

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**HUDBA JAKO POMOCNÍK PŘI SOCIÁLNÍM ZAČLEŇOVÁNÍ
ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ
(MOŽNOSTI VYUŽITÍ PRVKŮ VÝTVARNÉHO UMĚNÍ PŘI
VÝUCE HUDBY)**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

LADA BOUŠOVÁ

Vyučování odborného výcviku a praktického vyučování

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

RÁDA BYCH TOUTO CESTOU PODĚKOVALA MGR. ŠÁRCE KÁŇOVÉ, PH.D.
A VŠEM PEDAGOGŮM, KTEŘÍ MI VĚNOVALI ČAS PŘI KONZULTACÍCH PŘI
PSANÍ TÉTO PRÁCE. ZVLÁŠTNÍ PODĚKOVÁNÍ PATŘÍ RODIČŮM D.
ZA MOŽNOST SPOLUPRÁCE.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

1	ÚVOD	3
2	VYMEZENÍ VÝZKUMU	4
2.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY	4
2.2	CÍLE PRÁCE	5
2.2.1	Cíle symbolické	5
2.2.2	Cíle poznávací	5
2.2.3	Cíle aplikační	5
3	STRUČNÝ PŘEHLED HISTORIE VÝVOJE SLEPECKÝCH PÍSEM	7
3.1	POSTAVENÍ NEVIDOMÝCH VE SPOLEČNOSTI (HISTORICKÝ PŘEHLED)	9
4	PROBLEMATIKA PODOBY A ČTENÍ NOTOVÝCH ZÁPISŮ PRO NEVIDOMÉ, ALTERNATIVNÍ FORMY ZÁZNAMŮ HUDEBNÍCH DĚL	11
5	PROPOJENÍ HUDBY A VÝTVARNÉHO UMĚNÍ	14
5.1	GRAFICKÉ PARTITURY	14
5.1.1	POUŽITELNOST GRAFICKÝCH PARTITUR PRO NEVIDOMÉ	15
5.2	TABULATURY	16
5.2.1	POUŽITELNOST TABULATUR PRO NEVIDOMÉ	17
6	VYBRANÉ PROBLÉMY VÝUKY HUDBY PRO NEVIDOMÉ	18
6.1	ČAS	18
6.2	ORIENTACE V PROSTORU	19
6.3	KOMUNIKACE	19
6.4	METODIKA VÝUKY	20
6.5	ZÁZNAM STUDOVANÉ LÁTKY A JEHO "ČTENÍ"	20
7	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	23
7.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR	23
7.2	VÝZKUMNÉ METODY A STRATEGIE	23
7.3	ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	24
7.4	SLEDOVANÝ ŽÁK	24
8	RŮZNÉ PODOBY PŘEDLOHY PRO TAKTILNÍ ČTENÍ	26
8.1	LINORYT	26
8.2	NEGATIVNÍ RELIÉF VYTLAČENÝ DO FOREXOVÉ DESTIČKY	27
8.3	SLEPOTISK	27
8.4	JEDNODUCHÁ RYTÁ LINKA V MĚKČÍ PODLOŽCE	27
8.5	LINKA NANÁŠENÁ BARVOU, VYSTUPUJÍCÍ Z PLOCHY PODLOŽKY	28
8.6	LINIE VYTVOŘENÉ NA FOLII VYŘEZÁVACÍM PLOTREM	28
8.7	POUŽITÍ 3D TISKÁRNY	28
9	VÝUKA HRY NA KYTARU	30
9.1	1. SKUPINA TESTŮ (ZJIŠŤOVACÍ, OVĚŘOVACÍ)	31
9.2	2. SKUPINA TESTŮ	36
10	ALTERNATIVNÍ ZPŮSOBY NOTACE – PRAKTICKÁ OVĚŘOVÁNÍ	39
10.1	EXPERIMENTÁLNÍ HODINY	39
10.1.1	Úloha 1: "tabulatura"	39
10.1.2	Úloha (experiment) 2: hry hudebně-výtvarné	41
11	KOMUNIKACE HUDBOU A OBRAZEM – JEDNA Z MOŽNÝCH CEST K SOCIALIZACI	44
11.1	KOMUNIKACE D. S OKOLÍM	45
11.2	NĚKTERÉ LIMITUJÍCÍ FAKTORY	46
	ZÁVĚR	48

RESUMÉ	50
SUMMARY	51
SEZNAM LITERATURY	52
PŘÍLOHY	I
PŘÍLOHY	II

1 ÚVOD

Práce je případovou studií, vycházející především z vlastní pedagogické praxe na ZUŠ při výuce nevidomého žáka. Jde především o hledání dalších méně obvyklých forem takových zápisů, aby byly vytvořitelné, "čitelné" a interpretovatelné právě pro nevidomé a současně použitelné v pedagogické praxi jak při vlastní výuce, tak i pro možnost lepšího začlenění nevidomého žáka do kolektivu (a zpětně i vytváření kladných vztahů okolního kolektivu k nevidomému) i jako jeden z možných prostředků komunikace s okolím.

Studie je postavena na záznamech a "čtení" hudby, neboť - na rozdíl od mnoha jiných oborů - umožňuje obsáhnout širokou škálu možností a forem záznamu, čtení i následné interpretace různého charakteru a je tedy ideálním oborem pro tuto práci. Výsledky jsou pak samozřejmě aplikovatelné i ve výuce jiných oborů. Současně sledovaný nevidomý žák studuje i hru na hudební nástroje. Kromě toho je hudba jedním z oborů, v němž nevidomí nacházejí velké uplatnění. Dalším aspektem pedagogického použití některých níže uvedených alternativních forem záznamů je i rozvíjení invence, fantazie a představivosti a současně i dalších způsobů vzájemné komunikace s okolím. V konečném důsledku není hlavní cíl zaznamenat hudbu, ale hledat i jiné možnosti pro využití v rámci učebního procesu.

2 VYMEZENÍ VÝZKUMU

Obsah práce se odvíjí ve dvou vzájemně propojených rovinách tak, jak naznačuje uvedený název práce a její podnadpis:

1. rovinou je zhodnocení významu hudby jednak v širším slova smyslu jakožto určité analogie ostatních způsobů komunikace a vyjadřování, tj. jako jednu z forem nonverbální komunikace, pro sociální začleňování dětí se zrakovým postižením. Užší zaměření bude více zaměřeno na specifické metody vlastní výuky hudby.

