se již po kruhu vystřídat všichni, ale jen ti, kteří vymyslí zvuk nebo pohyb zvířete, kterým nejsou (kočka, myš, vrabec, morče, pes).

  Doporučení: V úvodu hry je vhodné děti upozornit na to, aby se zvířata neopakovala, aby každé dítě vymyslelo své.

  Varianty hry: Děti pozorně sledují a snaží si vše dobře zapamatovat. Následuje část hry ve formě hádanky, kdy děti navzájem předvádějí, kdo kým nebyl. Ostatní mají za úkol poznat, o koho jde. Pokud neví, pomáhají si navzájem, může pomoci i učitel. Hra je určena dětem ve věku 5–9 let. S mladšími dětmi vymýšlíme zvířata, zvuky či pohyb společně, případně máme připravené obrázky se zvířaty.

  Ověření v praxi: Autorka tuto hru realizovala s dětmi předškolního i školního věku romského etnika (cíle: uvědomění si svého jména, respektování názorů druhých, koncentrace), ve skupině dvaceti dětí. Nejprve zde byla snaha vzájemně se napodobovat, ale děti brzy pochopily smysl hry a lákalo je předvádět pohyby a zvuky zvířat, které měly ostatní děti uhodnout. Hra byla metodicky přizpůsobena a aplikována u starších dětí v DDM ÚL a se studenty jednooborové HV na PF UJEP, kteří zvládli její náročnější variantu, v rámci níž vymýšleli věci denní potřeby vydávající zajímavé zvuky (láhev s vodou, syčící pánev, startující motocykl, siréna). Ostatní se snažili poznat, kdo kým nebyl (cíle: rozvoj fantazie, představivosti, invence).

Název hry: **Šneček Lojzíček**

Cíle: týmová spolupráce, rozehřátí a uvolnění, pohybová reakce na signál, orientace v prostoru, rozvoj rytmického cítění, deklamace

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, dítě raného věku se zvýšeným sociálním rizikem

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: zvoneček, zvonkohra, metalofon

Průběh: Děti sedí v kruhu, mají zavřené oči a říkají společně říkadlo: *„Já jsem šneček Lojzíček, na zádech mám zvoneček, komu já ho předat mám, komu já s ním zacinkám?“* Lze vytvořit jednoduchý popěvek (v rozsahu malé tercie s přidanou sekundou a doprovodit na zvonkohru a metalofon). Jedno dítě má v ruce zvonek, chodí kolem kruhu dětí. Za kým se na konci říkadla zastaví, tomu zazvoní, řekne jeho jméno, vymění si místa a hra pokračuje dál.

Doporučení: Na začátek hry je vhodné, aby učitel navodil atmosféru slovem a následně ji nechal plynout s textem říkadla (a melodizací textu).

Ověření v praxi: Autorka tuto techniku realizovala s dětmi předškolního věku romského etnika (cíle: aktivizace těla, orientace v prostoru, rychlá reakce na zvukový signál), ve skupině dvaceti dětí; dále pak s dětmi dvouletými v doprovodu maminek v rámci projektu „Hrátky s hudbou“ (hudební doprovod byl realizován za pomoci dospělých). Děti hru rychle pochopily, byly velmi aktivní, v roli Lojzíčka se chtěly vystřídat všechny. Důležitá byla vzájemná pomoc a koordinace správného provedení.

Název hry: **Mrak a dešťové kapky**

Cíle: orientace v prostoru, koncentrace, rychlá reakce na signál, ohleduplnost, vzájemná spolupráce, invence při řešení úkolu

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, dítě na 1. stupni ZŠ

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: modrá látka většího rozměru (3x4 metry), hudební doprovod (rychlejší hudba)

Průběh: Děti se volně pohybují v prostoru, uprostřed je umístěna modrá látka představující společný mrak, odkud se jednotlivé dešťové kapky (děti) dostaly do celého světa. Jakmile zastavíme hudbu, děti se musí rychle dostat

na plochu látky, dotýkat se látky ploskami svých nohou. Jakmile jsou všichni v prostoru mraku, hudba se opět rozezní a děti se opět pohybují po třídě. Učitel postupně zmenšuje prostor mraku (látky). Cílem hry je, aby se všechny děti do tohoto prostoru pokaždé vešly (mohou si sednout i mimo látku, ale nohy musí mít na ní). Stěžejní je motiv pomoci a vzájemné záchrany, nikoli rychlost, soutěžení či vyřazení toho, kdo se nevešel. Snahou je společně najít řešení, aby se ideálně vešli všichni.

Doporučení: Na úvod hry je vhodné, aby učitel navodil atmosféru slovem (boční vedení). Následně již může nechat volný průběh, pouze verbálně korigovat za doprovodu hudby. Hra je vhodná i pro menší děti. Některé ostýchavé děti nebo ty, které nemají rády haptický kontakt, se hry nechtěly účastnit (nenutíme je, mohou zůstat v roli nestranných pozorovatelů).

Varianty hry: Motivací může být společný ostrov nebo záchranný člun, kde je stále méně místa, ale přesto se snažíme všichni vejít do společného prostoru.

Ověření v praxi: Autorka hru realizovala s předškolními dětmi i s dětmi mladšího školního věku romského etnika, zároveň se studenty jednooborové HV na PF UJEP (dvacet lidí). Všichni hru rychle pochopili a snažili se vyjít si vzájemně vstříc. Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace. Pro podporu bezpečného pohybu je nutné zdůraznit pravidla hry (bezpečné vyhýbání se, nestrkat do sebe, být v prostoru pohybově ohleduplný). Důležitá je zpětná vazba zúčastněných, jak se cítili během hry. Ověření aktivity proběhlo také u dětí s ADHD, dle zkušenosti by bylo u nich lépe zařadit aktivitu až na konec hodiny.

Doporučená hudba: Reichle, S., Meyerholz, U. (2002). *Einfachlostanzen*. [CD]. Bern: Zytglooge Verlag. Skladba č. 2 – *Go-run-hop*, č. 4 – *Pausen samba*, ohne Auftakt. Diederich, H. (2004). *Djingala I* [CD]. Bad Lipspringe: Uccello Verlag. Skladba č. 3 – *Der Springende Punkt*, č. 5 – *Schattenspiele*., popř. jiná taneční hudba.

Název hry: **Pizza**

Cíle: relaxace, uvolnění, vzájemná tolerance, ohleduplnost, reakce na hudební a slovní podnět, stimulace představ, vyvolání příjemného pocitu, podpora bezpečného dotyku

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, dítě na 1. stupni ZŠ, dítě raného věku se zvýšeným sociálním rizikem

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech); pokud má dítě problémy s haptickým kontaktem, neúčastní se hry (má jinou roli)

Forma: skupinová

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: hudební doprovod (rytmická hudba)
Průběh: Děti stojí (případně sedí) v kruhu, ruce zlehka položí na záda toho před sebou a ztvárňují příběh, který učitel doprovází slovem: *„Přijeli jsme do Itálie a upečeme si jedno z typických italských jídel, hádejte které? Správně, bude to italská pizza. Nejprve si upravíme vál (rukou hladíme záda), nasypeme mouku (prsty drobně poklepeme), rozklepneme vejce (jemně pleskneme podle počtu vajec), přidáme sůl, droždí a ostatní ingredience na ozdobení pizzy, každý si může dát to, co má rád – šunku, salám, sýr, kečup, rajčata (vše doprovázíme citlivými pohyby na záda toho před námi). Na závěr dáme pizzu na plech a strčíme do trouby (decentní plesknutí na pozadí).“*
Doporučení: Tuto hru je vhodné zařadit před uvedenou písní *Cesty do světa*. Podstatné je učitelovo boční vedení v celém průběhu aktivity. Důležité je respektovat pocity druhého a citlivě reagovat tak, aby mu stále bylo provedení příjemné. Technika může být průpravou pro hru na melodické nástroje Orffova instrumentáře (dětem dáme do rukou paličky a hrají jen takovou silou, jako si nacvičily v průběhu hry).
Varianty hry: Motivaci lze obměňovat podle ročního období – na podzim pečení štrůdlu, v období Vánoc vánočky, štoly nebo vánočního cukroví, v období Velikonoc pečeme mazanec nebo beránka. Stejně tak můžeme hapticky ztvárňovat průběh počasí (od drobných kapek přes houstnoucí déšť až po silný vítr a bouřku, která se postupně zklidní, opět vysvitne slunce a hřeje nás svými paprsky).
Ověření v praxi: Autorka hru realizovala s předškolními dětmi, s dětmi mladšího školního věku romského etnika, se studenty jednooborové HV PF UJEP, studenty ergoterapie na FZS UJEP a se seniory – studenty akademie třetího věku. Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace s akcentem na individuální možnosti. Pokud se ve skupině objeví někdo, komu je haptický kontakt nepříjemný, respektujeme to. Může být nestranným pozorovatelem, který vymýšlí, co ještě na pizzu přidáme.
Doporučená hudba: Diederich, H. (2004). *Djingala I* [CD]. Bad Lipspringe: Uccello Verlag. Skladba č. 4 – *Freche Farben*, č. 6 – *Chachanga*, č. 23 – *Weitweg von hier*, popř. jiná taneční hudba.

Název hry: **Vítr a květina**
Cíle: relaxace ve dvojicích, posílení pocitu jistoty, bezpečí a důvěry, ukotvení těla v prostoru, přátelský kontakt, podpora bezpečného dotyku
Cílová skupina: dítě na 1. stupni ZŠ s TP/ZP/MP/hyperaktivitou
Kontraindikace: 0
Forma: skupinová (ideální je malý počet dětí, 8–10)
Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: zvonkohra, metalofon
Průběh: Jeden ze dvojice stojí mírně rozkročen, má otevřené oči, případně je může mít i zavřené (větší vyznění relaxace). Druhý stojí za ním a rukama se jemně dotýká toho před sebou, snaží se jej rozpohybovat. Stojící jako by byl květinou a druhý je větrem, který s ním jemně povívá. Květina se může projevit i hlasem, do brumenda promítnout své emoční naladění a to, jak se právě cítí. Dva žáci pro dotvoření příjemné klidné atmosféry hrají na zvonkohru a metalofon s použitím pentatoniky (vyjmutí kamenů f, h). Nejprve jemně, pomalu, postupně přidávají na tempu a dynamice, opět zpomalují (dojde k vytvoření dynamického oblouku).
Doporučení: Na začátek hry je vhodné, aby učitel navodil atmosféru slovem (boční vedení) a následně ji nechal plynout s doprovodem zvonkohry a metalofonu. Doporučujeme, aby si žáci ve dvojici vzájemně vystřídali role.
Varianty hry: Může se uskutečnit i vleže s vytvořením představy např. ledového království, zapadajícího či vycházejícího slunce, lenošící kočky vyhřívající se na slunci apod. Variantou pro malé děti může být hudebně-dramatická hra v prostoru, během níž si představují, že jsou květiny, a pohybují se po louce. *„Je krásný slunečný den a fouká jen mírný vánek, který pohupuje okvětními lístky, vzájemně se nedotýkáme, respektujeme svůj prostor. Tu se však objevil mrak a blíží se bouřka, vane silný vítr, přijde bouřka, z mraků padají malé kapky, potom větší – dopadají na zem, pleskají o střechy domů, padají kroupy, ozývají se hromy* (můžeme doprovodit hrou na tělo – luskáním, tleskáním, pleskáním, dupáním – zvuk postupně graduje), *květiny se snaží schovat před deštěm, bojí se velkých kapek* (údery rytmického nástroje – bubínku, tamburíny), *ale opět se vyčasí, vyjde slunce, které nás zahřívá svými paprsky* (zvonkohra, metalofon, triangl) *a po dešti se rozhostilo ticho"*.
Se studenty po této hře následovalo rozehrání etud na určené téma, vytvořili menší skupiny a ztvárnili situaci, která vygradovala od piana do forte a zpět. Chování a jednání odpovídalo dané dynamice (např. ve vlaku – průvodčí a cestující, který nemá lístek, vyhrocení, hádka, vyřešení situace, může končit hádkou a dramatickým závěrem nebo smírným řešením, kdy je cestující ochoten zaplatit).
Ověření v praxi: Autorka tuto techniku realizovala s dětmi předškolního věku romského etnika (cíle: uvědomění si svého těla, respektování druhých, ohleduplnost, koncentrace), ve skupině dvaceti dětí; se studenty jednooborové HV na PF UJEP, studenty ergoterapie na FZS UJEP a s dětmi na 1. stupni ZŠ, včetně žákyně s TP na vozíčku, kdy velmi dobře zafungovala pomoc ostatních. Zajímavé a inspirativní bylo rozehrání improvizovaných situací odpovídajících dynamickému oblouku. Děti byly při relaxaci a pohybovém ztvárnění pozorné, koncentrované, důležitý byl verbální doprovod učitele a individuální přístup k některým dvojicím. Zároveň učitel koordinoval

správné provedení a usměrňoval pohybové ztvárnění, aby děti nepřeháněly intenzitu pohybových impulzů. Při motivaci i v průběhu respektujeme věkové a individuální zvláštnosti dětí.

- Název hry: **Paleček a obr**

  Cíle: pohybová reakce na verbální a hudební podnět, prostorová orientace, vnímání pohybových možností svého těla, sdílený pohyb, uvědomění si kontrastu

  Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě, dítě na 1. stupni ZŠ

  Kontraindikace: 0

  Forma: skupinová

  Časová dotace: 10 minut

  Pomůcky: claves, bubínek, zvonkohra, metalofon

  Průběh: Děti stojí v prostoru a učitel vypráví příběh (boční vedení) o Palečkovi a obrovi, kteří se postupně ráno probouzí, čistí si zuby, oblékají se, apod. Paleček dělá vždy malé pohyby a obr velké. Pro větší vyznění můžeme doplnit hrou na kontrastní rytmické nástroje (claves – bubínek) nebo na melodické nástroje – improvizace pentatoniky (zvonkohra – xylofon). Pro dotvoření atmosféry a vytvoření kontrastu hrají nejprve pomalu a postupně mohou zrychlovat, tomu odpovídají i pohyby Palečka a obra.

  Doporučení: Na začátku hry je vhodné, aby učitel navodil atmosféru slovem, uvedl do situace a následně ji nechal plynout s doprovodem hudebních nástrojů (rytmických, melodických). V průběhu hry pak postupně střídáme obě postavy (tomu odpovídají i kontrastní pohyby).

  Varianty hry: Můžeme se z místa vydat do prostoru, jdeme společně na výlet a postupně střídáme malé, drobné pohyby a velké, hřmotné, neohrabané, tak, jako by se střídal Paleček s obrem. Reagujeme v pravidelných částech na pokyny učitele nebo šikovného žáka, stejně tak se střídají i hudební nástroje, které hru doprovází (claves a zvonkohra – Paleček, bubínek a xylofon – obr).

  Ověření v praxi: Autorka techniku realizovala s dětmi mladšího školního věku romského etnika (cíle: uvědomění si svého těla, respektování kontrastních pohybů, soustředěnost, ohleduplnost, koncentrace), ve skupině dvaceti dětí; také se studenty jednooborové HV na PF UJEP, v patnáctičlenné skupině. Reakce dětí i studentů byly pozitivní, důležité bylo korigování a usměrnění při volném pohybu v prostoru, podstatnou roli mělo boční vedení ze strany učitele a koordinace správného provedení (nepřehánět kontrastní pohyby).

Název hry: **Kopřiva**

Cíle: rozehřátí, uvolnění, rychlá reakce na verbální podnět, prostorová orientace, vnímání intonace hlasu, frázování

Cílová skupina: dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ se ZP/MP/hyperaktivitou

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: 0

Průběh: Využijeme text básně *Hubatá kopřiva* Ondřeje Suchého (Ulrychová, Taubenhanslová, 1994, s. 48): „Kopřivo, kopřivo, stojíš trochu nakřivo. Postav se rovně! Co je ti po mně! Já se jen tak válím, a když mohu – pálím". Jedno vybrané dítě je v roli hubaté kopřivy, ostatní děti se volně pohybují v prostoru a společně říkají text jako dialog s kopřivou. Kopřiva odpovídá všem dětem a s vyslovením posledního slova (pálím) se snaží pochytat ostatní děti, z nichž se první chycené stává opět hubatou kopřivou.

Doporučení: Důležitá je vzájemná spolupráce, koordinace pohybů a respektování prostoru druhých.