2. rovinou je pak zhodnocení možností využití různých výtvarných technik a jejich propojení s výukou hudby, a to především formou různých záznamů hudby. V souvislosti se zrakově postiženými dětmi se obvykle o výtvarném umění nehovoří, neboť se obecně předpokládá, že tyto děti mají jen minimální schopnost jeho recepce. Při vhodném přístupu a použití určitých technik je ovšem tento názor mylný, což bude níže dokázáno i experimentálně.

Hlavním výstupem této práce je právě vyhodnocení možností propojení obou uvedených uměleckých oborů při výuce hudby a především forem jejího záznamu (a návrhy některých konkrétních postupů) a následně tedy i pro sociální začleňování postižených dětí do společnosti.

2.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY

Případová studie (tedy studie sledováním konkrétního případu) spojená s hledáním nových, netradičních, metod, postupů a pomůcek při výuce (hudby) zrakově postižených dětí za použití prvků a technik výtvarného umění a sledování jejich efektivity při procesu jak výuky, tak i socializace postiženého dítěte (včetně sledování zpětné vazby, tj. reakce okolní společnosti). Vyhodnocení bude m. j. provedeno na základě experimentu.

2.2 CÍLE PRÁCE

Smyslem práce je především hledání nových, netradičních, postupů a pomůcek z oblasti výtvarného umění při výuce zrakově postižených dětí včetně rozboru jejich efektivity a ověření experimentem. Současně budou ukázány i další možnosti procesu socializace postižených dětí.

V obecné rovině lze cíle rozdělit do 3 kategorií: cíle symbolické, poznávací a aplikační.

2.2.1 CÍLE SYMBOLICKÉ

- upozornit na možnosti působení hudby při socializaci postiženého jedince
- na konkrétním případu ukázat situaci takto postiženého dítěte ve společnosti
- upozornit na specifické metody výuky hudby u takto postižených jedinců
- ukázat nové možnosti při výuce hudby ve spojení s výukou výtvarného umění

2.2.2 CÍLE POZNÁVACÍ

- zjistit působení prvků výtvarného umění na proces výuky hudby
- stanovit oblasti a techniky výtvarného umění, použitelné při výuce hudby
- experimentálně ověřit použitelnost a efektivitu navržených technik
- vyhodnotit zpětnou vazbu: zachytit změnu v přístupu nepostižených dětí, které se experimentů zúčastní (žáci VO ZUŠ) k dětem postiženým a vyhodnotit jejich efektivitu při procesu socializace osoby s postižením

2.2.3 CÍLE APLIKAČNÍ

- vyhodnotit míru použitelnosti navržených postupů na proces výuky
- vybrané postupy doporučit pro uvedení do praxe (případně přímo do praxe uvést)
- u vybraných postupů stanovit míru a rozsah jejich použitelnosti

Jelikož vše se odvíjí od možností záznamu a čtení (v našem případě o výtvarné projevy a hudební zápisy) a jedním z cílů práce je poukázat na různé alternativy zápisu hudby (a naopak možnosti zpětného čtení) tak, aby přinejmenším zjednodušili nevidomým práci se studiem a provozováním hudby, i zápisů textových a v neposledním případě též záznamů grafických (výtvarné

techniky), považuji za nezbytné uvést zde alespoň stručnou charakteristiku historického vývoje písma a způsobů jejich aplikace pro nevidomé.

3 STRUČNÝ PŘEHLED HISTORIE VÝVOJE SLEPECKÝCH PÍSEM

Je sice v obecném povědomí, že nevidomí lidé se učí především pomocí ostatních smyslů s maximálním využitím paměti, nicméně již od starověku je známo, že vzdělávání - a předávání vědomostí dále - je silně závislé na jejich uchování, tedy záznamu. Proto již od pravěku konalo lidstvo pokusy o trvalejší uchování paměti; nejprve formami grafickými (kresby, piktogramy apod.), pak různými typy písemných záznamů (znaky, vycházející z piktogramů či známých symbolů, byly zpočátku výrazové, slovní), až se postupně vyvinula písma dnešního typu, tedy hlásková (alfabetická)¹. Základem vzdělanosti je právě písmo, které dokáže toto vědění zaznamenat a uchovat.

Z tohoto pohledu se zdá, že nevidomí jedinci jsou ve vzdělávání omezeni právě tím, že nemohou běžně číst, natož psát, a jsou závislí pouze na uchování řečeného ve své paměti. Podíváme-li se však do historie, uvidíme, že tomu tak zdaleka není.

Snahy o vytvoření písma, „čitelného“ bez použití zraku (tedy hmatem, taktilně), jsou doloženy již od antiky. O možnosti čtení rytého nebo tesaného písma pomocí prstů se zmiňuje již M. F. Quintilianus v traktátu "Institutio oratoria"². Vyřezávaná písma k označování knih používal např. vědec Didymos³. Prostorová písma z různých materiálů vytvářel bagdáský učenec Al Amidi⁴.

Z 15. stol. je znám spis A. Brandoliniho, v němž řeší m. j. otázku možnosti čtení slepců (Horáček et al., 1996, s. 565). Ve spise E. Rotterdamského (Horáček et al., 1997c, s. 691 - 692) "O správné výslovnosti latinské a řecké řeči" (1528) je zmínka o možnosti čtení rytého písma.

Španělský mnich P. Mexia v traktátu "Silvio variarum lectionum" (1542) doporučuje slepcům psát na navoskovanou podložku vhodným rydlem. F. Lucas z Madridu podává v r. 1580 návrh vyřezávané latinky (tedy jednoduchého písma bez patek a jiných ozdob). Italský matematik, filosof a lékař Rampazet či filosof G. Cardano r. 1575 doporučuje vyřezávanou latinku.

¹ Nicméně i v některých dnešních jazycích se vyskytují znaky slovní, např. v jazycích asijských, či jsou písma hláskově neúplná (např. hebrejščina).

² Marcus Fabius Quintilianus (35 - 96), významný rétor, teoretik a filosof, učitel řečnictví.

³ Didymos z Alexandrie (308 - 395); od 4 let slepý, významný gramatik a křesťanský filosof (Horáček et al., 1997b, s. 489).

⁴ Al Amidi, vl. jméno ? - 1314, učitel na univerzitě v Bagdádu (Al Moustanrieh); v dětství oslepl.

Ze 17. století pochází návrh Adeta a Hassenfratze (Horáček et al., 1997d, s. 945) na technicky méně náročný způsob psaní hustým inkoustem (zanechávající hmatatelnou reliéfní stopu), k popisu voskované podložky s rydlem se pak vrací G. Ph. Harsdörfer (Horáček et al., 1997e, s. 912) v "Deliciae mathematicae et physicae" z r. 1651.