Varianty hry: Text můžeme říkat s různou intenzitou a odlišnou intonací (kopřiva má různé nálady a děti, které se ptají, také). Děti samy vymýšlejí různé varianty, jaká kopřiva asi je (unavená, přísná, rozzlobená, hodná, nemocná apod.). Se staršími dětmi můžeme rozvést dialog o tom, jak se kdo v jakých situacích chová a proč. Kdy je kdo rozzlobený, kvůli komu. Se staršími dětmi je možné rozehrát i drobné herecké etudy a hry v situacích. Hrou osvojené dovednosti mohou přejít do herních situací, důslednější práce s intonací a frázováním. Můžeme se pokusit vytvořit improvizované situace v různém tempu, dynamice a intenzitě promluvy (např. gradaci od piana do forte a zpět nebo situaci založenou na kontrastu dvou rozdílných osob odlišných charakterů).

Ověření v praxi: Hru lze aplikovat u různých cílových skupin postižené i intaktní populace, záleží ovšem na cíli a potřebě, kterou naplňujeme. Autorka tuto hru realizovala s dětmi dvouletými (a maminkami) v rámci projektu „Hrátky s hudbou" a s dětmi předškolního věku romského etnika (cíle: uvědomění si svého těla, respektování druhých, ohleduplnost, koncentrace), ve skupině dvaceti dětí. Vyzkoušeli si ji také studenti jednooborové HV PF UJEP, kteří vytvářeli tematicky zaměřené improvizované situace. Děti byly velmi aktivní, zejména při hudebně-dramatické hře v prostoru. Důležité bylo usměrnění pohybového a hlasového vyjádření, zbytečně nekřičet, neforzírovat, celkově koordinovat správné provedení.

Název hry: **Bublina**

Cíle: uvědomění si svého těla, respektování druhých, orientace v prostoru, pohybové vyjádření textu

Cílová skupina: dítě předškolního věku s TP/ZP/MP/hyperaktivitou, intaktní dítě předškolního věku, dítě na 1. stupni ZŠ

Kontraindikace: délka aplikace techniky v případě dětí s hyperaktivitou (nutno po kratších časových intervalech)

Forma: skupinová

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: 0

Průběh: Využijeme text básně *Bublina* Jana Vodňanského (Ulrychová, Taubenhanslová, 1994, s. 34). „Byla jedna bublina, bublila se, bublila. A jak tloustla, místo jídla polykala vodu z mýdla. Prsk! – a praskla! To má z toho, že mi ani nenabídla." Na začátek hry utvoříme s dětmi co nejmenší kruh, který s deklamací textu zvětšujeme, se slovem „Prsk!" tleskneme (bublina pomyslně praskne), na závěr jí pohrozíme. Pracujeme s dynamikou hlasu, začínáme úplně potichu (nešeptáme) a postupně zesilujeme a přidáváme na hlasitosti (nekřičíme, neforzírujeme). Hru s textem a pohyby opakujeme s odlišnou gradací, v různém tempu.

Doporučení: Nezbytným požadavkem je koncentrace a vzájemná ohleduplnost, respektování prostoru a pohybů druhých.

Varianty hry: Každé z dětí je bublinou, která roste, zvětšuje se, nafukuje se a nakonec praskne. Začínáme ve dřepu, každý na svém místě v prostoru, postupně se zvětšujeme, na „Prsk!" vyskočíme a tleskneme. Tato verze je náročnější na individuální provedení, vcítění se do role.

Ověření v praxi: Autorka techniku realizovala s dětmi předškolního věku a s dětmi mladšího školního věku romského etnika (cíle: uvědomění si svého těla, vytváření kontrastních pohybů, soustředěnost, ohleduplnost, koncentrace), ve skupině dvaceti dětí. Děti reagovaly velmi živě, hra měla pozitivní ohlas (byla opakována několikrát). Je vhodné slovně korigovat, usměrnit pohyby i hlasové vyjádření dětí.

Dobré rady pro praxi:

- **nespěchejte** – žáci se SVP se aktivně zapojují postupně, odbourávají častý ostych a strach z neúspěchu;
- **opakujte** společně známé hry;
- vracejte se k oblíbeným rituálům;
- aktivity, kde jde o haptický kontakt, **nemusí absolvovat všichni** – někdo může být nestranným pozorovatelem, ideálně se zadaným úkolem, tedy s pocitem vlastní důležitosti;
- **střídejte** často kontrastní hry;
- nezbytná je vždy **slovní reflexe** – ideálně po každé realizované činnosti;
- dejte dětem zažít radost při vlastní produkci;
- nebojte se chválit - nejdůležitější je pozitivní motivace;
- vyjádřete víru ve své žáky; snažte se rozvinout to, co je v nich nejlepší.

ZÁVĚR

Hudebně-dramatické přístupy je vhodné zařazovat nejen v hodinách hudební výchovy, ale také v rámci mimoškolních aktivit. Propojení hudebních a dramatických činností umožňuje rozvíjet a obohacovat bezbřehou obrazotvornost a fantazii dětí, hravou formou poznávat svět prostřednictvím různých rolí, učit se nejen spontánně ventilovat své vnitřní emoce, ale také je ovládat, pracovat s nimi a poznávat sebe i ostatní.

Hlavním cílem by měl být rozvoj individuality každého žáka se SVP, jeho samostatnosti a komunikačních dovedností. Uvedené činnosti prohlubují u dětí smysl pro rytmus, pro spolupráci, pro pohybovou koordinaci, muzikálnost, tvořivost a schopnost spontánně vyjadřovat vlastní emoce. V dramatické i hudební výchově bychom měli jít ideálně **cestou od praxe k teorii**. Obě estetické disciplíny jsou založeny na dětské zkušenosti, v níž je podstatná vysoká míra vlastní zainteresovanosti a emocionální angažovanosti.

Nezbytným předpokladem pro úspěšnou realizaci je **vytvoření příjemné atmosféry** a naladění dětí ochotných spolupracovat. Podnětné tvůrčí prostředí vybízí ke společnému uměleckému tvoření. Mnohdy jsme pak svědky toho, že u dětí objevíme skrytý tvůrčí potenciál, který by se v jiných činnostech neprojevil. Medek mluví o „archetypální kreativitě“, již vlastní úplně všichni a jež je „zakotvena v potřebě vytvářet vlastními prostředky zvuky, které sami ovládáme a máme z toho potěšení, nikoliv stres a nervozitu z posouzení (odsouzení) ostatními,“ (Medek, 2004, s. 25).

Hudba a dramatické vyjádření byly vždy považovány za jeden z nejcharakterističtějších znaků lidstva. Hudba, zpěv, pohyb a dramatické aktivity k sobě neodmyslitelně patřily, o čemž svědčí např. iniciační obřady, kde v podobě rituálů fungovalo spojení hudby, rytmu a dramatu (vzývání démonů, uctívání božstev, to vše orámováno prvky estetickými). Šlo v pravém slova smyslu **o kultivaci osobnosti prostřednictvím hudby a dramatického umění**. Pound a Harrison se zase zmiňují o intenzivním působení hudby při obřadech, kdy kněží a vůdci ceremonií si byli vědomi síly hudby pro vytvoření až mystické atmosféry. Hudba, výtvarné a dramatické umění vedly společnost k pospolitosti a sociální identitě (Pound, Harrison, 2003).

Spojením hudby, slova, pohybu, pocitu, obrazu a děje docházíme k jakési formě „múzické výchovy". Takový člověk byl kdysi chápán jako umělecky nadaný se smyslem pro umění a krásno. Podstatou „múzické výchovy" z pohledu dneška by mělo být nejen předání kulturního bohatství, ale zejména rozvíjení estetického vnímání dětí a podpoření jejich citu pro krásu obecně.

Kontakt na autorku:

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.
Katedra výchov uměním Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
dana.novotna@ujep.cz

Doporučená a použitá literatura

Coblenzer, F., Muhar, H. (2001). *Dech a hlas. Návod k dobré mluvě.* Praha: AMU.

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

Diederich, H. (2004). *Djingala I., Djingala II.* Bad Lippspringe: Uccello Verlag.

Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole.* Hradec Králové: Orlice.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce.* Praha: Portál.

Jurkovič, P. (2005). *Otvírání paměti. Obrázky na plátně času*. Praha: Karolinum UK.

Kröschlová, E. (1991). *Ladění. Psychosomatická příprava k výuce herectví*. Praha: DAMU.

Novotná, D. (2010). *Tvořivá dramatika v MŠ. Vybrané kapitoly*. Ústí n. L.: PF UJEP.

Medek, I. (2004). Několik poznámek k hudební kreativitě. In Zouhar, V., Medek, I., Synek, J. (eds.). *Slyšet jinak 03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách.* Brno: Hudební fakulta JAMU.

Machková, E. (1997). *Zásobník dramatických her, cvičení, improvizací*. Praha: Nipos.

Pound, L., Harrison, Ch. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years.* Balmoor: Open University Press.

Reichle, S., Meyerholz, U. (2002). *Einfach lostanzen* [mit CD]. Bern: Zytglogge Verlag.

Šimčík, D. (2004). *Hudba hrou.* Prešov: Rochus.

Švejdová H. a kol. (2000). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Epos Arama KVD DAMU.

Štembergová-Kratochvílová, Š. (2016). *Mluvní výchova dětí*. Praha: Nipos.

Ulrychová, I., Taubenhanslová, K. (1994). *Čteme si a hrajeme si*. Praha: Pansofia.

Válková, L., Vyskočilová, E. (2005). *Hlas jako individualita. Psychosomatické pojetí hlasu*. Praha: DAMU.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.

Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Nipos.

Doporučené hudební ukázky:

J. S. Bach: *Air z Orchestrální symfonické suity D dur*;

A. Vivaldi: *Čtvero ročních období op. 8, Jaro, Zima* (barokní koncert);

B. Smetana: *Má vlast (Vltava – úvodní část, Z českých luhů a hájů – úvodní část)*;

F. M. Bartholdy: *Svatební pochod* (orchestrální předehra);

G. Mahler: *Symfonie č. 5 cis moll, Symfonie D dur „Titánská"* (symfonie);

M. P. Musorgskij: *Obrázky z výstavy – „Kartinky"* (realistická programní skladba);

S. Prokofjev: *Romeo a Julie – Montekové a Kapuleti* (baletní suita);

C. Debussy: *Dívka s vlasy jako len* (impresionistická klavírní skladba);

E. Grieg: *Peer Gynt – suita č. 2 – Solvejžina píseň* (symfonická suita);

N. R. Korsakov: *Let čmeláka* (orchestrální skladba);

C. S. Saens: *Karneval zvířat* (koncert pro klavír a symfonický orchestr);

Kytice: Soundtrack ke stejnojmennému filmu J. A. Brabce (na námět K. J. Erbena);

Růžový panter: Soundtrack z filmu;

N. Simone: *Summertime* (Cottoneyed Joe);

M. Hromek: *Keltská kytara, Barokní kytara*;

Diederich, H. *Djingala I., Djingala II*. [CD]. Bad Lippspringe: Uccello Verlag.

Doporučené texty, písně:

Frynta, E. (1997). *Písničky bez muziky*. Praha: Albatros.

Hanzová, M. (1992). *Čteme dětem a s dětmi*. Praha: Fortuna.

Jirous, I. M. (2000). *Magor dětem*. Praha: KMa.

Jandová, Z., Merta, Z. (2007). *Ryba z Havaje* [kniha s CD]. Praha: Europrint.

Pospíšilová, L. (2011). *Housle, basa, trumpeta, pojedeme do světa, aneb jak si děti hrají na jiných kontinentech. Afrika*. Praha: Hraje to.

Šrut, P. (2007). *Šišatý švec a myšut*. Praha: Paseka.

Šrut, P. (2005). *Příšerky a příšeři*. Praha: Paseka.

Vyskočil, I. (2005). *Malý Alenáš*. Praha: Argo.

Weinberger, J. (1996). *Ach ty plachty, kde je mám?* Praha: Albatros.

Zkratky použité v textu

MP – mentální postižení
ZP – zrakové postižení
TP – tělesné postižení
žák se SVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami

SPECIFICKÉ PROJEKTY A PŘÍSTUPY

7 Skupina Hands Dance

Radka Kulichová, Daniela Vacková

V dnešní době se slovo inkluze skloňuje napříč všemi obory, zejména však v oblasti vzdělání. Inkluze se stává trendem a nezbytným prvkem pro fungování moderní společnosti. Systém inkluzivního vzdělávání je stále více propracovaný, avšak trochu v pozadí stojí vzdělávání realizované mimo k tomu primárně určené instituce, kterého se nám dostává například skrze kulturní události, divadelní představení a hudební produkci. Pro osoby neslyšící[12] jsou tyto akce téměř nedostupné. Jen výjimečně je možné na koncertě spatřit tlumočníka znakového jazyka. Neslyšící lidé se tedy nemohou plnohodnotně zapojit do kulturního života, a naplňovat tak své základní potřeby socializace.

V posledních letech však jsou patrné snahy o obohacení společenského života neslyšících. V některých divadlech je možné vidět představení doplněná o titulky, začaly se objevovat hry tlumočené do znakového jazyka a s tlumočníky se setkáváme také na hudebních vystoupeních. Tento trend začala podporovat také skupina Hands Dance, která vznikla v roce 2014 v Brně a zabývá se uměleckým tlumočením. Skupina reagovala na tehdejší situaci, kdy se většina tlumočených kulturních akcí soustředila především v hlavním městě a Brno stálo v pozadí. Skupina Hands Dance se nakonec stala jediným uskupením, které se soustavně a pravidelně věnuje uměleckému tlumočení.

Zakládajícími členkami skupiny byly Radka Kulichová, Veronika Slámová a Daniela Vacková. V současné době má skupina osm členů[13]. Tým se postupně rozrostl především o neslyšící členy. Tím se skupina Hands Dance stala specifickou a unikátní v celosvětovém měřítku. Díky spolupráci neslyšících a slyšících členů je

12 Pojmem „neslyšící" pro účely tohoto textu rozumějme osoby se sluchovým postižením, tedy osoby nedoslýchavé, prelingválně a postlingválně neslyšící.

13 Michal Gábor, Petra Gluchová, Marcel Krišotofovič, Radka Kulichová, Markéta Kunášková, Robert Milič, Veronika Slámová a Daniela Vacková

zajištěna adekvátní úroveň znakového jazyka, a tím i srozumitelnost pro neslyšící publikum. Neslyšící členové fungují v týmu především jako supervizoři překladu textů a samotné produkce ve znakovém jazyce. Slyšící členové zajišťují překlady textů a jejich úkolem je také zprostředkovat neslyšícím kolegům informace související se zvukem, tedy tempo písně, rytmus, intonaci a celkové ladění písně. Již v tomto procesu vzniká propojení světů slyšících a neslyšících, které je následně vnímáno publikem, jež je tak vedeno k poznání, že znakový jazyk je plnohodnotným jazykem umožňujícím vyjadřování i v umělecké rovině. Neslyšící tlumočníci tak mohou být pro ostatní neslyšící, a to především pro děti a mládež, vzorem úspěšného umělce a pro slyšící publikum důkazem toho, že i přes sluchovou ztrátu je možné se úspěšně realizovat v umělecké sféře.

Obrázek č. 22: *Členové skupiny Hands Dance.*

7.1 Umělecké tlumočení

V textu byl zmíněn termín „umělecké tlumočení“. Bylo by tedy na místě objasnění významu tohoto slovního spojení. Je nutno podotknout, že umělecké tlumočení je specifickým typem tlumočení, které se od tlumočení běžné promluvy značně liší. Při běžném tlumočení využívá tlumočník k produkci ve znakovém jazyce

pouze tzv. znakovací prostor, který je ohraničen temenem hlavy, rozpaženými lokty a úrovní pasu. Umělecké tlumočení se neomezuje pouze na tento prostor. Využíváno může být celé tělo, tlumočník se může ve vhodných pasážích k publiku otočit profilem či zády, za předpokladu, že bude zachována srozumitelnost. Na tlumočení jedné písně se může dokonce podílet více tlumočníků. Umělecké tlumočení je také zvláštní tím, že to není tlumočení v pravém slova smyslu. Jak uvádí Červinková, Houšková a Kováčová (2008), umělecké tlumočení se skládá ze dvou na sebe navazujících činností, a to z uměleckého překladu, který musí být připravený dopředu, a dále ze synchronizace připraveného překladu s interpretem či hercem. Znakový projev je tak vždy dopředu připravený. Cílem uměleckého tlumočení je zprostředkovat neslyšícím divákům stejný estetický vjem, jaký zažívají diváci slyšící. S tímto hlavním cílem se skupina Hands Dance naprosto ztotožňuje, ale přidává další rozměr, a to rozměr osvětový. Chce ukázat slyšícím lidem krásu znakového jazyka a rozšířit povědomí o tom, že znakový jazyk není primitivní a disponuje prostředky, které mu umožní dokonce vizualizaci hudebního díla či poetického textu.

7.1.1 Umělecké tlumočení divadelních inscenací

Skupina Hands Dance se věnuje uměleckému tlumočení hudby a divadelních představení a má za sebou již řadu realizovaných projektů. V roce 2015 byla ve spolupráci s Divadlem Járy Pokojského uvedena tlumočená inscenace Přelet nad kukaččím hnízdem. Divadlo Járy Pokojského je integrovaný soubor, na jehož činnosti se podílejí mladí lidé především s pohybovým postižením, tato inscenace tak dostala další inkluzní rozměr. Jelikož bylo každé představení doplněno také o audio komentář pro nevidomé a bylo realizováno v bezbariérových prostorách divadla Barka, stalo se tak přístupné všem lidem bez ohledu na postižení. Tlumočení do této inscenace bylo přidáno do již hotového a několikrát reprízovaného představení na základě konkrétní objednávky. Vzhledem k tomu, že se tlumočení muselo přizpůsobit již hotovému celku, bylo náročné vybrat vhodný typ uměleckého tlumočení a také synchronizace s herci nebyla snadná. Herci měli již nacvičený a zažitý pohyb na jevišti, avšak s příchodem tlumočníka mohlo docházet ke kolizím. Navíc se v tomto případě nejednalo o profesionální herce, ale o herce amatérské, snadněji se tedy mohlo stát, že je přítomnost tlumočníka mohla vyvést z koncentrace. Někteří z herců s handicapem se pohybovali na elektrickém vozíku, u kterého je nutný větší prostor pro manipulaci. Toto vytvářelo další problém, jelikož tlumočník mohl v těchto situacích tvořit překážku.

Obrázek č. 23: *Přelet nad kukaččím hnízdem – sestra a McMurphy s tlumočníky.*

Obrázek č. 24: *Přelet nad kukaččím hnízdem – skupinová terapie.*

Dalším divadelním počinem byla inscenace Alenka v říši znaků, kterou skupina Hands Dance nazkoušela ve spolupráci s divadlem BuranTeatr. Celý projekt mohl být realizován díky specifickému výzkumu Radky Kulichové, která je studentkou doktorského studijního programu na DF JAMU. Byla to první inscenace, jež vznikla ve spolupráci s profesionálními herci a režisérkou, kteří se tak poprvé mohli setkat se znakovým jazykem a jeho uměleckou podobou. Tato inscenace, na rozdíl od předcházející, už od začátku počítala se zapojením znakového jazyka. Cílem práce bylo postavit český jazyk a český znakový jazyk na stejnou úroveň. Pro Alenku v říši znaků byl tedy vybrán experimentální typ uměleckého tlumočení, ve kterém není možné na první pohled rozklíčovat, kdo je tlumočník a kdo herec, jelikož někteří herci v jistých pasážích mluví a v jiných používají znakový jazyk. Úprava hlavního námětu původní divadelní hry z „říše divů" na „říši znaků" poukazuje na osvětový rozměr, díky němuž má slyšící divák možnost seznámit se se znakovým jazykem a kulturou Neslyšících[14].

Obrázek č. 25: *Alenka v říši znaků – Alenka a Bílý Králík.*

14 Označení Neslyšící s velkým „N" je zde použito pro zdůraznění jazykové kulturní menšiny.

Obrázek č. 26: *Alenka v říši znaků – Alenka a Bílý Králík u housenky.*

Obrázek č. 27: *Alenka v říši znaků – dvojčata Tidliti a Tidlidum.*

Obrázek č. 28: *Alenka v říši znaků – Kočka a královna u soudu.*

7.1.2 Umělecké tlumočení hudebních vystoupení

Z hudebních projektů jistě stojí za zmínku Neslýchaně zábavný večer Poradenského centra pro sluchově postižené Kroměříž, o.p.s. Toto centrum každoročně pořádá koncert, na kterém vystupují známé osobnosti české hudební scény, např. Eva Pilarová, Yvetta Simonová, Petra Černocká, Lenka Filipová a další. Díky skupině Hands Dance se tento večer stal velmi populárním především mezi neslyšícím publikem. Kromě hudebních vystoupení, která jsou tlumočená do znakového jazyka, je přítomen také tlumočník pro moderátorské vstupy v průběhu celého večera. Neslyšící a slyšící diváci jsou tedy postaveni na stejnou úroveň a ani jedna skupina není ochuzena o informace.

Obrázek č. 29: *Neslýchaně zábavný večer – Petra Černocká, píseň Pouštím po vodě proud.*

Obrázek č. 30: *Neslýchaně zábavný večer – Bohuš Matuš, píseň Stín Katedrál.*

Většina členů Hands Dance se může pyšnit tím, že jsou současní či bývalí studenti ateliéru Výchovná dramatika pro Neslyšící na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění. Když tento ateliér slavil dvacáté páté výročí svého založení, byla spolupráce s Hands Dance na oslavách jasnou volbou. U této příležitosti se konal benefiční koncert s názvem Smyslů-plný koncert, na kterém vystoupil Michal Hrůza, jehož písně byly umělecky tlumočeny skupinou Hands Dance. Výtěžek z koncertu byl věnován Centru pro dětský sluch Tamtam. Pro Hands Dance to byla první zkušenost se samostatným koncertem jednoho interpreta, na kterém bylo nutné se podílet také organizačně.

Skupina Hands Dance se stala pravidelným hostem také na předávání cen Mosty, které každoročně uděluje Národní rada osob se zdravotním postižením za mimořádné aktivity ve prospěch občanů se zdravotním postižením. Hands Dance zajišťuje tlumočení hudebních vystoupení v průběhu slavnostního večera, kde vystupují známé osobnosti, např. Láďa Kerndl, Tereza Kerndlová, Hanka Křížková, ale také interpreti se zdravotním postižením, jako např. nevidomý zpěvák Radek Žalud nebo skupina Hazband, ve které účinkují zpěváci s pohybovým postižením. Opět se tak ukazuje, že naprostá inkluze není v kulturní sféře nemožná.

V roce 2018 byla skupina Hands Dance poprvé oslovena pro spolupráci na hudebním festivalu Colours of Ostrava. Tento festival se snaží zpřístupnit veškerý svůj program všem lidem bez ohledu na typ postižení. V bezbariérově vybaveném areálu s ubytováním tak bylo možné potkat asistenty pro nevidomé a pro lidi s pohybovým postižením a také tlumočníky znakového jazyka. Tlumočený byl přednáškový program, ale také čtyři koncerty interpretů Kensington, Joss Stone, Jessie J a Gipsy.cz. Tlumočení anglicky zpívajících skupin se zhostila tlumočnice Amber Galloway Galego z USA. Koncert skupiny Gipsy.cz přetlumočila skupina Hands Dance. První účinkování na festivalu tak velkého formátu bylo cennou zkušeností. Festival každoročně navštěvují tisíce lidí, a tak se tehdy poprvé mohla slyšící veřejnost seznámit s uměleckým tlumočením hudby do znakového jazyka.

7.1.3 Tlumočení hudebního díla v kontextu vzdělávání

V rámci specifického výzkumu Radky Kulichové vznikl další zajímavý projekt, a to přetlumočení pásma písní Osvobozeného divadla autorů Voskovce a Wericha, které bylo prezentováno jak pro veřejnost, tak i pro studenty středních škol pro sluchově postižené. Na středních školách bylo hudební vystoupení zkombinované s výukovou částí, ve které se studenti dozvěděli o činnosti Osvobozeného divadla. Studenti diskutovali o poselství písní, o uměleckém tlumočení a také si mohli sami umělecké tlumočení vyzkoušet při nacvičení krátkého vystoupení. Prezentace uměleckého tlumočení ve školách se ukázala jako velmi přínosná. Neslyšící studenti totiž měli poprvé příležitost pochopit obsah a hlavní myšlenky písní Voskovce a Wericha, které slyšící společnost zná a považuje za cenné kulturní dědictví.

Obrázek č. 31: *Smyslů-plný koncert – píseň Venuše (Michal Hrůza).*

Obrázek č. 32: *Předávání cen Mosty 2016 – Láďa Kerndl, píseň Besame.*

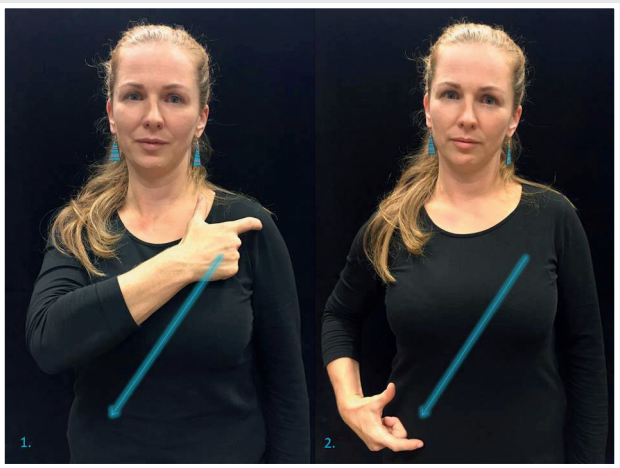
7.2 Specifika uměleckého tlumočení v kontextu práce Hands Dance

Umělecké tlumočení je specifické použitím znakového jazyka. Jak již bylo zmíněno výše, projev není omezen pouze na znakovací prostor, ale je využíváno celé tělo. V souvislosti s tím se také jednotlivé znaky mohou proměňovat. Ze znaku běžně artikulovaného jednou rukou se stává znak dvouruční nebo naopak. Částečně proměňovat se mohou také jednotlivé komponenty znaku.[15] Je nutné však pamatovat na zachování srozumitelnosti znaku pro diváky. Ačkoliv znak není totéž co gesto[16], je v uměleckém projevu možné znak v jistých situacích nahradit gestem. Této náhrady se využívá např. v situacích, kdy znak není pro naše účely dostatečně rytmický a do celkového naladění znakového projevu se vizuálně nehodí. Gesty nahrazujeme také znaky, které se v písních velmi často opakují. Chceme se tak vyhnout fádnosti projevu. Obsahem mnoha písní bývá velmi často láska. Slovo láska či jiné vyjádření zamilovanosti se tedy často opakuje. V takovýchto situacích kromě oficiálního znaku láska (obrázek č. 33) používáme gesta – ruce složené do tvaru srdce (obrázek č. 34), srdce malované prstem do vzduchu (obrázek č. 35) atd.

V uměleckém tlumočení ale nejde pouze o překlad textu. Aby neslyšící divák mohl mít z písně stejný zážitek jako divák slyšící, musí znakový projev odrážet také hudební složku. Základem je samozřejmě tempo a rytmus, ve kterém se tlumočník pohybuje a který se odvíjí od charakteru písně. Snažíme se však i samotné znakování přizpůsobit melodii. Pokud je melodie stoupavá či graduje, volíme znaky artikulované směrem vzhůru. Pokud melodie klesá, používáme znaky artikulované[17] směrem dolů. Dodržovat tento princip samozřejmě není možné ve všech případech. Pohyb některých znaků není možné upravit, protože by se úpravou vytratila srozumitelnost. Jelikož znakový jazyk má jiný slovosled než český jazyk, může někdy nastat situace, že znak, který by byl pro konkrétní místo (stoupavou či klesavou melodii) vhodný a vizuálně zajímavý, se použít nemůže, protože by tím vyjádření gramaticky pozbylo smyslu. V těchto případech se ukazuje velká výhoda spolupráce slyšících a neslyšících členů týmu. Slyšící členové poukazují na zajímavá melodická místa a snaží se vybrat znaky, které by mohly být vizuálně zajímavé. Neslyšící dohlíží na srozumitelnost, jasnost a gramatickou správnost. Snažíme se tedy vyjádřit hudebnost právě především prostřednictvím znakového jazyka a celkového pohybu.

Při setkání s tlumočnicí Amber Galloway Gallego z USA se autorky seznámily se stylem tlumočení se stylem tlumočení, který je populární právě v zámoří a ve kterém se neslyšícím zprostředkovávají v průběhu tlumočení i konkrétní

15 Lze vydělit tři komponenty znaku – tvar ruky, pohyb, místo artikulace.
16 Gesto není analyzovatelné na komponenty.
17 Artikulace znaku – provedení znaku.



Obrázek č. 33: *Znak LÁSKA.*

Obrázek č. 34: *Ruce složené do tvaru srdce.*

Obrázek č. 35: *Namalovaný tvar srdce.*

hudební nástroje, jež právě hrají. Tlumočnice pantomimicky předvádí hru např. na kytaru a svojí mimikou se snaží vyjádřit výšku tónů, které zní. V České republice tento styl není příliš obvyklý. Ve skupině Hands Dance s tímto přístupem zatím pouze experimentujeme. Setkání s touto tlumočnicí nám poskytlo mnoho cenné inspirace pro budoucí práci.

7.2.1 Instrumentální skladby

Až do této chvíle byla řeč většinou o písních, které mají text. Překladatelským oříškem se však stávají skladby pouze instrumentální, případně také mezihry v písních. Jak by se mohlo podle klasického tlumočnického principu zdát, není co překládat ani tlumočit, chybí totiž text. Dle našeho názoru však lze předat neslyšícímu publiku i tento typ hudby. V tomto případě však vyvstává otázka, zda to nadále můžeme označovat za tlumočení. Nejedná se spíše o vizualizaci či interpretaci? Terminologie v této oblasti není zcela přesně ukotvena. Problematika uměleckého tlumočení jako takového je zatím příliš málo probádaná. Proto prozatím používáme označení umělecké tlumočení i pro případ skladeb instrumentálních.

Tyto skladby jsme si pracovně rozdělili do dvou skupin. První je skupina skladeb, které mají určené téma a mají vyjadřovat také mimo hudební obsah, druhá skupina pak zahrnuje skladby, které téma ani obsah nemají. U první skupiny skladeb, pro které lze použít označení programní, je přetlumočení jednodušší. I když se dá k obsahu přistupovat různě, vychází se z daného tématu, při přípravě znakového projevu se držíme hlavní myšlenky skladby. U druhé skupiny tento postup již dodržet nelze a vycházíme především ze subjektivního dojmu z dané skladby. Opět se zde ukazuje nutnost spolupráce slyšících a neslyšících členů. V tomto případě totiž neslyšící tlumočník může čerpat pouze ze zprostředkovaného dojmu svého slyšícího kolegy. Slyšící tlumočník si skladbu poslechne vycházíme tedy při tlumočení ze svých subjektivních pocitů a asociací, které v něm daná hudba vyvolává. Neslyšící tlumočník takto postupovat nemůže a je schopen případně asociovat a přidávat vlastní dojmy až podle slyšícího kolegy. Je možné postupovat také tak, že několik slyšících tlumočníků sdělí neslyšícímu své dojmy ze skladby. Neslyšící si tak následně z více pohledů může vybrat ten, který mu nejvíce vyhovuje. Tlumočení instrumentální hudby neslyšícím tlumočníkem je velmi náročné a hodí se pro skutečně zkušené tlumočníky. Vysoká míra subjektivity je jedním z důvodů, proč využít pro tlumočení instrumentálních skladeb spíše termín interpretace.

7.2.2 Metodologie

Ve skupině Hands Dance se vždy snažíme postupovat týmově. Na celém procesu, od přijetí zakázky až po výslednou realizaci, se podílí různou měrou všichni členové týmu. Vzhledem k vysoké komplikovanosti tlumočení instrumentálních skladeb se níže zaměříme na popis postupu skupiny pouze při tlumočení písně s textem. **První fází** při větší zakázce, která obsahuje poptávku po tlumočení více písní, je fáze rozdělování písní. Při ní může hrát významnou roli tlumočníkova preference, specifika znakového projevu, předchozí zkušenost s daným hudebním žánrem a v některých případech i tělesná konstituce. Výběr se řídí také tím, zda je interpret muž či žena, případně zda jde o duet.