J. Bernoulli navrhuje šablonu s vyřezanými vzory písmen, které lze položit na papír nebo jinou vhodnou podložku a rydlem obtahovat (Horáček et al., 1996, s. 857). Jak vidno, všechny návrhy pro slepecké zápisy dosud vychází z běžných alfabetských znaků, nicméně vznikají i písma, vycházející ze zcela jiných principů.

Zcela unikátní je způsob, který vymyslel slepý léčitel Jacob z Netry, který znaky pro jednotlivá písmena vyřezal na dřevěné kolíčky (jednotlivá písmena se lišila polohou a tvarem zářezu), které pak při tvorbě nápisu (slova) zasouval do děrované podložky.

Italský mnich Francesco Lana Terzi předkládá několik typů písma, m. j. i specificky pro slepce, vycházejících jednak z vojenských tajných šifer a kódů (používajících systém bodů vytlačených nebo vypíchaných, nemajících však tvary známých písem) a dalších z principů peruánského uzlíkového písma (tzv. Chipos, které bylo dokonce považováno za písmo právě pro slepce, protože se četlo hmatem). V dalších letech byly pak prováděny pokusy s jeho využitím především v anglosaských zemích v různých ústavech pro nevidomé.

Z prvního Lanova principu - tedy vytvoření znaků pomocí vytlačených bodů - vychází v podstatě i dnešní Braillovo písmo (viz níže). Zásadní principiální změna spočívá především v tom, že je zde uvažováno o možnosti čtení pouze a výhradně hmatem. Novou myšlenkou je i definování a využití principu reliéfního (hmatatelného) bodu. Každé písmeno je tvořeno max. třemi reliéfními body, oddělenými od sebe reliéfní hladkou linkou. Tím se velmi zjednodušilo i zrychlilo psaní i čtení a zjednodušila se výroba písmen pro případný tisk (princip Lanou navrženého písma viz příloha č. 1). Ve své době se - s ohledem na společenské poměry a určitý nezájem pro poměrně malé zastoupení nevidomých ve společnosti a o vytváření speciálních ústavů pro nevidomé ovšem ve své době neuchytil.

Z tohoto principu vychází i dnešní Braillovo písmo, vytvořené v r. 1825; jeho uvedení do praxe ale také nebylo jednoduché. Braille⁵ sestavil své písmo v době, kdy nevidomí byli vyučováni pomocí různých typů reliéfní latinky. V Paříži byl založen historicky první vzdělávací ústav pro nevidomé, používající reliéfní hladkou latinku svého zakladatele Valentina Haüyho⁶. V tomto ústavu bylo poprvé vyzkoušeno v r. 1819 Barbierovo 12-bodové písmo (body ve dvou řadách po 6 pod sebou), ale pro obtížnost se neuchytilo. Do této situace přináší Braille své 6-bodové písmo, které ve své první podobě vycházelo z Lanova principu s tím, že číslice a interpunkce byly tvořeny oddělovacími čarami. Celosvětově však bylo toto písmo uznáno jako oficiální písmo pro nevidomé až v 1. pol. 19. stol..

Jak je patrné, vyvíjelo se písmo pro nevidomé ve třech různých rovinách: alfabetské písmo v reliéfní podobě (ryté, vytlačené, vypichované či vytlačované z bodů apod.), pak kódová písmena bodová (body uspořádány do určité matice, např. písmo Lanovo, Barbierovo či Braillovo) a "písmena", využívající jiných způsobů zakódování znaků (uzlíková písmena apod.). První dva typy jsou využívány prakticky dodnes (podrobněji např. Smýkal, 1994 aj.).

3.1 POSTAVENÍ NEVIDOMÝCH VE SPOLEČNOSTI

V každé historické společnosti bychom našli určité procento nevidomých, stejně, jako ve společnosti dnešní. Ve starověkých společnostech a komunitách - a vlastně až do středověku, někde i déle - byli jakkoliv postižení lidé v podstatě odsunuti na okraj společnosti. Totéž platilo i pro nevidomé. Převládal názor, že pro společnost jsou tito lidé nepoužitelní, resp. na obtíž. Obvykle byli odkázáni na pomoc okolí. Výjimkou byli nevidomé děti z vysokých vrstev obyvatel; těm se někdy dostalo i určité vzdělání. O nějaké obecné socializaci takto postižených jedinců nemohlo být však ani řeči. Jejich postavení se začalo posilovat až během pol. 18. stol., kdy vznikaly první ústavy pro nevidomé, řešily se problémy výuky i uplatnění ve společnosti. Opět ale zde byla jasná diferenciací podle společenského a sociálního postavení/původu. Nicméně díky možnosti vzdělávání

⁵ Louis Braille (1809 - 1852), ve 3 letech zcela oslepl. V 10 letech dostal stipendium na studium v Institutu des Jeunes Aveugles (Královský institut pro slepou mládež) v Paříži. Hrál na varhany a později se zde stal profesorem. Ve svých 15 letech vytvořil první podobu svého 6-bodového písma, inspirovanou 12 bodovým písmem Barbierovým. V r. 1829 vydal první knihu pro nevidomé, v r. 1837 pak rozšířil svůj systém o znaky pro matematické symboly (Nemeth Braille) a notopis (Braille music code). (viz Horáček et al., 1997a, s. 549)

⁶ Více viz Horáček et al., 2000, s. 357 - 358).

nacházeli nevidomí uplatnění často právě v hudbě, filosofii i přírodních vědách, tedy tam, kde nebylo nutné pracovat v širším kolektivu a kde postižení nebránilo zvolené činnosti. Časté byly různé servisní práce, které se odehrávaly na místě a ke kterým nebyl zrak potřeba - typicky např. telefonistky, telegrafisté, šifranti apod. Ale až ve 20. století dochází k postupné integraci nevidomých do "normální" společnosti (i když různé předsudky přetrvávaly dlouho - např. u nás byly nevidomí soustřeďováni do specializovaných ústavů, kde sice mohli dobře rozvíjet své schopnosti, ale byli v podstatě odděleni od okolní společnosti). V dnešní době v civilizovaných zemích jsou již nevidomí v podstatě normálně začleňováni do společnosti včetně možnosti získat práci.