Obrázek č. 36: *Procítěné tlumočení písně jedním tlumočníkem.*

Po rozdělení písní nastává **druhá fáze**, ve které se věnujeme překladu. Ze začátku pracujeme většinou skupinově či v tandemu slyšící–neslyšící. Daný text je v první řadě potřeba přeložit z českého jazyka do českého znakového jazyka. To zajistí, že všichni členové pochopí význam, nyní se tedy mohou společně začít podílet na přípravě znakového projevu. V této fázi se mohou vyskytnout jisté komplikace. Jednou z nich může být rozdílné pochopení významu jednotlivými členy. Již několikrát se nám stalo, že jsme se nemohli shodnout. V takové situaci je nejlepším řešením konzultace se samotným interpretem či autorem textu písně. Pokud

konzultace není možná, je nutné hledat kompromis, případně si z možných variant vybere ten člen, který danou píseň tlumočí. Jiným problémem jsou překlady metaforických sdělení. Většina metafor ztrácí při doslovném překladu mezi jazyky význam. Stejně tomu tak je i u jazyka znakového. My tuto situaci řešíme různými způsoby. Jednou z možností je vysvětlení metafory pomocí konkrétního příkladu. Tím se však může ztratit umělecký nádech poetičnosti a náznak, který autor písně chtěl posluchačům předat. Hledáme tedy alternativy překladu tak, aby výsledné sdělení bylo pochopitelné pro neslyšící publikum, ale také neztrácelo uměleckou hodnotu. Každý z pěti neslyšících členů nabízí své pohledy a alternativy překladu, díky kterým se snažíme zajistit srozumitelnost maximálnímu počtu neslyšících diváků.

Ve **třetí fázi** připravený přeložený znakový projev synchronizujeme s hudbou. Druhá i třetí fáze se zde může také prolínat, nikdy neexistuje úplně odděleně. Pokud píseň tlumočí neslyšící člen, nejprve mu slyšící ukáže tempo a rytmus. Vyznačí mu v textu jednotlivé mezihry a pohybem těla upozorní na místa, kde se hudba zpomaluje, graduje atd. Společně si pouští nahrávku a snaží se znakový projev přizpůsobit dle hudby podle již výše zmíněných principů. Velmi často dochází k tomu, že se znakový projev musí podle hudby ještě upravit. Slyšící od začátku nácviku pomáhá neslyšícímu s orientací v písni, ukazuje mu, kdy píseň začíná, kde se právě nachází, začátky a konce meziher. Slyšící v této fázi většinou pracují sami a konzultují s neslyšícími případné úpravy ve znacích. Během zkoušení pracujeme s veřejně dostupnými verzemi písní, u kterých však existuje riziko, že podoba písně se bude při vlastním živém vystoupení lišit. Jistější je pracovat s nahrávkami, které nám vystupující předem poskytne. V obou případech je však vhodné se s interpretem před samotným vystoupením setkat a ujasnit si sled slok a délky jednotlivých pasáží.

Následuje **čtvrtá fáze**, do které je zapojený celý tým. Připravené tlumočení písně, zatím bez zpracovaných meziher, ukáže daný tlumočník zbytku týmu, který následně diskutuje o tom, zda je navrhovaná podoba v pořádku, zda je nutná úprava či nikoliv. Je přirozené, že k úpravám dochází téměř vždy. Neslyšící členové hodnotí srozumitelnost znakového projevu a adekvátnost znaků. Slyšící se vyjadřují především k hudební a rytmické stránce. Tato fáze se často neobjede bez vášnivých a dlouhých diskuzí, protože se snažíme, aby naše práce byla perfektní. Celý tým také navrhuje, jak postupovat při mezihře. Jsme jako skupina známí tím, že se nebráníme experimentovat, proto se v mezihrách pouštíme do pantomimy či tance. Na toto pojetí existuje mnoho různých názorů. Od již zmíněné Amber jsme se dozvěděli, že takovýto styl by byl u publika v USA spíše nepřijatelný. V USA se také vyskytuje názor, že píseň, kterou zpívá pouze jeden zpěvák, by měl také tlumočit jeden tlumočník. My jako skupina se s tímto pohledem neztotožňujeme a pokud máme pocit, že píseň, i když ji zpívá jeden interpret, by byla vizuálně zajímavější ve dvojici, nebojíme se využít dva tlumočníky. Často také využíváme

dvojici slyšící a neslyšící tlumočník jako pomoc a nápovědu neslyšícímu tlumočníkovi. Vzhledem k neprobádanosti problematiky uměleckého tlumočení však není možné zatím vytvořit klasifikaci jednotlivých stylů.

V páté fázi už dochází k výsledné realizaci tlumočené písně, které samozřejmě předchází poctivý trénink. Za dobu našeho působení jsme se již naučili, že téměř žádné vystoupení se neobejde bez komplikací. Pokud se jedná o živá vystoupení s interprety, dochází z jejich strany ke změnám na poslední chvíli. Zpěváci si často neuvědomují, že příprava tlumočené písně je velmi dlouhým a složitým procesem. Stává se, že připravenou píseň z repertoáru těsně před plánovaným koncertem vyřadí a nahradí ji jinou, kterou jsme neměli možnost připravit. Takové situace většinou řešíme improvizací, v níž lze přiblížit celkovou atmosféru písně, avšak nikdy nelze docílit přesného překladu a ekvivalentního sdělení tak, jako tomu je u písně, které předchází systematická příprava. Nechceme však neslyšící diváky koncertu ochudit o zážitek. Interpreti argumentují tím, že přece nebude vadit, když jedna písnička nebude tlumočená, s čímž však my naprosto nesouhlasíme a připodobňujeme to k situaci, kdy bychom slyšícím posluchačům u jedné písničky vypnuli zvuk. Jistě by se zvedla vlna nevole.

Především u vystoupení a koncertů naživo je důležitá spolupráce slyšících a neslyšících členů. Interpreti často a rádi při svých vystoupeních improvizují, přidávají hudební sóla, prohazují sloky, opakují refrény atd. Z toho důvodu při písni tlumočené neslyšícím tlumočníkem dosazujeme do jeho zorného pole, nejčastěji pod pódium, slyšícího tlumočníka, který zde plní funkci tzv. „nahazovače." Tento tlumočník pomáhá kolegovi zorientovat se, kde se v písni v danou chvíli nachází, a také ho upozorňuje na případné změny a improvizace, které interpret v průběhu písně udělá. Jelikož ne vždy je možné píseň před vystoupením vyzkoušet, je slyšící „nahazovač" nezbytným článkem.

Velmi důležitá je pro nás zpětná vazba od neslyšících diváků, kterou dostáváme ve formě osobního sdělení bezprostředně po vystoupení, případně ve formě videozprávy, které nám neslyšící diváci zasílají. Podle jejich připomínek se snažíme naši práci upravovat tak, aby diváci byli spokojeni. Je samozřejmě, že ne všechno se může líbit všem, což je přirozené, a my jako skupina to dokonce vítáme. Tak jako slyšící posluchač hodnotí jednotlivé písně, z nichž se mu některá líbí a jiná ne, už i neslyšící divák se dostává na tuto úroveň, kdy si může vybírat. Dříve tuto možnost vůbec neměl.

Obrázek č. 37: *Neslýchaně zábavný večer – píseň Jako James Bond (Bohuš Matuš) – tlumočník a jeho „Bondgirls“.*

Obrázek č. 38: *Neslýchaně zábavný večer – píseň C'est la vie – Karel Gott revival Morava.*

ZÁVĚR

Jak jsme měli možnost poznat, umělecké tlumočení je opravdu zajímavou a zatím velmi neprobádanou problematikou, o které často slyšící majoritní společnost nemá žádné nebo jen velmi malé povědomí. Věříme, že i díky působení skupiny Hands Dance se bude informovanost o uměleckém tlumočení, a tím také o kultuře neslyšících zvyšovat. Naplnila by se tak naše ideální představa, že každý organizátor kulturní akce bude považovat za samozřejmé přizvat ke spolupráci tlumočníky znakového jazyka, ať už pro tlumočení mluveného slova, nebo i pro umělecké tlumočení, čímž dá neslyšícím účastníkům příležitost cítit se plnohodnotným členem naší společnosti.

Kontakty na autorky:

Mgr. Radka Kulichová – kulichova@jamu.cz

Mgr. Daniela Vacková – dan.vackova@gmail.com

Hands Dance
FB: Hands Dance
Kontakt: handsdance.brno@gmail.com

Užitečné odkazy

II. Neslýchaně zábavný večer – záznam vystoupení:
Karel Gott revival Morava & HANDS DANCE.
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=iI6ZP05v954

Bohuš Matuš & HANDS DANCE.
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=IzmDfLXKVB4

Petra Černocká & HANDS DANCE.
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=OTXrZkhebxI

Heidi Janků & HANDS DANCE.
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=4jupubUpDpE

III. Neslýchaně zábavný večer – záznam vystoupení:
Karel Gott revival Morava.
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=yEn91qT9Byw

Smyslů-plný benefiční koncert – Michal Hrůza a Hands Dance záznam písní:
Píseň 1 + 1.
Dostupné z: https://www.facebook.com/neslysici/videos/1094654477349445/

Píseň Pro Emu.
Dostupné z: https://www.facebook.com/neslysici/videos/1106953109452915/

Píseň Budu ti vyprávět.
Dostupné z: https://www.facebook.com/neslysici/videos/1127530394061853/

Sestřih z festivalu Colours of Ostrava:
Dostupné z: https://www.facebook.com/colours.of.ostrava.english/videos/235468447135627/UzpfSTU2OTg3OTY5MzEzNDg0NjoxNzU4MjY4NDcwOTYyNjIz/

8 Škola hry na chromaticky laděnou dvanáctistrunnou kantelu

Pavel Svoboda

Kantela je strunný hudební nástroj, který má svůj původ ve Finsku. Existují různé varianty kantel, od nástrojů velikostí připomínajících citeru až po složité a obrovité mistrovské nástroje podobající se cimbálům. Tento text se týká jedné z nejjednodušších malých variant kantely, která je vhodná pro výuku hry i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Kantela může výrazně obohatit život i zdravotně handicapovaným dětem, a to především dětem nevidomým a slabozrakým a také dětem s postižením jedné horní končetiny.

Autor příspěvku si přivezl svoji první kantelu přímo ze země původu, z finské Hämeenlinny. A brzy měl příležitost si vyzkoušet na vlastní kůži hraní na tento nástroj v situaci, která rozhodně nebyla standardní. Po těžké operaci páteře byl několik týdnů upoután na lůžko, a mohl tedy hrát pouze vleže a poslepu. Zpočátku byl tento způsob hraní pro něj poněkud obtížný, avšak po několika hodinách pokusů o orientaci mezi strunami bylo jasné, že vizuální podpora je v tomto případě zbytečná. A brzy se také ukázaly první výhody tohoto „handicapu“. Ty spočívaly v lepším vnímání přehrávaných tónů a lepším soustředěním se na rozpětí prstů, které hledaly jednotlivé tóny a akordy. V poloze ležmo se nedalo dosti dobře hrát na kytaru a další běžné strunné nástroje. Kantela však byla pro toto období ideální.

Autor se na ni naučil hrát během několika týdnů docela obstojně tak, že si ji položil na peřinu a našel pro ni vhodnou polohu mezi pokrčenou nohou a levou rukou, která ze strany přidržovala její korpus. V tomto textu bude tedy vycházet především ze svých zkušeností a zaměří se na pravoruké hraní, kdy levá ruka pouze přidržuje korpus kantely. Je však jasné, že analogickým, převráceným postupem, by hraní na tento hudební nástroj zvládli i leváci.

Hraní na peřině nebo na břiše má však jednu nevýhodu, která spočívá v horší rezonanci tónů. Pro běžné hraní nezatížené zdravotním handicapem doporučuje autor pozici, kdy nástroj položíte a přidržujete v sedu na své levé noze ve svislé poloze. Pravá ruka má v tomto případě volný prostor pro hraní a rezonance nástroje je optimální.

8.1 Kantela

Tato publikace obsahuje návod hry na 12strunnou kantelu. U kantel existuje široká variabilita velikostí a tónového rozsahu. Již 12strunné nástroje však umožňují využití chromatického ladění, neboť při tomto ladění obsáhnou všechny tóny oktávy. Kantely se v České republice využívají většinou k muzikoterapeutickému hraní a jsou laděny buď pentatonicky, nebo diatonicky. Chromatické ladění však umožňuje hraní širokého spektra hudebních skladeb. Proto autor zvolil právě toto ladění a vybral si vzestupné uspořádání tónů po půltónech, které začínalo nejhlubším tónem **g** a končilo nejvyšším tónem **fis**. Řídil se v tomto případě optimálním natažením strun a jejich počtem. U kantel, které mají menší počet strun než 12, by se muselo zvolit buď pentatonické, nebo diatonické ladění. Obě dvě tato ladění však mají nejen své přednosti, ale také své nedostatky. Na pentatonickou kantelu může hrát v podstatě každý. Všechny tóny zde působí libozvučně a harmonicky. Toto ladění doporučuje např. známý český muzikoterapeut Krček, který vychází z antroposofické muzikoterapie Steinera (2008). Pentatonické ladění je vhodné zejména k terapeutickému hraní, nikoli však k výuce hudební výchovy, neboť pentatonika umožňuje pouze omezený improvizační repertoár. U diatonicky laděné kantely je již melodické muzicírování poněkud obtížnější, hráč musí drnkat na struny pouze v rozmezí několika mála stupnic, avšak někdy mu přesto příslušný tón schází. Pokud bychom chtěli zlepšit rozsah nástroje a troufnout si i na hudebně barvitější skladby, museli bychom mít takových kantel několik, každou naladěnou v jiné stupnici. Tento způsob hraní připomíná foukací harmoniky, kterých také máte v kufříku několik a pro společné hraní vybíráte tu správně naladěnou – buď v **C-dur**, **G- dur**, **D-dur**, či v jiné zvolené tónině.

Beníčková doporučuje ve své knize Muzikoterapie a specifické poruchy učení (2011) kromě ladění pentatonického a diatonického ještě tzv. ladění do akordů. Tento způsob ladění předpokládá, že učitel nebo muzikoterapeut má k dispozici minimálně tři kantely, které naladí do tóniky, dominanty a subdominanty, tj. do základních tří akordů, které se objevují ve většině jednoduchých českých a moravských lidových písní. Při přehrávání vybrané písničky pak střídavě hrají všichni tři hráči.

Naše dvanáctistrunná kantela byla již z Finska chromaticky laděna následujícím způsobem:
chromatika: g, gis, a, ais, h, c, cis, d, dis, e, f, fis

Na českém hudebním trhu lze však objednat patnáctistrunnou kantelu, která je laděna nejčastěji takto:
pentatonika: C, C, D, E, G, G, A, c, c, d, e, g, g, a, c
diatonika: C, D, E, F, G, A, H, c, d, e, f, g, a, h, c

Rozpětí mezi jednotlivými strunami obou kantel (dvanáctistrunné i patnáctistrunné) je shodné. Vše, co se naučí hráč učící se na dvanáctistrunnou kantelu, (s nejhlubším tónem **g**, je tedy uplatnitelné i na kantelu patnáctistrunnou (s nejhlubším tónem **c**). Pouze musíte všechny akordy transponovat, tj. posunout o pět půltónů výš. **G-dur** bude potom **C-dur**, **ami** bude **dmi**, **H-dur → E-dur**, **C-dur → F-dur**, **dmi → gmi**, **E-dur → A-dur**, ...

8.1.1 Kantela a další hudební nástroje

Pro skupinové hraní je vhodné použít kantely jako doprovodné hudební nástroje, které mohou hrát dohromady třeba s klavírem nebo s kytarou v jakékoli tónině. Chromatické ladění znamenalo v podstatě potlačení sólových charakteristik tohoto nástroje a přetransformovalo kantelu směrem ke společnému orchestrálnímu hraní. Tento způsob hraní, který upřednostňuje akordy, považuje autor za výukově jednodušší a efektivnější a také využitelnější pro účely školní praxe. Nabízí se zde srovnání s kytarou nebo některým jiným strunným relativně známým nástrojem (mandolína, banjo, balalajka...). Na tyto nástroje se naučí obstojně hrát i amatér, a tedy i např. děti na druhém i prvním stupni základních škol. Nejprve zvládnou jednoduché akordy a teprve postupně mohou přecházet k akordům složitějším nebo dokonce pozvolna zkoušet první melodická sóla.

8.1.2 Kantelník aneb Škola hry na dvanáctistrunnou chromaticky laděnou kantelu

Teoreticky se zdá být všechno jasné. Nejdůležitější věcí bude udržet stabilní rozpětí prstů při přehrávání jednotlivých akordů. Tady by mělo pomoci poctivé a opakované procvičování. A jak vytvoříme durové a mollové akordy? Pokud budeme chtít zahrát od jakéhokoliv tónu (struny) příslušný akord, napomůže nám jednoduché pravidlo, které můžeme aplikovat vždy v případě běžného, tedy „tříprstého“ hraní. Při durových akordech necháme mezi nejhlubší strunou a prostředním prstem tři volné struny (půltóny) a mezi prostředním tónem (strunou) a nejvyšším

tónem (strunou) dvě volné struny. Volné struny jsou znázorněny značkou /, struny akordů značkou **o**.

Na následujících stranách budeme pro označení tónů používat malá tučná písmena, např. tón **c**, pro durové akordy velká tučná písmena, např. akord **E** a pro mollové akordy označení **ami, dmi, emi** atd.

Durový akord: **o**///**o**//**o**, tj. velká a malá tercie (kroužek vlevo je nejhlubší tón)

(Vhodné schéma pro akordy **G, Gis, A, B, H**)

U mollových akordů počty strun mezi prsty (hranými tóny) přehodíme: **o**//**o**///**o** tj. malá a velká tercie (Vhodné schéma pro akordy **gmi, gismi, ami, bmi, hmi**)

U zmenšených (dimových akordů) v našem případě stačí dvě malé tercie: **o**//**o**//**o** (nebo **o**//**o**//**o**//**o**)

(Vhodné schéma pro všechny akordy, tj. od jakéhokoliv tónu přeskakujeme dvě struny buď směrem nahoru, nebo dolů.)

Tímto jednoduchým odvozením získáme (teoreticky) některá běžná i málo hraná schémata akordů. Pokud nám budou „chybět" vysoké struny, pak při odpočítávání volných strun pokračujeme odspoda. Tím se však výrazně změní rozpětí prstů a základním tónem hraného akordu se stane prostřední tón.

Durový akord pak bude vypadat následovně: **o**////**o**///**o**

(Vhodné schéma pro akordy **C, Cis, D**)

Mollový akord při analogickém odvození: **o**////**o**//**o**

(Vhodné schéma pro akordy **cmi, cismi, dmi, dismi**)

A všechny zbývající akordy pak musíme vytvořit tak, že jejich základní tón bude zároveň tónem nejvyšším. Schémata takto utvořených durových a mollových akordů pak budou vypadat následovně.

Durový akord: **o**//**o**////**o** (Vhodné schéma pro akordy **Dis, E, F, Fis**)

Mollový akord: **o**///**o**////**o** (Vhodné schéma pro akordy **emi, fmi, fismi**)

Tímto způsobem jsme odvodili všechny základní durové a mollové akordy, doplnili jsme je ještě o schéma vytváření méně frekventovaných akordů zmenšených. Předpokládáme, že si případné další nuance akordů zájemce doplní sám podle běžné metodiky vycházející z příslušných stupnic (akordy typu **X7, Xmaj7, X9**....).

V následující části našeho kantelníku se budeme zabývat praktickým návodem vedoucím ke zvládnutí hry základních akordů tak, aby to zájemce o hraní na tento skvostný nástroj bavilo a neodradilo. Budeme se přednostně věnovat akordovému hraní. Kantela je tichý, zámecký a především doprovodný nástroj. Můžeme jej při hraní ideálně doplnit flétnou či kytarou. Při souznění s hlučnějšími nástroji si však můžeme pomoci vytvořením tria či kvarteta kantel. A to je cesta, která může znamenat i velkou motivaci pro pedagogy, kteří se odhodlají přinést tento nástroj do škol.

8.1.3 Doplňující poznámky

Není třeba hrát přímo uvedené písně, písničky v této publikaci slouží pouze jako příklad. Pokud si je však pro výuku vyberete, pak je dobré pustit si je třeba na YouTube, a tak lépe zvládnout jejich melodii, případně se naučit i celý jejich text.

Stačí, pokud se dítě naučí třeba jenom první tři durové akordy. I s touto výbavou dokáže zkušený pedagog vytvořit cennou hudební kompozici.

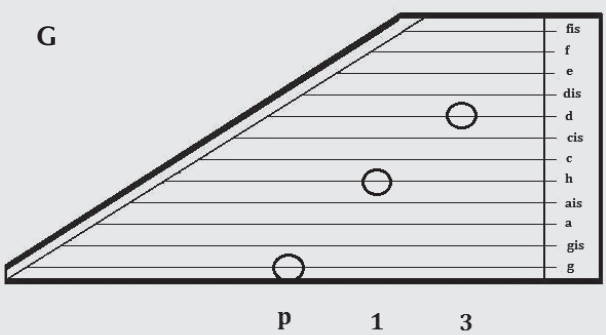
Autor zvolil pro zápis akordů i tónů tradiční české označení pro tóny a akordy **b, B** a **h, H**. Při zápisu durových a mollových akordů využil rovněž nejběžnější praxe používané v českém prostředí, která je také lépe srozumitelná pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. A tak tedy **D (D-dur)**, případně **dmi**, nikoli **d-mi**. Z důvodu zjednodušení se v této škole hry na kantelu také nepoužívají noty.

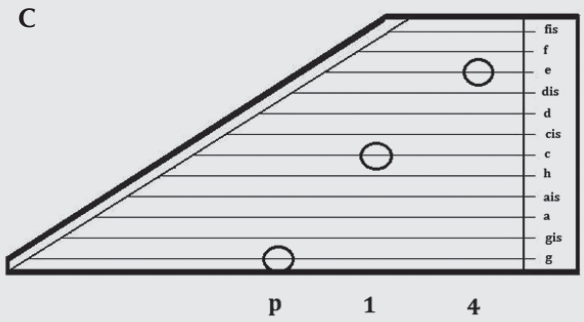
Nácviky akordů jsou řazeny za sebou s přihlédnutím k dvěma základním hlediskům. První je zvyšující se obtížnost akordů, druhé je frekvence jejich používání v běžných písničkách.

Než přistoupíme k prvnímu hraní, měli bychom ošetřit nehty na pravé ruce tak, aby byly zaoblené a přibližně stejně dlouhé jako bříška jednotlivých prstů. Samotná zkušenost počátečního hraní nám však později umožní rozpoznat jejich ideální délku. Zjistíme také, že je lepší mít poněkud kratší nehet na malíčku.

8.2 Nácvik základních akordů a jejich výměn (dvanáctistrunná chromaticky laděná kantela)

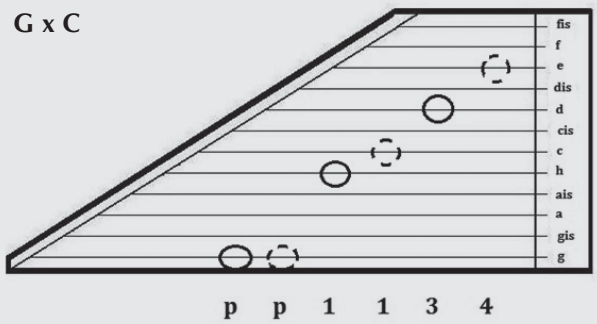
V následující části textu se budeme zabývat nácvikem nejběžnějších výměn akordů, které se používají v akordových kadencích tradičních českých a moravských melodií. Pro označení prstů pravé ruky budeme v textu užívat označení prstů běžně používané při hře na kytaře, tj. palec = p, ukazováček = 1, prostředníček = 2, prsteníček = 3, malíček = 4. Pro znázornění jednotlivých tónů budeme používat malá tiskací písmena, pro akordy velká písmena.





Nácvik střídání obou akordů G x C

Hrajeme oba akordy rozloženě v pořadí prstů p, 1, 3, p, 1, 4... Při nácviku výměn používáme techniku tirando (prsty drnkají jemně o strunu a nedotýkají se vedlejší struny) nebo apoyando, kdy se po drnknutí prsty opřou o vedlejší strunu. Tento způsob hraní je snadnější u 3.–5. prstu nebo u palce a používáme ho vždy, pokud chceme znění tónu zdůraznit.

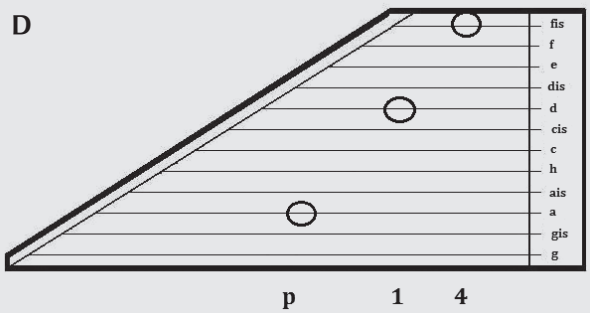


Po zvládnutí rozloženého hraní akordů zkoušíme zahrát všechny struny akordu **G** a **C** dohromady, můžeme také hrát střídavě palcem a ostatními prsty – tzv. hraní um-ta, um-ta... Při rozloženém hraní obou akordů můžeme zkoušet i pořadí úhozů prstů prohodit a hrát podle následujícího schématu: **g, h, d, e, c**... nebo zkusit i složitější variantu: **g, h, d; (g, e), c, e; (g, d), h, d; (g, e), c, e**... = tóny uvedené v závorce se hrají dohromady.

Měli bychom také nacvičit rozložené hraní všech následujících akordů. Při tom rozložíme akord na jednotlivé tóny, ale zahrajeme je velice rychle za sebou od nejhlubšího k nejvyššímu, zpravidla tak, abychom se rytmicky „vešli" do jedné doby. Pro tento způsob hraní budeme používat vyobrazení – např. znak ***(↑ami)***

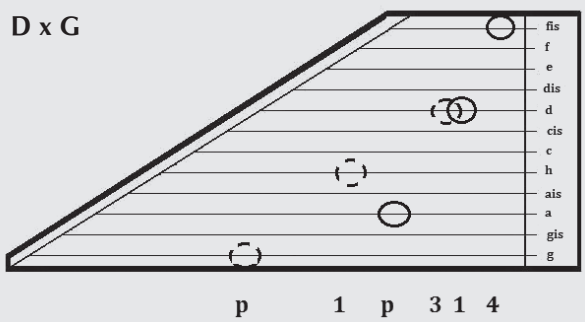
u rozloženého hraní akordu **ami**. Po zvládnutí výměn akordů **G** a **C** přidáme **D**, což nám umožní doprovodit alespoň jednoduše řadu populárních lidových i trampských písniček.

Pokračujeme nyní ve střídání všech tří akordů tak, abychom zpaměti (bez opory zraku) získali cit pro adekvátní rozpětí prstů v těchto akordech. Přitom libovolně střídáme pořadí úhozů a vytváříme různá rytmická schémata.



Nácvik střídání akordů D x G

Při změně obou akordů se na struně **d** střídají ukazováček (akord **G**) a prsteníček (akord **D**). Při „hledání" správného držení se můžeme opřít zejména o krajní polohy rozpětí ruky. K tomu nám pomáhá nejspodnější struna **g** (v akordu **G**) a v akordu **D** jeho nejvrchnější tón **fis**.

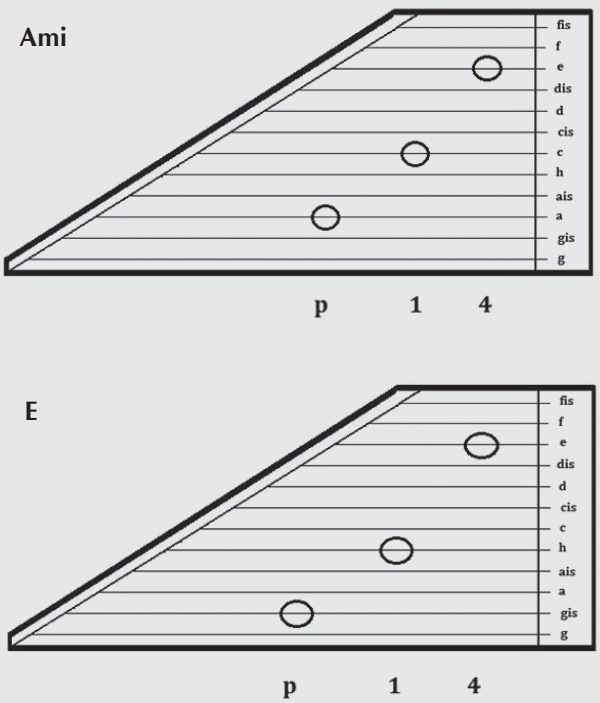


V následující fázi hraní již kombinujeme všechny tři akordy. Když zvládneme rozložené vzestupné i sestupné hraní, pokoušíme se opět o improvizaci a pořadí tónů v akordech libovolně měníme. Třídobý rytmus bude v této fázi přesto nejjednodušší variantou, což odpovídá plnému zapojení všech tří prstů, které při hraní procvičujeme vždy v rámci jednotlivých akordů.

Např. schéma: g, h, d; (g, e), c, e; a, d, fis;g, h, d;g, h, d; (g, e), c, e; a, d, fis; g, h, d....

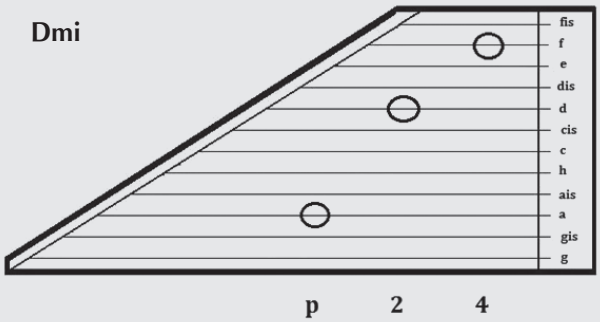
Budeme ještě potřebovat procvičit střídání akordů **C** a **D**. Tato výměna není při hraní písní příliš častá, zvládnout ji však musíme. Vhodná bude následující varianta cvičení, kdy si procvičíme i dvojzvuky. Hrajeme opět ve třídobém rytmu: g, (c, e) c; a, (d, fis) fis; g, (c, e) c; a, (d, fis) fis.

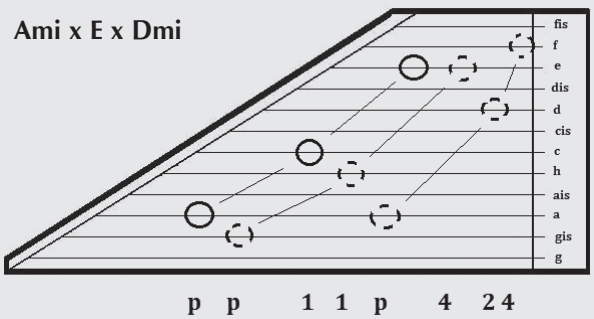
Prvním mollovým akordem, který se budeme učit, je akord **ami**. Potřebujeme natrénovat zvláště jeho výměny s akordem **E** a následně, když zvládneme plynulou a rytmickou obměnu těchto dvou stěžejních akordů, můžeme cvičení rozšířit o další akord **dmi**.



Při výměnách těchto akordů dodržujeme výše uvedený sled a procvičujeme je v pořadí vždy směrem odspodu (tj. nejnižší tón po tón nejvyšší). Postupně však opět obměňujeme varianty hraní. Oba dva akordy hrajeme palcem a prvním a čtvrtým prstem.

Akord Dmi a nácvik střídání akordů ami x E x dmi





Při výměnách těchto akordů dodržujeme výše uvedený prstoklad a procvičujeme je v pořadí vždy směrem odspodu (tj. nejnižší tón po tón nejvyšší). Postupně však opět obměňujeme varianty hraní. Viz schémata níže.

Varianta I) 3/4 rytmus: a, c, e, gis, h, e, a, d, f...

Varianta II) 3/4 rytmus: a, c, e, c, a, c, gis, h, e, h, gis, h, a, d, f, d, a, d...

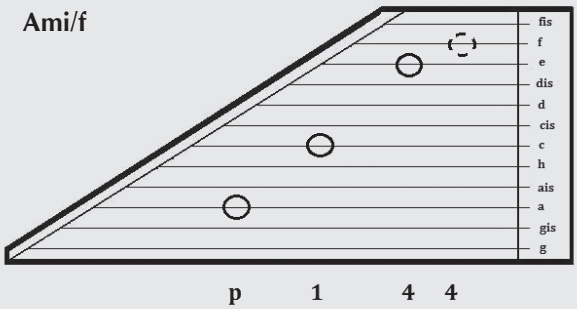
Varianta III) 4/4 rytmus: a, c, e, c, a, c, a, c, gis, h, e, h, gis, h, e, h, a, d, f, d, a, d, f, d...