4 PROBLEMATIKA PODOBY A ČTENÍ NOTOVÝCH ZÁPISŮ PRO NEVIDOMÉ, ALTERNATIVNÍ FORMY ZÁZNAMŮ HUDEBNÍCH DĚL

"Co není zaznamenáno, to bývá pro budoucnost ztraceno". Přesto, že dnes existují propracované formy zápisů pro nevidomé domnívám se, že neřeší všechny problémy se zápisem a čtením spojené. Zde tedy uvažuji o možnostech různých forem a způsobů záznamu (v tomto případě hudby) tak, aby zůstaly uchovány a byly interpretovatelné, a to i pro ty, kteří neovládají standardní metody. Hledáme tyto formy nejen pro uchování, ale i pro další pedagogické využití.

Melodii lze vyjádřit nejen klasickým notovým zápisem, ale i jinou grafickou formou, chápeme-li notový zápis jako dvourozměrný graf. Je možné (a v praxi toto existuje i u některých soudobých skladatelů) vyjádřit melodii graficky (např. schody, přímky či křivky, body, systém úseček, obrázek různého tvaru atd.), možností je velmi mnoho, záleží jen na představě skladatele a schopnostech interpreta. Nicméně - vzhledem k tomu, že se jedná o dítě - v této fázi zůstaneme v praxi u jednodušších forem.

Běžný notový zápis lze tedy chápat jako třírozměrný graf promítnutý do dvourozměrné plochy (3. rozměr je značen formou indexů, tj. poznámky tempové, výrazové, dynamické apod.), kde osa x (vodorovná) určuje čas a osa y (svislá) určuje frekvenci (tj. výšku tónu). Při taktilním čtení vzniká problém především ve velké ploše tohoto znázornění (u vícehlasých skladeb), tj. je nutné číst současně více řádek pod sebou, což běžně používaná plocha jednoho prstu neumožňuje. Zatímco vidomý člověk automaticky registruje vertikální vazby mezi jednotlivými hlasy (tj. je schopen přehlédnout víceřádkovou partituru "jedním pohledem"), nevidomý člověk tuto schopnost nemá. Je tedy nucen číst jednotlivé řádky samostatně a na základě paměti pak jednotlivé vazby syntetizovat. V historii vývoje písem a znaků pro nevidomé najdeme řadu takových pokusů - od reliéfních písem (např. V. Haüy), případně jiných znaků, po různá písma kódová, z nichž se nakonec v praxi uchytilo písmo L. Brailly, "psané" v jednom řádku. Jednotlivá písmena a další znaky jsou znázorněny kombinací pozitivně vytlačených bodů v matici (3,2), tedy celkem 6 stabilně umístěných bodů ve 2 sloupcích po 3 bodech, což v praxi umožňuje 64 různých znaků. Tento počet více než bohatě umožní zakódování všech písmen různých abeced a ještě zbývá řada volných znaků. Ta

je využita kromě interpunkčních znamének na různé prefixy, určující, jaký bude následující znak (resp. jejich skupina), např. prefixy pro velké písmeno či jejich řadu, prefixy pro diakritiku, prefix určující, že následující znaky nejsou písmena, ale čísla apod. Složitější systém prefixů je pak pro matematické zápisy. Základní znaky a prefixy české abecedy v Braillově písmu jsou uvedeny v příloze.

Analogicky písmu a matematickým zápisům byl postupně vytvořen i Brailův notopis, využívající rovněž stejné kombinace bodů (kromě tohoto existuje ještě i složitější 8-bodový systém, v běžné praxi však méně využívaný). Základ vytvořil již sám L. Braille. Notový zápis sestavil tak, aby byl psaný jen v jedné řádce (pro snadnost čtení - není potřeba hledat vzájemnou souvislost více pod sebou ležících řádek, tj. lze číst jedním prstem). Tato podmínka ovšem velice komplikuje zápis skladeb, majících více než jeden hlas: jednotlivé hlasy jsou (po taktech) pokládány za sebou a je tedy nutné v každém taktu si jednotlivé hlasy (v paměti) spojit (položít pod sebe). Takový zápis logicky vyžaduje obrovskou škálu prefixů, určujících m. j. typ noty, předznamenání, délku noty (resp. skupiny not), hlas (nástroj), klíč, agogická znaménka atd., atd. Zápis např. orchestrální partitury je pak prakticky nemožný, resp. extrémně dlouhý a složitý (ale již u čtení obvyklého základního čtyřhlasu vyvstávají pro méně zkušeného hudebníka značné problémy). Vlastní čtení je samozřejmě i extrémně náročné na paměť. Nicméně na speciálních školách (např. Konzervatoř Jana Deyla v Praze) se dnes Brailův notopis povinně vyučuje, neboť je to dnes prakticky jediný univerzální ucelený systém zápisu not pro nevidomé⁷, užívaný v podstatě celosvětově.

⁷ Princip a znaky Braillova notopisu lze nalézt např. na <http://www.brl.org/music/> nebo https://en.wikipedia.org/wiki/Braille_music.

5 PROPOJENÍ HUDBY A VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

Propojení hudby a výtvarného umění lze spatřovat zejména v tom faktu, že různé alternativní záznamy hudby (použitelné i pro pedagogickou praxi) jsou primárně v grafické, tedy vizuální podobě.

Zajímavou - a poměrně přesnou a přesto obecnou - definici hudební notace (grafického záznamu hudby) najdeme u soudobé české skladatelky I. Loudové: "hudební notace je písemný záznam hudebních představ, ucelenou a vnitřně soudržnou soustavou vizuálně vnímaných znaků odpovídajících určitým hudebním strukturám" (Loudová, 1998, s. 8). Základní propojení hudby a výtvarného umění je tedy možné vidět i ve skutečnosti, že každý hudební zápis je v první řadě záležitostí vizuálního charakteru (tedy grafická, výtvarná) a teprve při interpretaci jakýmkoliv hudebními prostředky se stává záležitostí auditivní (tedy zvukovou)⁸. V tomto smyslu vlastně i běžný notový záznam je grafickým, výtvarným dílem. Při tomto chápání se tedy ukazuje velmi těsné propojení obou těchto uměleckých oborů.

V prvním přiblížení tedy hledejme různé formy grafického (výtvarného) vyjádření hudby. Nejobvyklejší (a nejpoužívanější) je současný běžný notopis, který byl postupně natolik zdokonalen, že jím lze vyjádřit téměř všechny vlastnosti skladby včetně interpretačních poznámek a pokynů⁹. Toto je jedna možná cesta - vytvoření takových matric, aby byly čitelné i hmatem (vedle existující Braillovy notace, kterou ovšem zdaleka ne všichni nevidomí ovládají). Je ovšem možné nalézt i jiné způsoby převedení záznamu hudby do hmatatelné grafické podoby. V podstatě se - kromě klasické notace - nabízejí dvě možné cesty: grafické partitury a tabulatury.