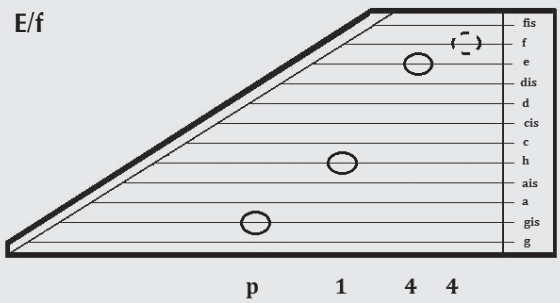
Varianta IV) 3/4 rytmus: (a, e) c (a, e); (gis, e); h (gis, e); (a, f); d (a, f); (a, e); c (a, e)...

Varianta IV) 4/4 rytmus: (a, e) c, e, c, (a, e) c, e, c; (gis, e) h, e, h (gis, e) h, e, h; (a, f) d, f, d (a, f) d, f, d

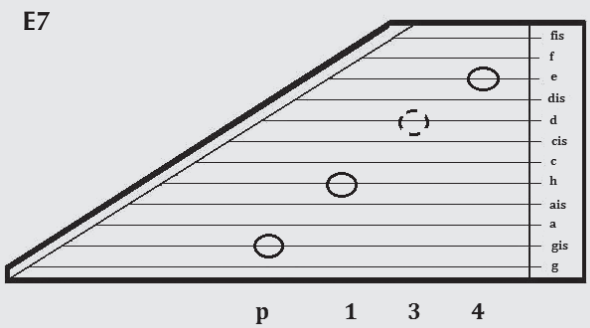
Pro další kantelové hraní budeme potřebovat i obměnu, kdy k akordu **ami** a **E** přidáme tón *f*.

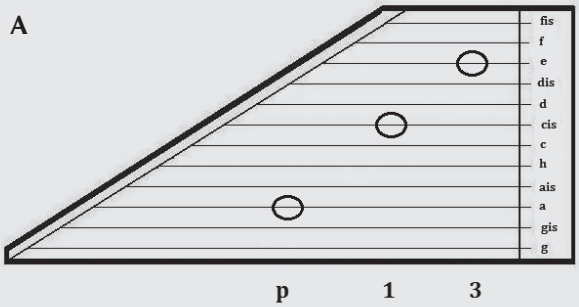
Cvičení: a, c, e, c, f, e, gis, h, e, h, f, e...



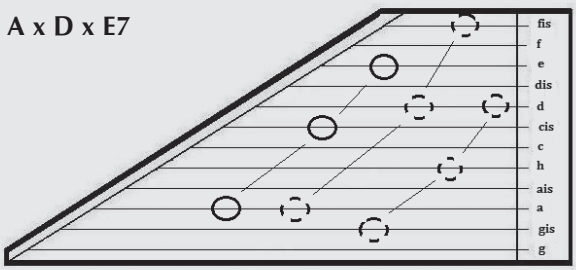


Náš repertoár akordů rozšíříme o další důležitý a běžně užívaný akord – **E7**. V jednodušší variantě přehráváme struny tohoto akordu pouze třemi prsty, můžeme však přidat i prst čtvrtý. Pokud vynecháme strunu **d**, pak vlastně zahrajeme akord **E**. Tento durový akord doplníme harmonicky „spřízněným" akordem **A**. Následně procvičíme běžně se vyskytující obměny akordů **A**, **D** a **E7**.





Nácvik střídání akordů A x D x E7



.

Při nácviku výměn těchto tří akordů můžeme trénovat jejich vzestupné rozložené varianty, které označujeme značkami **↑A, ↑D, ↑E7**. Můžeme tato cvičení doplnit i podobnými třídobými i čtyřdobými rytmy, které jsme již zkoušeli u předchozích akordů.

Výměna akordů **A** a **E7** doprovází mnoho jednoduchých českých a moravských lidových písniček, např. *Já do lesa nepojedu, Jede, jede poštovský panáček, Neviděli jste tu mé panenky* a další. Na těchto písních procvičíme i dvoudobé nebo třídobé varianty doprovodu, kdy druhý (nebo i třetí) úhoz (drnknutí) hrajeme oběma prsty dohromady (um ta, um-ta, um-ta, ta, um-ta, ta). Po zvládnutí těchto rytmů můžeme kombinovat tento způsob hraní třeba s rozloženým hraním akordů (viz odstavec výše). K procvičení všech tří akordů nám poslouží mnohé další písničky.

Když jsem šel včera po rynku

A D E7 A D E7 A

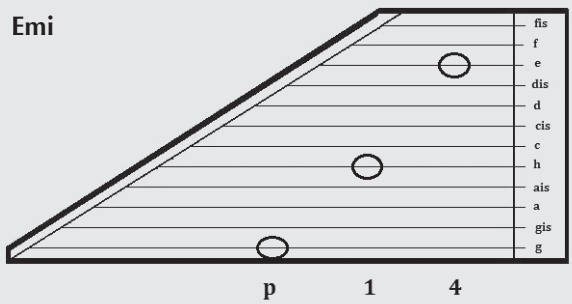
Když jsem šel včera po rynku, potkal jsem černou cikánku, potkal jsem

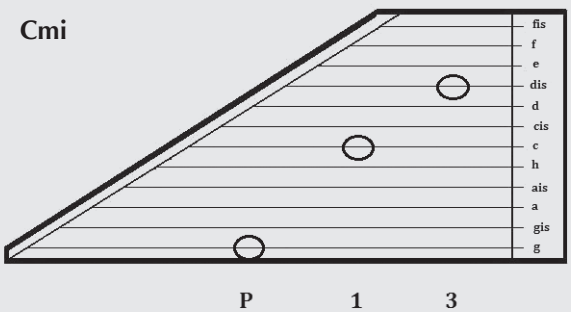
E7 E7 A D E7 A

černou, potkal jsem černou, potkal jsem černou cikánku

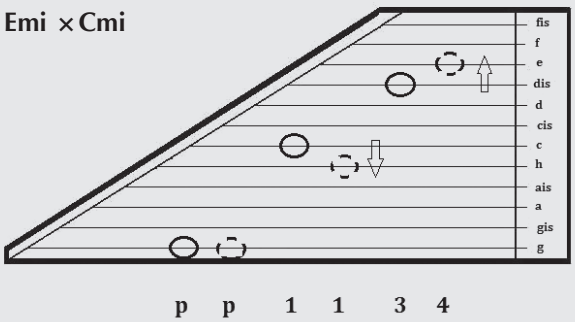
Varianta I) 1/3 rytmus: (a, e) cis, e, (gis, d) –, h, (a, fis) d, fis, (a, e) –, cis…

Pro následující písničku si potřebujeme osvojit dva další důležité akordy – **emi** a **cmi**. Zkoušíme jejich výměny ve všech možných variantách, se kterými jsme se již setkali u předchozích akordů.





Výměna akordů cmi x emi



Výměna těchto dvou akordů nebude příliš složitá. Orientaci nám lépe usnadní i náčrtek uvedený na obrázku č. 17. Prvním prstem (ukazováčkem) sklouzneme o strunu níž a strunu **e** zahrajeme místo třetím čtvrtým prstem.
Ve známé lidové písničce *Mračí se mračí* procvičíme následující akordy:

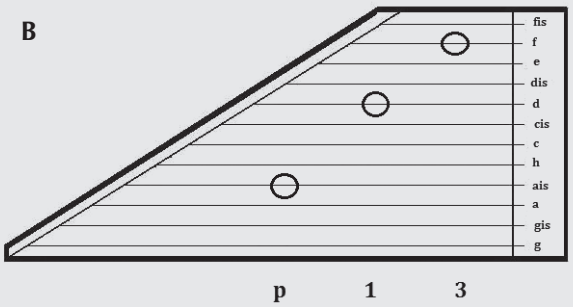
Mračí se mračí

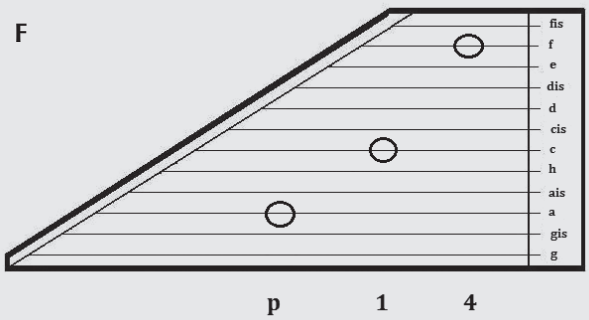
G emi ami D C G emi G D cmi
1) Mračí se mračí, bude-li pršet, před našima je zelený vršek, zele - ný vr - šek.
2) A pod tím vrškem široký kámen, sedí syneček s panenkou na něm, s panenkou na něm.
3) Syneček praví, hlavička bolí, zavaž panenko, ať se mně zhojí, ať se mně zhojí.
4) Panenka váže, hlavička klesla, proč ses panenko, proč ses tak lekla, proč ses tak lekla.
5) Jak já se nemám smutná lekati, když ty mně tu chceš v rukách skonati, v rukách skonati.
6) Já neskonávám, jenom se loučím, tebe panenko, Bohu poroučím, Bohu poroučím.

V této písničce můžeme využít následující rytmické schéma, které analogicky aplikujeme na všechny akordy:

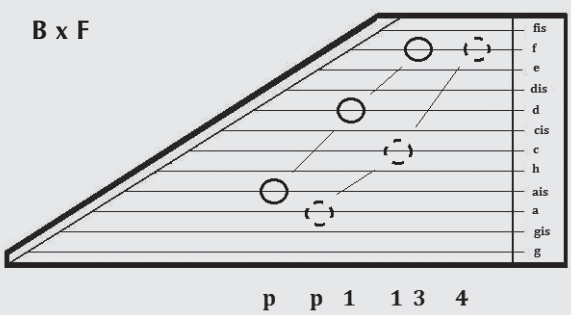
Varianta I) 1/3 rytmus: g, h, d, h, (g, d) h, g, h, e, h, (g, e) h, a, c, e, c, (a, e) c…

V další části našeho kantelníku rozšíříme svůj repertoár o nácvik kombinací akordů **B, F** a **gmi**.

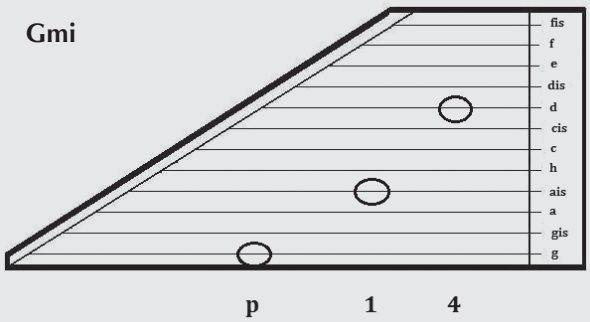




Výměna akordů B x F



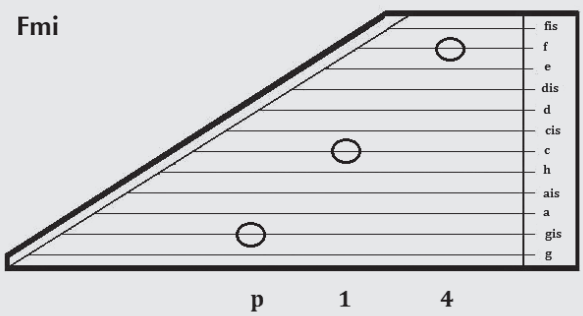
V případě nácviku výměny těchto dvou akordů si musíme dát pozor na výměnu 3. a 4. prstu při drnkání struny **f**.
Mollovým akordem, který doplňuje v mnoha písních akord **F** a **B**, je **gmi**. I tento akord musíme procvičit ve všech možných kombinacích (**gmi, F, B; F, gmi, B; B, gmi, F; gmi, B, F; F, B, gmi; B, F, gmi**).



K procvičení poslouží třeba lidová písnička *Já husárek malý*.

Já husárek malý
gmi F gmi B F gmi
Já husárek malý, boty roztrhaný, já na vojnu nepojedu, až budu mít nový.

Do svého repertoáru nyní přidáme akord **fmi**, který nám umožní pustit se do dalších melodií. Vyzkoušíme si například výměnu akordů v trampské písničce *Na Vánoce ráno*, která se hodí ke společnému hraní kytary a kantely. Tato píseň má pomalejší rytmus a náš nástroj může být oživujícím stimulem, který vnáší do celé skladby romantický náboj.

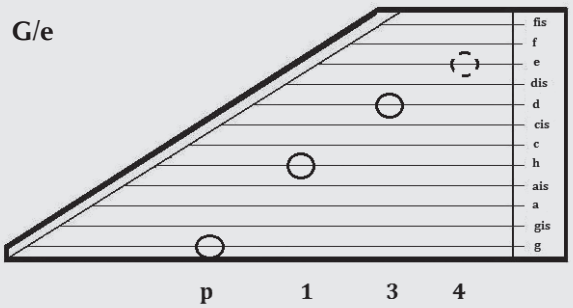


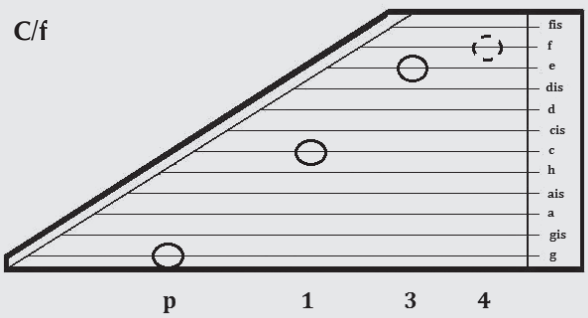
Na Vánoce ráno

C E F fmi C ami F G

Na Vánoce ráno, Štědrej den tehdy byl, já se v cele černý jak smutek probudil...

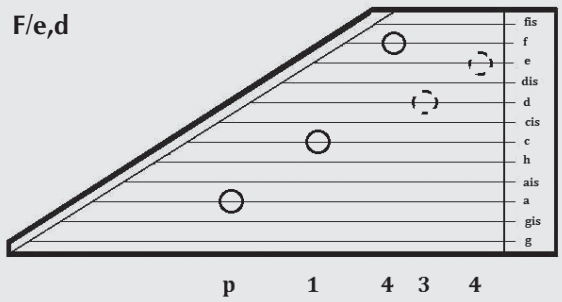
Pokoušíme se vybrnkávat tak, abychom nevybočovali z rytmu písně. Používáme při tom rozložené akordy a pokud to lze, přidáváme do akordů další tóny, které lépe doplní melodii písně.



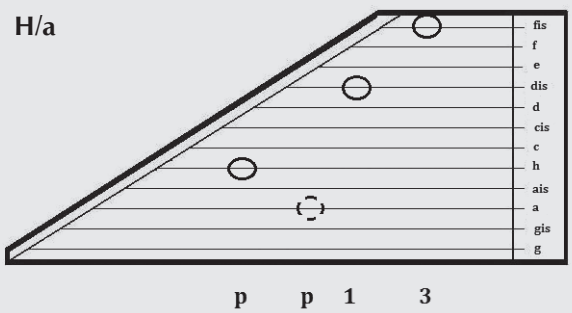


Při 4/4 rytmu můžeme zkusit tyto rytmické varianty:
Varianta I) 4/4 rytmus: akord **G: g, h, d, h, e, h, d, h...**
Varianta II) 4/4 rytmus: akord **C: g, c, e, c, f, e, c, e...**

Při hraní akordu **F** můžeme také svůj doprovod obohatit dalšími dvěma tóny.



Akord **H** nebo jeho více používaná varianta **H7** (to je vlastně akord **H +** sedmý tón této stupnice, tj. tón **a**, který zde vytváří dominantní septakord) se velice často používá při rokenrolu. Rokenrol se obvykle hraje od durového akordu **E**, což znamená, že se pojí ponejvíce s akordy **A** a **H**. Mezi ně se někdy vklíní na malý okamžik i akord **B**.



Spodní tón **a** většinou hrajeme samostatně, v rámci nějaké varianty vybrnkávání anebo přejdeme rukou níže a držíme pouze tři nejspodnější tóny akordu (**a, h, dis**) a použijeme prstoklad jako při hraní akordu **G** nebo **A**, tj. p, 1, 3.

Akord **H** se zpaměti (bez opory zraku) mezi strunami hledá obtížně. Doporučuje se zpočátku si při nácviku pomoci akordem **G** a orientovat se podle tónu **h**, který zde držíme 1. prstem. Akord **H** patří právě mezi prstokladové varianty, které používáme při držení akordů **G, Gis, A, B, H**. Při hraní těchto akordů tedy používáme stejné fixované rozpětí prstů. Jde tedy zejména o to, abychom vždy nalezli nejspodnější tón těchto akordů. Potom již správné rozezvučení strun nebude problém. Pro nácvik výměny výše uvedených akordů autor doporučuje následující rokenrol od Jiřího Suchého.