5.1 GRAFICKÉ PARTITURY

Grafické partitury jsou jedním z možných alternativních záznamů hudebního díla. Jejich vznik se datuje do 1. pol. 20. století a je spojen se jmény J. Cage či K. Stockhausena, kteří položili i prvotní teoretický základ (např. Cage, 1969;

⁸ Je zde určitá analogie s vývojem písma a písemných záznamů - zde lze říci, že psaný text se stává textem teprve čtením (do té doby je to jen grafické dílo).

⁹ Notopis pomocí linek vznikl již v raném středověku, nejprve jako systém 4 linek, z nichž jedna byla označena klíčem pro základní tón, a až později jako systém 5-linek. Rovněž podoby not se měnily tak, aby bylo možné přesněji vyjádřit jejich časovou hodnotu.

Loudová, 1998 ad.). Většího rozšíření se pak dočkaly v 60. letech 20. stol. a to nejen vytvářením různých grafických podob, ale i jejich (hudebního) obsahu¹⁰. Grafické partitury jsou v podstatě obrazy, podle nichž interpret hraje. Předpokládá se ovšem vysoká vyspělost a zkušenost interpreta zvláště v oblasti improvizace nejen při sólové interpretaci, ale především v interpretaci ansámblové. Pevný základ tvoří právě grafické dílo - partitura; tyto partitury jsou mnohdy současně i samostatnými výtvarnými díly (podrobněji např. Matulová, 2012). Mohou být po výtvarné i hudebně-obsahové stránce různého charakteru: nejjednodušší jsou záznamy vycházející z faktu, že notový záznam je v podstatě dvourozměrným grafem (osa x je časová, osa y je výškou tónu), přičemž další třetí rozměr je zapsán různými indexy či symboly. Od toho se postupně rozvíjely složitější záznamy s využitím různých tvarů, barev apod. Zde se již jedná o ryze výtvarné dílo, které je možné převést do akustické podoby. Grafické partitury lze definovat různým způsobem; vcelku srozumitelná definice je např.: "jakékoliv vizuální dílo, které je určeno nebo použito jako základ pro vznik díla hudebního nebo které je grafickým záznamem nějakého hudebního díla" (Matulová, 2012, s. 6). Kromě toho lze taková díla komponovat i skupinově, stejně jako interpretace se provádí v kolektivu dalších hudebníků (což může působit jako velmi silný socializační faktor). Ukázky různých podob grafických partitur jsou uvedeny v příl. č. 2, obr. 1 - 8.

5.1.1 POUŽITELNOST GRAFICKÝCH PARTITUR PRO NEVIDOMÉ

Grafické partitury představují jednu z možností, jak předložit moderní hudbu nevidomému hudebníkovi; vzhledem k mnoha různým podobám zápisu se nabízí široká škála možností použití. Podmínkou je, aby byla partitura převedena do reliéfní podoby, tedy aby byla taktálně "čitelná". "Čte" se pak v podstatě stejně, jako jiný reliéfní útvar. Na druhou stranu najdeme řadu omezení použitelnosti v případech, kdy nelze reliéfem postihnout všechny detaily předlohy. Omezující jsou např. velké plochy, barevné odstíny a barvy obecně, složité tvary či velký plošný rozsah. Další omezení je pak v samotném interpretovi, který musí být hudebně vyspělý (nemusí ale nezbytně znát noty) jak ve hře na nástroj, tak v hudební nauce. Pro použití jsou tedy nejvhodnější partitury, tvořené jednobarevnými liniemi

¹⁰ Určitým impulsem k jejich vzniku byl i vývoj hudby počátkem 20. století - hledání nových zvukových zdrojů, rozpad tradiční tónové soustavy i nové způsoby interpretace, což nebylo dost dobře možné vyjádřit notací tradiční.

nebo ploškami čitelných tvarů; nevadí ani různé symboly či alfanumerické značky, které nevidomý hudebník dokáže přečíst. Současně velikost takové partitury musí být omezena schopnostmi nevidomého interpreta orientovat se na dané ploše.

Dosud byly "grafické partitury" realizovány pouze plošně. Nicméně jsem přesvědčena, že autoři (současně skladatelé a výtvarníci) by byli schopni vytvořit originál grafické partitury nejen jako plošnou grafiku, ale primárně v reliéfní podobě, právě pro interpretaci nevidomými hudebníky.

5.2 TABULATURY

Druhá možnost - tedy zápis hudby formou tabulatury - vychází naopak z historických základů. Vznikly na několika místech prakticky současně okolo pol. 15. stol., největšího rozšíření pak dosáhly v 16. a 17. stol. Touto formou lze vyjádřit pro různé nástroje prakticky jakoukoliv hudbu včetně např. komplikovaných polyfonních skladeb. Princip tabulatury je zcela jiný než u běžné notace - nezaznamenávají se tóny, ale hmaty na nástroji. Hudebník tedy musí ovládat příslušný nástroj, ale nemusí znát noty. Tabulatury lze teoreticky vytvořit pro jakýkoliv nástroj, ale jen pro málo z nich je použitelných v praxi. Běžně se používaly pro zápisy skladeb pro strunné drnkací nástroje s pražci (loutny, kytary, theorby apod.), existují i tabulatury varhanní. Pro uvedené strunné nástroje je tento zápis mnohdy vhodnější než klasická notace. Tabulatura říká, kdy a jakým prstem stisknout kterou strunu v kterém políčku. Vzhledem k tomu že D. je žákem kytarového oddělení, budu se zabývat právě tabulaturami pro strunné drnkací nástroje. Obecně obsahují takové tabulatury tyto znaky: rovné linky podle počtu melodických strun, alfabetické (písmena) nebo numerické (číslíce) udávající polohu políčka na struně, které se musí stisknout, rytmické udávající délku tónu a případně znaky pro basové struny (u vícestrunných nástrojů). Linky představují jednotlivé struny a jsou řazeny obvykle od nejvyšší (horní linka) po nejnižší. Kytarová tabulatura má tedy 6 linek (v příl., obr. 18 viz jednoduchý příklad - stupnice E-dur přes 2 oktávy zapsaná formou kytarové tabulatury). Již z tohoto příkladu je patrné, že zápis je v podstatě velmi jednoduchý, tudíž dobře a relativně rychle "čitelný". V příloze jsou i ukázky dalších tabulatur mladších (obr. 19) a historických (obr. 20 a 21).