Honky Tonky Blues

E A E H (B)

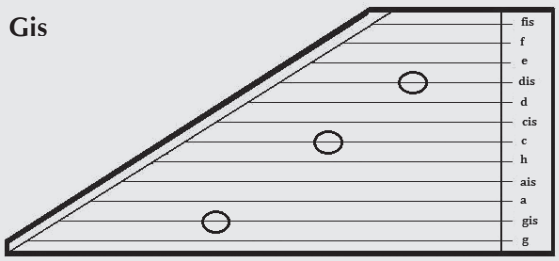
Každý ráno na piáno hraje Jack, každý ráno na piáno hraje Jack, honkytonk

A E A E

honkytonk honkytonky blues

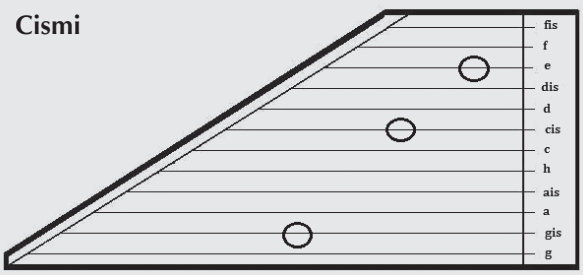
Písnička Honky Tonky Blues pokračuje v refrénu dalšími třemi akordy, které bychom měli umět zahrát. Jsou to **Gis, cismi** *a* **Fis**.

Gis



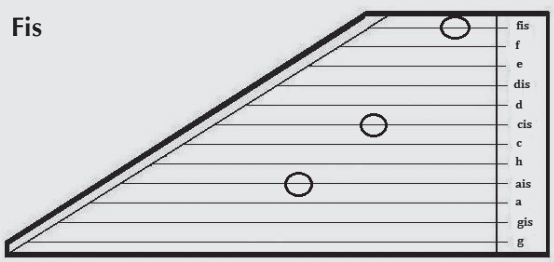
p 1 3

Cismi



p 1 4

Fis



p 1 4

Refrén:

Gis cismi Gis cismi Fis

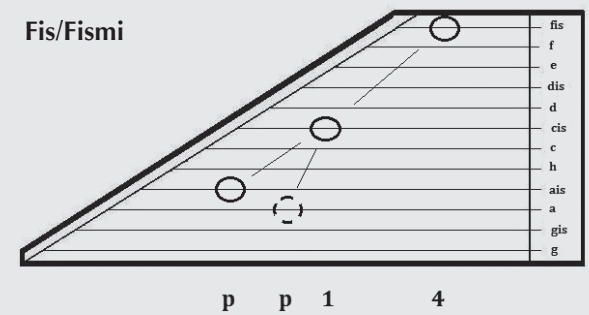
Nikomu v domě nevadí, že to piáno neladí, když hraje Jack, jak už jsem řek', svý

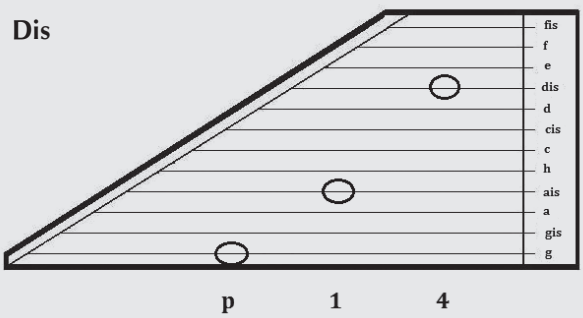
H7

Honky Tonky Blues

Akord **Fis** vytvoříme posunutím již naučeného akordu **F** o půltón (tedy o strunu) výše. Orientaci nám může usnadnit krajní struna akordu, nejvyšší tón **fis**. Všechny tyto akordy musíme poctivě natrénovat ve všech možných posloupných variantách. Zkusme si přehrát píseň skupiny Olympic *Snad jsem to zavinil já* hranou v tónině **E dur**.

V písni *Snad jsem to zavinil já* procvičíme rovněž výměnu akordu **Fis x fismi** a přidáme další důležitý akord **Dis**.





Snad jsem to zavinil já

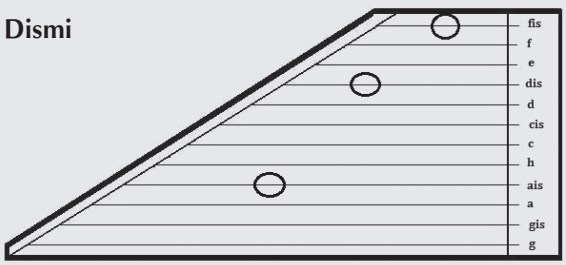
cismi E Fis fismi cismi E Fis
Zas jsi tak smutná, kdo se má na to koukat, nic jíst ti nechutná, v hlavě máš

fismi E Dis D cismi E Dis D cismi fismi H
asi brouka, tak ne zoufej, nic to není, za chvíli se to změní,snad jsem to zavinil

E Gis cismi E Fis fismi cismi E Fis fismi
já á áá já jájájájájájájá

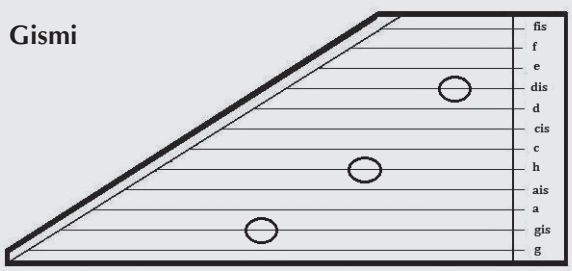
Ještě nám zbývá osvojit si poslední dva nové mollové akordy **dismi** a **gismi**. Ty si můžeme procvičit třeba na písničce Jiřího Grossmanna, která se jmenuje *Pastevecká*.

Dismi



p 1 (2) 4

Gismi



p 1 4

Pastevecká

dismi gismi B gismi dismi B
Popásal jsem letos ovce, ovčákem mi svěřené, a to přímo na vozovce, nepořádně

dismi
změřené

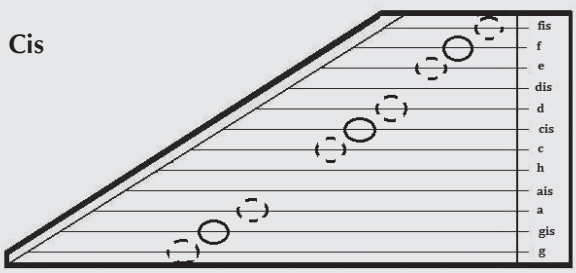
dismi gismi B gismi dismi B
A tak díky nedbalosti, když kol auto pře jelo, zbyly z ovcí jenom kosti, což se státi

dismi
nemělo

gismi dismi B
V tom se přihnal ovčák Lára s vousiskem ro zevlátým

dismi B dismi
Za to žes mi zničil stáda, já tě chlape umlátím

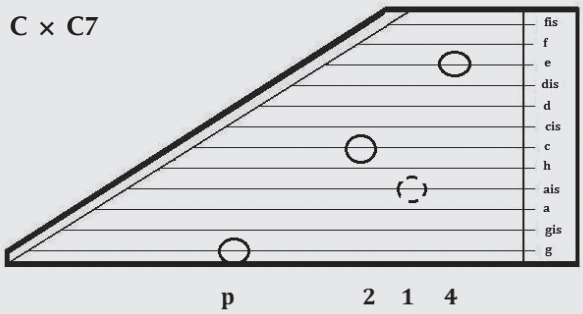
Posledním durovým akordem, který ještě neumíme zahrát, je **Cis**. Tento akord se v běžných písních vyskytuje poměrně vzácně. Někdy na něj však můžeme narazit při změně tóniny písničky, která se zvyšuje o jeden tón. Nejčastěji je to právě se změnou tóniny z **C-dur** na **D-dur**. Mezistupněm tohoto přechodu je právě akord **Cis**. Tyto změny se objevují např. v písni *Báječná ženská* Michala Tučného nebo třeba v písni *Zrádné banjo* skupiny K. T. O. Při nácviku hraní tohoto akordu proto budeme střídavě hrát kombinace akordů **C, Cis, D**. Při tom můžeme hrát všechny tři tóny dohromady.

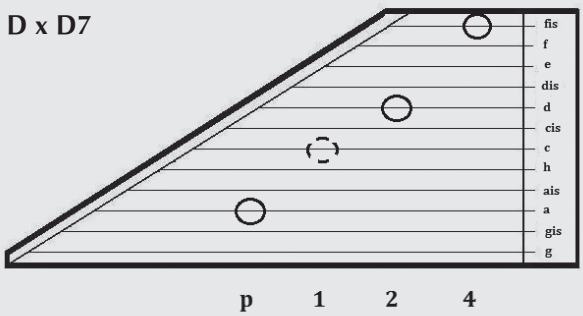


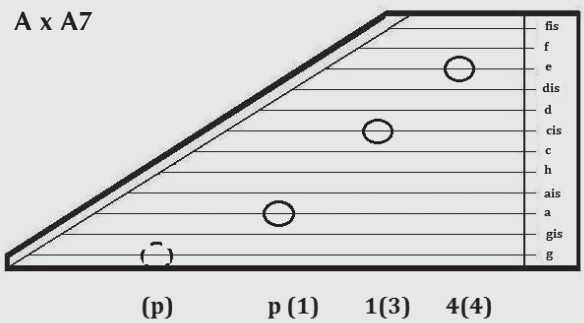
p 1(2) 4

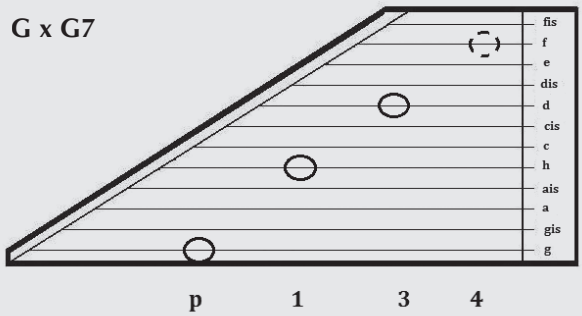
Svoji malou školu hry na kantelu nyní doplníme několika „sedmičkovými“ akordy (tzv. septakordy), které se běžně vyskytují v moderních populárních i lidových melodiích. Tyto akordy tvoří v melodiích většinou jemné nuance a používají se především jako varianty svých sesterských durových kvintakordů. Při jejich nácviku je tedy dobré trénovat zejména jejich výměny. Např. **C x C7, D x D7, A x A7**...

Příklady kombinací „sesterských“ akordů:









Pokud chceme akord **C7** zahrát celý, což je poněkud obtížné, musíme do hraní zapojit i prostředníček (prst označený číslem 2). Pro běžné hraní nám však postačí varianta skládající se ze tří tónů, tj. **b, c, e**. Nejnižší tón **b** v tomto případě hrajeme palcem a tón **g** vynecháme. Můžeme ovšem hrát i variantu bez tónu **e**.

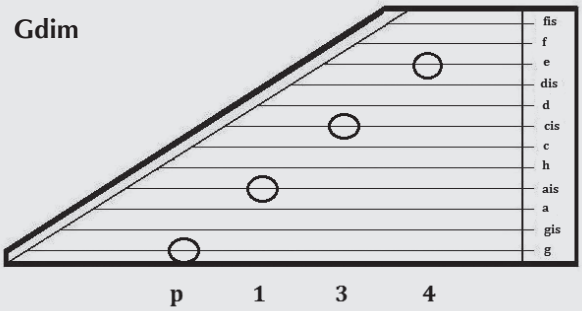
Stejný prstoklad využijeme i v případě střídání akordů **D x D7**. Také zde bude nácvik hraní čtyřmi prsty obtížný, je dobré k němu přistoupit až po dokonalém zvládnutí tříprstové varianty. V tomto případě vynecháme tón **a** nebo **fis**.

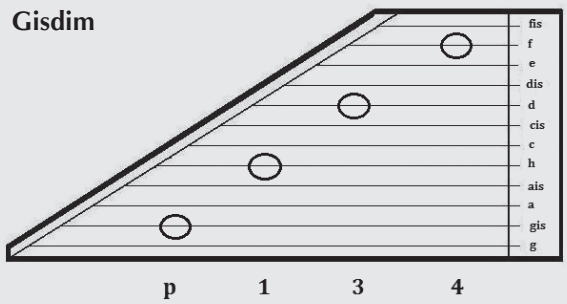
Můžeme tedy procvičovat i obě tyto se nabízející varianty.

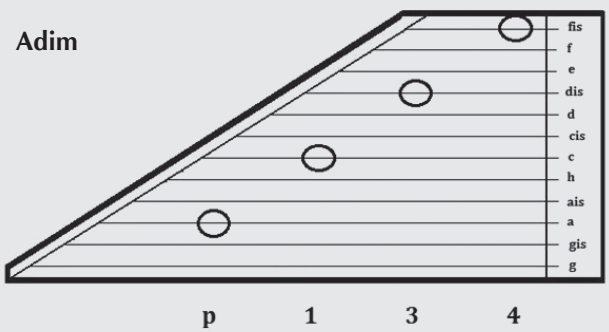
V případě zjednodušeného (tříprstového) hraní akordu **G7** vynecháme tón **d**, u akordu **A7** vynecháváme vrchní tón **e**.

Tyto vytvořené varianty akordů nerespektují vždy přesně hudební teorii založenou na alikvotní řadě tónů, reflektují však praktické možnosti, jak hrát na kantelu jednou rukou.

Posledními důležitými septakordy, které bychom měli zvládnout, jsou septakordy zmenšené. Tyto akordy se skládají z malých tercií, což v naší praxi znamená, mezi našimi prsty zbudou přesně dvě volné struny (půltóny). Tyto akordy tedy poměrně jednoduše na kantele odvodíme. V proponovaném textu respektujeme označení zmenšeného septakordu bez číselného indexu, např. Gdim.







Akord Gdim hrajeme na stejných strunách jako Bdim, Cisdim i Edim. Akord Gisdim zní na stejných strunách jako Hdim, Ddim a Fdim. K doplnění těchto řad zmenšených septakordů potřebujeme ještě znát akord Adim, který hrajeme na stejných strunách jako Cdim, Disdim a Fisdim.

Zmenšené akordy dovedou ozvláštnit a ideálně doplnit běžné kadence (ustálené sledy) akordů mnoha populárních písniček. Pro nácvik zmenšených akordů je vhodná např. následující píseň Jarka Nohavici *Zatímco se koupeš*.

Zatímco se koupeš

hmi D G A7 D
Zatímco se koupeš, umýváš si záda, na největší loupež ve mně se střádá,

Fdim hmi G A7
tak jako se dáváš vodě, vezmu si tě já já – zloděj.

hmi D G A7
Už v tom vážně plavu, za stěnou z umakartu, piju druhou kávu a kouřím

D Fdim hmi G A7
třetí spartu a za velmi tenkou stěnou slyším, jak se mydlíš pěnou.

Ref.
A7 D G D emi G
Nechej vodu vodou, jen ať si klidně teče, chápej, že touha je touha a čas

D emi G D
se pomalu vleče, cigareta hasne, káva stydne, krev se pění,

emi G
bylo by to krásné, kdyby srdce bylo klidné, ale ono

D
není

ZÁVĚR

Nezbývá než všem učitelům a žákům popřát mnoho trpělivosti, kterou budou určitě potřebovat při hraní na tento netradiční, ale krásný nástroj. Tato trpělivost a píle se jim však určitě zúročí, a to nejenom při sólovém hraní, ale také při společném hraní se sopránovou nebo s altovou zobcovou flétnou nebo třeba s kytarou. V takových případech zvláště vynikne půvab a barva tónů kantely, která nás přenese o několik staletí zpět anebo nám dokonale přiblíží atmosféru renesančních zámků. Tóny a akordy tohoto nástroje připomínají totiž do určité míry další „starodávné" strunné nástroje, jako je třeba citera, spinet, lyra nebo i harfa.

Hraní na kantelu není úplně jednoduchá záležitost, v této publikaci se však autor pokusil podat takový návod, který by žáky i učitele neodradil. Vycházel při tom důsledně z „akordového hraní", neboť si uvědomil, že nácvik orientace prstů při hraní jednotlivých tónů, a tedy konkrétních melodií je složitější než nácvik ustále-

ného držení běžných akordů. Teprve jejich zvládnutí poskytuje základní bázi pro následnou fázi současného hraní akordů a melodií.