Za určitou formu tabulatury lze v podstatě považovat i zápis doprovodných akordů pomocí akordických značek tak, jak jsou běžně zapisovány např. doprovody k písním. Akordické značky jsou pouze alfanumerické, tudíž dobře a rychle čitelné; pro nevidomé lze zde využít i základní Braillovo písmo (bez znalosti Braillovy notace). Analogické jsou nákresy hmatů pro různé akordy, často uváděné ve zpěvnících. Na rozdíl od klasické tabulatury ale takto lze zakreslit samostatné akordy, nikoliv melodickou linku. I tato varianta je taktiálně dobře "čitelná", je-li převedena do reliéfní podoby a může tedy sloužit jako užitečná pomůcka pro akordický doprovod zpěvu písně.

5.2.1 POUŽITELNOST TABULATUR PRO NEVIDOMÉ

Vzhledem k tomu, že tabulatura je po grafické stránce složena pouze z linií, alfanumerických symbolů a jednoduchých rytmických značek, nabízí se její využitelnost pro nevidomé v praxi jak pro záznam a "čtení" hudby, tak i pro vlastní výuku hry na nástroj; tabulatura totiž prakticky kopíruje postup učitele (kladení prstů do správných políček) při výuce hry na nástroj. Kromě toho může (vzhledem k tomu, že hmatník obsluhuje pouze levou rukou) při učení pravou rukou "číst" tabulaturu současně. Vlastní záznam je v podstatě jednodušší, než záznam notový (obsahuje méně symbolů než běžný notopis, není potřeba znát podobu not a je možné podle tabulatury rovnou hrát). Další výhodou je, že přepis notového záznamu do tabulatury by měl umět prakticky každý jen trochu zkušený kytarista¹¹. Praktická realizace předlohy (tabulatury) v některé z možných reliéfních forem (např. některou z možností, popsanou výše) je rovněž v tomto případě poměrně snadná (technicky i snadnější, než realizace běžného notopisu). Je možné i kombinovat v tabulatuře grafické značky (rytmus apod.) s číselnými symboly, zapsanými formou Braillova písma. Samozřejmě existuje i řada programů pro editaci not či tabulatur pomocí PC (existují i firmy, které převedou notový záznam buď do tabulatury, nebo do Braillova notopisu¹²).

¹¹ Zmiňuji zde právě aplikaci pro kytaru, neboť D. se na ZUŠ hru na kytaru učí.

¹² Např. Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana v Praze; katalog hudebnin i další služby lze nalézt na jejich stránkách www.ktn.cz.

6 VYBRANÉ PROBLÉMY VÝUKY HUDBY PRO NEVIDOMÉ

Charakteristika specifických faktorů při výuce nevidomého žáka (ve skupině žáků vidoucích), které je nutné respektovat, a to jak ze strany učitele, tak i spolužáků. Při výuce je pak nezbytné využít speciální pedagogické přístupy a metody.

Již ze samotného faktu, že se jedná o výuku nevidomého žáka, vyplývá řada omezení, která nám vidoucím často ani nepřijdou na mysl, a to prakticky ve všech složkách výchovy a výuky. To, co vidoucí člověk shlédne očima, to musí nevidomý zjistit pomocí ostatních smyslů, zejm. hmatem a sluchem. To, co si vidoucí člověk snadno a rychle přečte (a může se k tomu kdykoliv vrátit), musí nevidomý (pokud ještě nezná Braillovo písmo) zjistit např. poslechem a uložit do paměti. A bylo by možné uvést ještě řadu dalších příkladů - prakticky každá situace je nějakým způsobem determinovaná a tudíž odlišná od "běžné" praxe (viz např. Slowík, 2007, s. 65 – 68, vt. např. Vlasáková, 2015; Finková et al., 2007; Jelínek et al., 2010; aj.). Existují tedy některé obecně platné limitující faktory, zejména čas, orientace v prostoru, komunikace, metodika výuky a podoba záznamu studované látky.

6.1 ČAS

Prakticky na vše je v tomto případě potřebná výrazně delší doba; nevidomí si musí vše pomalu a s rozmyslem ohmatat či projít a uložit do paměti. V novém prostředí se může tento "poznávací" proces opakovat i vícekrát. To se týká nejen orientace v prostoru, ale i všech předmětů, ležících v jeho okolí. V případě hry na nástroj je potřeba určitý čas k jeho řádnému uchopení a přípravě na hraní (úchop, stabilizace, poloha rukou a prstů atd.). Rovněž tak při vlastním hraní při změně polohy rukou (zde si obvykle hledá nějaké pevné vodítko - krk kytary, hrana klávesnice u klavíru apod., po němž ruku posouvá v neustálém kontaktu s nástrojem) apod. V případě výtvarné výchovy potřebuje určitý čas na definování a zapamatování umístění sama sebe (obvykle pevná poloha vsedě), rozsahu pracovní plochy (deska stolu či lavice), rozmístění pomůcek (v případě opakované činnosti je vhodné pomůcky rozmisťovat vždy pokud možno stejně), umístění a rozsahu realizovaného díla (formát papíru či jiného media, velikost a objem keramické hlíny atp.). To vše zabere i několik minut; učitel, příp. spolužáci při

skupinové výuce¹³ s tím musí předem počítat a uvědomit si, že proces nelze nijak urychlit. Z toho samozřejmě vyplývá, že i výuka bude trvat výrazně déle a patrně nebude odpovídat časovému plánu výuky ostatních žáků¹⁴. Nicméně není důležité, jak rychle si žák osvojí příslušnou učební látku, ale jak dokonale si jí osvojí.

6.2 ORIENTACE V PROSTORU

Po vstupu do nového (jiného) prostoru (učebna apod.) nelze usadit žáka na místo, ale je potřebné ponechat mu čas a podmínky pro seznámení se s daným prostorem. Žák přichází s doprovodem, který jej prostorem provede a na určené pracovní místo jej dovede až ve chvíli, kdy žák dá najevo, že své okolí uložil do paměti. Musí být seznámen jak s makroprostorem (tj. místnost či širší okolí), tak s mikroprostorem (blízké okolí v dosahu pevného místa pro práci). Pokud toto umožníme, žák je pak klidnější a soustředěnější na vlastní výuku, neboť ví, co je v jeho okolí (tedy není již v "neznámém" prostředí).

6.3 KOMUNIKACE

Většina lidí má tendenci komunikovat (zvláště v případě nevidomého dítěte) spíše s doprovázející osobou a nikoliv s dítětem samým. Z toho vyplývá, že dítě obvykle jen obtížněji navazuje hovor (samo obvykle nezačne, není zvyklé přímo komunikovat), což přímou komunikaci ztěžuje. Učitel tedy musí zahajovat komunikaci sám a hovořit přímo s ním (na doprovod se obrací jen v případě, že žák není schopen na danou otázku odpovědět nebo o daném tématu hovořit). V případě výuky hry na nástroj je s učitelkou sám (doprovod odchází a přichází až ke konci vyučovací hodiny), při skupinové výuce je pouze v dané skupině rovněž bez doprovodu¹⁵. Po určitém čase (někdy stačí jedna lekce, někdy více) pak již žák komunikuje sám.