Je však také potřeba zdůraznit některé výhody tohoto hudebního nástroje. Především zde i po déletrvajícím hraní nevznikají na prstech mozoly, struny kantely jsou k hráčům laskavé. Na tento hudební nástroj se dá hrát i vleže, vsedě nebo i ve stoje. Záleží na momentální situaci a chuti hráče. Proto je kantela vhodná i pro využití u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Naproti tomu lze u zdatnějších muzikantů uvažovat i o současném zapojení levé ruky při stabilnější fixaci kantely za pomoci nějakého stojanu nebo držáku (současná hra levé ruky na bubínek, varhany, xylofon…).

Chromaticky laděná kantela nám přináší velký díl hudební inspirace a výrazně obohacuje a rozšiřuje naše hudební možnosti. Zbývá než doufat, že se také ve větší míře objeví v nabídce českého hudebního trhu.

Kontakt na autora

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Ústav speciálně-pedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
pavel.svoboda@upol.cz

Doporučená a použitá literatura

Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada.

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

Internetové zdroje:

http://www.atelier-tilia.cz/jilmova-kantela-Z1.html

Kantele. In: Wikipedia [online]. [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kantele.

The Finnish Kantele: Performance by Salla Pesonen. YouTube.com [online]. [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=9cRXOhqOFEM.

9 Literatura

Austin, D. (2008). *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Baker, F., Uhlig, S. (2011). *Voice Work in Music Therapy: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Baur, R. S. (1990). *Superlearning und Sugestopedie*. Berlin und München: Lagnescheidt.

Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada.

Bruscia, K., E. (1998). *Definig Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service.

Břicháčková, M., Vilímek, Z., (2008). *Možnosti využití muzikoterapie při práci se žáky v ZŠ speciální*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Campbell, D. (2008). *Mozartův efekt*. Praha: Eminent.

Coblenzer, F., Muhar, H. (2001). *Dech a hlas. Návod k dobré mluvě*. Praha: AMU.

Coufalová, G., Medek, I., Synek, J. (2014). *Hudební nástroje jinak*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Diederich, H. (2004). *Djingala I., Djingala II*. [CD]. Bad Lippspringe: Uccello Verlag.

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

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem. Role tance v dějinách lidstva a jeho role v současné psychoterapii*. Praha: Grada.

Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. *Časopis Arteterapie*, 34, s. 75–89.

Fallin, J., R., Gregory Tower, M. (2011). *Using Music to Enhance Student Learning. A Practical Guide for Elementary Classroom Teachers*. USA: Routledge.

Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.

Friedlová, M. a kol. (2020). *Muzikofiletika*. (v tisku)

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

Gerlichová, M. (2017). *Hudba Léčí. Muzikoterapie pro každého*. Praha: Reprotisk.

Gidcumb, B. (2017). *Listening maps as a means for understanding music*. Dostupné z: https://educationcloset.com/2016/10/07/line-graph-listening-map-strategy/, [cit. 8. 1. 2019].

Guillaud, M. (2011). *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Herden, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha: Scientia, s. r. o.

Herden, J., Jenčková, E., Kolář, J. (1992). *Hudba pro děti*. Praha: Univerzita Karlova.

Hornbostele, E., Sachs, S. (1914). Systematik der Musikinstrumente. Ein Versuch. *Zeitschrift für Ethnologie*. 45(4–5), 553–590.

Chailley, J. (1965). *40 000 let hudby*. Praha: Státní hudební vydavatelství.

Chodorowova, J. (2006). *Taneční terapie a hlubinná psychologie. Imaginace v pohybu*. Praha: Triton.

Jenčková, E. (1997). *Hudba v současné škole. 6/1., Hudba a pohyb*. Hradec Králové: Orlice.

Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice.

Jurková, Z. (1996). *Kapitoly o mimoevropské hudbě*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Jurkovič, P. (2005). *Otvírání paměti. Obrázky na plátně času*. Praha: Karolinum UK.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál.

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. a kol. (2014). *Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta.

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

Kopecký, J., Synek, J., Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Král, R., Pazour, J. (2014). *Písničky na hraní. Písničky a hry rozvíjející hudební tvořivost dětí*. Praha: Portál.

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

Kröschlová, E. (1991). *Ladění. Psychosomatická příprava k výuce herectví*. Praha: DAMU.

Kružíková, L. (2013*). Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* (nepublikovaná disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Kružíková, L. (2017). Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů. In Sobotková, I., Heller, D., Slezáčková, A. (eds.) (2017). *Psychologické dny 2016*, s. 145–157. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kulhánková, E. (1999). *Písničky a říkadla s tancem*. Praha: Portál.

Kurfürst, K. (2002). *Hudební nástroje*. Praha: Togga, spol. s r. o.

Linka, A. (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria.

MacDonald, R., Kreutz, G., Mitchell, L. (ed.). (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Machková, E. (1997). *Zásobník dramatických her, cvičení, improvizací*. Praha: Nipos.

Marek, V. (2003). *Hudba jinak*. Praha: Eminent.

Marek, V. (2003). *Tajné dějiny hudby*. Praha: Eminent.

Martienssenová-Lohmanová, F. (1994). *Vzdělaný pěvec*. Praha: Kora.

Masada (2018). *Bubny djembe*. Dostupné z: http://mujweb.cz/djembe/ [cit. 12. 8. 2018].

Mátejová, Z., Mašura S. (1980). *Muzikoterapia pri zajakavosti*. Bratislava: SPN.

Mátejová, Z., Mašura, S. (1992). *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.

Matoušek, V. (2003). *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: Togga, spol. s r. o.

Medek, I. (2004). Několik poznámek k hudební kreativitě. In Zouhar, V., Medek, I., Synek, J. (eds.). *Slyšet jinak 03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. Brno: Hudební fakulta JAMU.

Moreno, J., J. (2005). *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. Praha: Portál.

Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Müller, O. a kol. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada.

Novotná, D. (2010). *Tvořivá dramatika v MŠ. Vybrané kapitoly*. Ústí n. L.: PF UJEP.

Obrovská, V. (2009). *Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. (nepublikovaná diplomová práce).

Oling, B., Wallisch, H. (2004). *Encyklopedie hudebních nástrojů*. Dobřejovice: Rebo production.

Payne, H. (2011). *Kreativní pohyb a tanec, ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Pound, L., Harrison, Ch. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Balmoor: Open University Press.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Raková, M., Štíplová, L., Tichá, A. (2009). *Zpíváme a naslouchámě hudbě s nejmenšími*. Praha: Portál.

Reichle, S., Meyerholz, U. (2002). *Einfach lostanzen* [mit CD]. Bern: Zytglogge Verlag.

Sacks, O. (2009). *Musicophilia*. Praha: Dybbuk.

Sedláček, I. (2018). *Hromozvuk*. Dostupné z: http://www.lecive-nastroje.cz/cs/ [12. 8. 2018].

Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A Developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers.

Schwartz, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Melrose, MA: Center for Early Childhood Music Therapy, LLC.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.

Syrový, V. (2009). *Hudební zvuk*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Šimanovský, Z. (1998, 2001). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z. (2012). *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z., Tichá, A. (1999). *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z., Tichá, A. (2012). *Hrajeme si s písničkou. Zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál.

Šimčík, D. (2004). *Hudba hrou*. Prešov: Rokus.

Štembergová-Kratochvílová, Š. (2016). *Mluvní výchova dětí*. Praha: Nipos.

Švejdová, H. a kol. (2000). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Ipos Artama KVD DAMU.

Tatarkiewicz, W. (1985). *Dejiny estetiky I: Staroveká estetika*. Bratislava: Tatran.

Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál.

Ulrychová, I., Taubenhanslová, K. (1994). *Čteme si a hrajeme si*. Praha: Pansofia.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.

Válková, L., Vyskočilová, E. (2005). *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU.

Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Nipos.

Wilson, E. O. (1994). *Naturalist*. Washington D. C.: Island Press.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál.

Zormanová. (2018). *Sugestopedie*. Internetový portál RVP. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19683/sugestopedie.html/) [cit. 8. 1. 2019].

10 Resumé

Publikace *„Hudební didaktika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání“* obsahuje podpůrný didaktický návod, jak v hudební oblasti pracovat s žáky s postižením. Kniha je určena pro hudební pedagogy a zájemce o daný obor. Podpora hudebně-didaktických přístupů je směřována pro hudební vzdělávání u žáků se SVP mateřské, základní školy, základní umělecké školy a konzervatoře. Publikace se věnuje cílové skupině žáků s: tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností, poruchami učení. Práci s žáky s poruchami chování a žáky se sociálním znevýhodněním tato kniha nezahrnuje.

Součástí publikace jsou hudebně-expresivní přístupy a metody, které modelují úvodní kapitolu. Zde záměrně autoři zdůrazňují typy hudebně-podpůrných zkušeností, kontraindikace a inspirační návody práce s jednotlivými cílovými skupinami žáků se SVP.

Pro přehledné členění kapitol se autoři rozhodli respektovat dělení hudebních činností dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní a speciální vzdělávání, a to na kapitoly: práce s hlasem, netradiční hudební nástroje, hudebně-pohybové činnosti a hudební poslech. Z důvodu doplnění umělecko-expresivního přístupu zařadili autoři téma hudebně-dramatické přístupy. V celistvosti tento fakt dokazuje, že hudba by ve svém vyjádření neměla být monotematická. Každá ze zmiňovaných kapitol obsahuje teoretickou základnu didakticko-metodického vybavení do praxe, na kterou navazuje přehled her a technik práce s žáky se SVP v inkluzivním vzdělávání. Kapitoly taktéž zahrnují dobré tipy pro praxi a krátké kazuistické ukázky z praxe, které konkretizují představy o specifickém umělec-

kém vzdělávání. Publikace obsahuje i kapitolu věnovanou specifickým projektům a přístupům.

Autoři poukazují na individuální potřeby každého žáka s postižením s ohledem na hudební a především nehudební cíle. I díky tomu se tato publikace výrazně odlišuje od ostatních věnovaných podobnému tématu, jelikož se autoři snaží zaměřit na odlišnost hudebního vnímání v hudebně-edukačním procesu, kde své místo mají podpůrná opatření s akcentem na progresivní rozvoj žáků s postižením i žáků intaktních.

11 Summary

The publication "Music didactics of pupils with special educational needs in the inclusive education" contains supporting didactic instructions for work with pupils with disabilities in the area of music. The book is designed for music teachers and those interested in the given field of study. The support of musical didactic approaches is intended for music education of pupils with special educational needs at kindergartens, elementary schools, elementary art schools and conservatories. The publication applies to the target group of pupils with: physical disabilities, mental disabilities, and autism spectrum disorders, visual impairments, hearing impairments, communication disorders and learning disorders. The work with pupils with behavioral disorders and pupils with social disadvantages is not included in this book.

This publication contains expressive musical approaches and techniques which define the first chapter. Here, the authors intentionally lay stress on the types of music supporting experience, contraindications and inspirational instructions for work with particular target groups of pupils with special educational needs.

For a well-arranged division of chapters, the authors decided to follow the division of music activities according to the Framework educational program for elementary and special education. The chapters are following: voice work, nontraditional musical instruments, musical physical activities and listening to music. The authors also added the topic of musical dramatic approaches to complete the expressive arts approach. When taking the approaches as a complex, it proves that music in its expression should not be monothematic. Each of the mentioned chapters contains a theoretical basis of the didactical methodology for practice, followed by an overview of games and work techniques with pupils with

special educational needs in the inclusive education. The chapters also include good tips for practice and short case study examples from practice which make the notion of special arts education more concrete. The publication also contains a chapter concerning specific projects and approaches.

The authors highlight the individual needs of every pupil with a disability primarily with regard to non-musical goals, but also to musical goals. Also because of this fact, this publication strongly differs from the others since the authors try 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 cognitively intact pupils have its place.

12 O autorech

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Odborná asistentka na Katedře hudební výchovy PdF UP, 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 zdravotních věd a Ústavu speciálně-pedagogických studií UP. Vystudovala speciální pedagogiku a hudební výchovu, postgraduální studium oboru Hudební pedagogika na UP 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. 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. Vítězslav Kružík, Ph.D.

Vystudoval Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci – hudební výchovu a matematiku s rozšířením pro II. a III. stupeň škol. Doktorský titul získal po obhájení práce Míla Brtník a lidová píseň Horácka a Podhorácka v oboru Hudební teorie a pedagogika na PdF UP. V současnosti je učitelem na Gymnáziu, Olomouc, Čajkovského 9 a blízce spolupracuje s Katedrou hudební výchovy UP. Zabývá se motivací a mezipředmětovými vztahy mezi svými obory. V tomto duchu navštěvuje střední a vysoké školy po celém světě, kde čerpá inspiraci a prezentuje své zkušenosti. Vede Orchestr mladých Olomouckého kraje a spolupracuje s mnoha hudebními seskupeními různých žánrů. V oboru matematika je místopředsedou Krajského kabinetu matematiky Olomouckého kraje zřizovaného Národním pedagogickým institutem České republiky.

Mgr. et BcA. Radka Kulichová, DiS.

Vystudovala obor Výchovná dramatika Neslyšících na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně (JAMU), obor Aplikovaná tělesná výchova na Fakultě tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci a obor Fyzioterapie na VOŠ Merhautova v Brně. V současné době působí jako pedagog na oboru Výchovná dramatika Neslyšících na JAMU, jako tlumočnice v Poradenském centru Alfons na Vysokém učení technickém v Brně a tlumočnice v komunitním tlumočení pro neslyšící. Dále spolupracuje se Střediskem pro pomoc studentům se specifickými nároky Masarykovy univerzity v Brně v pozici lektorky a tlumočnice, s brněnským studiem České televize jako odborná konzultantka a spolutvůrce pořadů pro ČT : D. Od dětství k jejím zájmům patří tanec, od roku 1998 je členkou skupiny T.I.K. a jednou z vedoucích integrované skupiny PATZ. Patří k zakládajícím členům skupiny Hands Dance, která se zabývá uměleckým tlumočením do znakového jazyka. V rámci svého doktorského studia na Divadelní fakultě JAMU se věnuje uměleckému tlumočení.

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.

Hudebně-dramatický pedagog. Zaměřuje se na syntézy hudební a dramatické oblasti, podílí se na praktických i odborně-teoretických seminářích (agentura Praemia, NIDV Ústí nad Labem). Věnuje se elementární hudební výchově ve spojení s tvořivou dramatikou, snaží se otevřít individuální psychosomatické hlasové možnosti studentů. Publikovala v časopisech Hudební výchova, Moderní vyučování, Predskolská pedagogika (SR). Účastnila se konferencí u nás i v zahraničí (Orff Fórum 2012, Sapere Aude 2017). Publikace: Spinning (2005), Bicí nástroje (2006), Tvořivá dramatika (2010), Analýza stavu HV na čtyřletých gymnáziích (2011), Elementární improvizace doprovodu písní (2013).

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Pracuje jako odborný asistent Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP. Zabývá se oblastí expresivně-formativních terapií, které využívají verbálního projevu a zvuku (včetně hudby) jako terapeutického nástroje. Je propagátorem taxonomického oddělení poetoterapie a biblioterapie. Vědecky se věnuje mj. oblastem: speciálněpedagogická diagnostika, metodologie speciálněpedagogického výzkumu, muzikoterapie.

Mgr. Daniela Vacková

Vystudovala obor Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a následně Speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě. V současné době studuje v doktorském studijním programu na Janáčkově akademii múzických umění. Ve své disertační práci se věnuje problematice uměleckého tlumočení hudby. Je spoluzakladatelkou skupiny Hands Dance, která se od roku 2014 věnuje tlumočení hudby a divadla.

Mgr. Dana Zouharová

Speciální pedagožka a muzikoterapeutka se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žáků s mentálním postižením, poruchou autistického spektra a souběžným postižením více vadami. Ve své praxi využívá různé přístupy, jako je kromě muzikoterapie např. bazální stimulace, metoda snoezelen, orofaciální stimulace, metoda AAK, canisterapie a další. Pracovně působí v MŠ speciální, ZŠ speciální a PRŠ Ibsenka Brno, příspěvková organizace. Zabývá se také vzděláváním a výchovou běžných dětí a dospělých ve svém projektu Radost z hudby (www.muziko-b-hrani.cz).

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D., a kol.

Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání

Výkonný redaktor doc. PhDr. Vojtech Regec
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Mgr. Helena Pazdiorová
Layout Ivana Perůtková
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 978-80-244-5670-6 (print)
ISBN 978-80-244-5671-3 (online : PDF)

VUP 2020/0013 (print)
VUP 2020/0014 (online : PDF)

DOI: 10.5507/pdf.20.24456706