¹³ U výuky hry na nástroj pro nevidomého je skupinová výuka krajně nevhodná, neboť v tomto případě je nutný ryze individuální přístup (změna může ovšem nastat u vyspělých žáků vyšších ročníků např. při komorní hře).

¹⁴ Někdy je vhodné výukovou lekci rozdělit na 2 části s určitým časovým odstupem; mějme na paměti, že nevidomý žák musí za stejnou dobu pojmout podstatně více informací, které ostatní žáci automaticky registrují zrakem.

¹⁵ Všichni spolužáci ve skupině jsou samozřejmě předem poučeni o situaci; podle dosavadních zkušeností jim nečiní žádný problém přímá komunikace s nevidomým spolužákem (často i ze zvědavosti) a naopak se mu spíše snaží pomáhat, což ve výchovném slova smyslu je přínosné pro obě strany.

6.4 METODIKA VÝUKY

Ať již vyučujeme jakýkoliv předmět, je nutné vycházet nejprve z toho, co nevidomý žák sám zná (na sto procent to platí u začátečníků či nižších ročníků) a tyto znalosti postupně rozšiřovat (tempo je ovšem individuální). Přílišné zahlcení informacemi je v tomto případě silně kontraproduktivní a od určité chvíle pak žák v podstatě přestává vnímat. V konečném důsledku to může vést i ke ztrátě zájmu o daný obor. Naopak postupným přidáváním informací, nejlépe formou hry, lze naopak zájem posílit. Učitel sám musí být velmi vnímavý a neustále sledovat reakce žáka; ve chvíli, kdy již žák reaguje pomaleji, je nutné buď ponechat určitý čas na vstřebání předchozích informací, nebo přejít na jiné, paměťově nenáročné téma. Více než u výuky výtvarné výchovy to platí pro výuku hry na hudební nástroj, která je náročná nejen na techniku, ale především na paměť. Samozřejmostí je průběžné opakování témat z předchozích lekcí s postupně klesající frekvencí, dokud žák nemá informace (ať již teoretické, technické či praktické) zcela zafixovány.

6.5 ZÁZNAM STUDOVANÉ LÁTKY A JEHO "ČTENÍ"

Největší omezení při studiu hudební skladby a hry na nástroj je skutečnost, že zatímco vidomí hudebníci očima čtou notový záznam a současně ruce ovládají nástroj, u nevidomého hudebníka není tato synchronizace možná. Při studiu skladby (hry podle notového zápisu, ať již v jakékoliv podobě) tedy musí postupovat po krátkých úsecích (takt, melodický motiv, harmonická sekvence apod. v takové délce, kterou si je schopen okamžitě zapamatovat) tak, že úsek skladby nejprve "načte" a pak jej hraje. Tento proces je nutné u každého úseku vícekrát opakovat, aby se pevně ukotvil v paměti a až pak může přidat další úsek skladby. Pro vidoucího člověka je tento postup jen těžko představitelný, nicméně v případě člověka nevidomého je prakticky jediný možný, byť je náročný na paměť i čas (nemluvě o zpětné kontrole správnosti přečtení záznamu, kdy je výhodnější, provede-li ji jiný hudebník).

Nelze předpokládat, že (zvláště u mladších ročníků) nevidomý žák ovládá některou formu zápisu textu nebo notace. V prvních ročnících je tedy výuka postavena prakticky výhradně na paměti. U výuky hudby pak základní metodou je odposlech, kdy učitel skladbu vícekrát sám předvede a pak postupně vyučuje

techniku; žáka koriguje slovně, ale velmi často např. i tak, že mu prsty klade na správná místa, upravuje polohu rukou i celého těla (postoj a držení nástroje) atp. Je vhodné začínat skladbou, která je žákovi alespoň částečně známá (menší nároky na paměť). Učení může vycházet z přirozené hudební hravosti; k tomu přistupuje možnost improvizace na (známé) téma v jednoduchých melodických variacích, vymyšlení vlastních melodií apod. Pokud by žák chtěl zaznamenat nějakou (improvizovanou, tj. z jeho pohledu zkomponovanou) melodii, je na učiteli, aby jí zaznamenal a uchoval záznam do doby, kdy žák bude schopen tento záznam "přečíst" nebo kdy mu jí bude schopen jiný hudebník přehrát¹⁶. Další variantou jsou hry s formami grafických partitur (nevidomý žák by je např. vyrýval do vhodného podkladu; zde se opět nabízí úzké spojení s výtvarnou výchovou). A nakonec - i když (po určitém čase) se žák naučí nějakou formu zápisu číst, je vždy lepší, když mu skladbu učitel přehraje, než když jej nechá, aby se jí učil sám doma¹⁷ (např. učení nové skladby zapsané Braillovým notopisem je - zvláště pro nezkušeného žáka - extrémně náročné na čas, myšlení, energii i trpělivost)¹⁸. Mějme na mysli, že hlavním úkolem je v první řadě naučit žáka ovládat nástroj natolik, aby mohl přemýšlet o interpretované hudbě. Spolu s tím je samozřejmě potřeba postupně učit i základy hudební nauky (to rovněž nelze v těchto případech učit tradičním způsobem, který se běžně zakládá na výkladu s pomocí notového zápisu). Z vlastního pozorování a provedených testů usuzuji, že právě paralelní výuka výtvarné výchovy s příslušnými technikami, jejichž finální podoba je taktile čitelná, může pro pořizování hudebních záznamů významně pomoci. U výtvarné výchovy je tento problém jednodušší - výtvarné dílo je totiž samo o sobě uchovatelným záznamem. O to více ale musí žák trénovat zručnost v manipulaci s různými pomůckami, což ale není tak náročné na paměť, jako hudba.

I v případě, že by žák studoval skladby z tabulaturových zápisů bez znalosti not, je pro jeho další hudební rozvoj nutnost studovat i hudební nauku; bez těchto

¹⁶ Existuje samozřejmě možnost pořídit audionahrávku, ke které se lze kdykoliv vrátit, upravit jí i přepsat do jakékoli notační podoby. Ostatně - vhodné občasně pořízení audiozáznamů může při výuce při správném použití velmi pomoci; na druhou stranu ale u určitých jedinců může mít i negativní dopad, poukazuje-li se příliš na chyby, nahrávkou zaznamenané.

¹⁷ Samozřejmě chce-li žák sám z vlastní iniciativy doma nějakou skladbu takto studovat, nelze mu v tom bránit, ale naopak tuto snahu podpořit; podstatné ale je jej k tomu nenutit.

¹⁸ Složitost Braillova notopisu nebo jeho neznalost (osobně znám několik nevidomých hudebníků, kteří Braillova notopis neovládají) může do značné míry nahradit tabulatura. Z té se žák může učit i samostatně, neboť kromě informace o daném tónu obsahuje praktickou informaci jak obsloužit nástroj.

znalostí jen těžko může dobře (po stránce hudební, nikoliv technické) interpretovat danou skladbu, natožpak dotvářet jí např. ornamentikou nebo kvalitně improvizovat či tvořit variace na zaznamenané téma. U nevidomých se nauka zpravidla učí individuálně nebo v přímě souvislosti současně s výukou hry na nástroj.

7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Práce je koncipována na podkladu případové studie, tj. studie konkrétních případů; v tomto případě jde o vzorek 1 silně zrakově postiženého dítěte (nyní zcela nevidomý), studujícího hudbu u jednoho vidoucího a jednoho zrakově postiženého učitele hudby. Další složkou výzkumného souboru jsou děti bez postižení (skupina cca 12 jedinců), které se účastní přípravných praktických prací i experimentu (praktické provedení děl vybranými výtvarnými technikami), které od určité fáze experimentu jsou ve styku se studovaným postiženým jedincem.

7.2 VÝZKUMNÉ METODY A STRATEGIE

Vzhledem k tomu, že se výzkum opírá o převážně nekvantifikovatelná data, je jedinou možnou strategií kvalitativní výzkumné šetření. Znamená to především shromáždit mnoho různorodých informací z více zdrojů, tyto (datové) soubory vyhodnotit (zde je možné využít i statistických metod) a vyseparovat z nich jejich význam pro dané téma. Informace budou získávány různými metodami; některé výsledky budou pak ověřeny experimentálně.

Metody výzkumu

Z mnoha možných metod zde přichází v úvahu především:

- pozorování (sledování všech složek výzkumného souboru + změn v průběhu sledování)
- rozhovory (převážně technikou nestrukturovaných nebo semistrukturovaných rozhovorů, tj. na základě předem připravených souborů otázek v kombinaci s doplňujícími otázkami, vyplynuvšími ze situace)
- volný (nestrukturovaný) rozhovor pro projektování experimentálních částí práce
- experiment (praktické provedení teoreticky sestavených výtvarných projektů, vhodných pro dané využití) a jeho vyhodnocení

Prostředí sběru dat: Konkrétní žáci a učitelé konkrétní školy.

7.3 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Data, získaná kteroukoliv výše uvedenou formou budou vyhodnocována průběžně (vzhledem k tomu, že se jedná o data nekvantifikovatelná), čímž budou dány (resp. upřesněny) podklady a cíle pro další krok. Při experimentu budou sledovány a vyhodnocovány všechny reakce všech zúčastněných tak, aby závěry mohly být co nejvíce zobecněny.

Autorčina role se současně kombinuje s rolí aktivního účastníka procesu především v experimentální rovině (jsou tak získávány 2 různé pohledy současně - vnější i vnitřní).

7.4 SLEDOVANÝ ŽÁK

Sledovaný žák (pro uchování anonymity dále označen iniciálou D.) je chlapec ve věku 8 let, od 6,5 let zcela nevidomý. Je žákem 2. tř. ZŠ, rovněž žákem hry na kytaru (s přestávkami 1,5 roku), hry na klavír (1 rok) a krátce sborového zpěvu (ukončeno). Přihlášen byl též na VO a hru na akordeon (zahájení vyučování v září 2016).

Žák je nadprůměrně inteligentní, má vynikající paměť. Velmi rychle se učí a vstřebává informace, které si dokáže uložit do paměti. Má velmi dobrou orientaci v prostoru. Ve škole se učí s asistencí, na hodinách v ZUŠ bez asistence (přivádí a odvádí jej vždy jeden z rodičů, který ale na hodině není fyzicky přítomen). Víceméně již ovládá základy Braillova písma a učí se obsluhovat Pichtův psací stroj.

Při práci bylo využito více metod; syntézou získaných výsledků pak bylo možné vytvořit určité závěry. Především se jednalo o pozorování D. v různých situacích (v době výuky) a sledování metody výuky hry D. na hudební nástroj spolu s rozhovory (s D., rodinnými příslušníky, učiteli, spolužáky). Různými testy byly ověřovány schopnosti D. (pro primární zjištění možností použití alternativních způsobů výuky i pro přijetí ke studiu VV, předpokládané v září 2016). Byly též prováděny praktické experimenty, resp. aplikace různých metod a nápadů, především ve vztahu k záznamům a čtení hudebnin, možnostem výtvarného vyjadřování apod. Experimenty by měly vést k zjednodušení, resp. k pomoci při studiu hudebních i výtvarných děl, a to ve snaze o propojení některých výtvarných

technik s možností alternativního způsobu čtení notopisu (hledání možností, experimentální ověření).

Nedílnou součástí práce bylo zapojení D. do práce ve skupině (při výuce výtvarné výchovy).

8 RŮZNÉ PODOBY PŘEDLOHY PRO TAKTILNÍ ČTENÍ

Kapitola se věnuje praktickému vyzkoušení použití vybraných výtvarných technik pro výuku nevidomého žáka a stručnému zhodnocení jejich praktické použitelnosti. V tomto případě jsou použity (vyzkoušeny) různé materiály a techniky. Obsahově převládá hudební tematika, i když metody jsou použitelné obecněji, tedy nejen při výuce hudby. Dále bude analyzováno praktické ověření aktuálních schopností sledovaného žáka a praktických aplikací výtvarných technik pro použití při jeho výuce a v komunikaci s ním.

V úvodní fázi bylo nutné najít nejvhodnější podobu možných předloh s využitím dostupných výtvarných technik tak, aby předložená linka byla co nejlépe taktilně "čitelná", tedy aby žák "četl" předlohu s minimální námahou. Nejedná se jen o notové zápisy, ale o záznam jakéhokoliv (plošného) tvaru - písmo, kresby apod. Výtvarné techniky umožňují využít řadu možností a technik, které by bylo možné použít jako předlohu pro čtení prsty (hmatem). Pro zjištění "čtecích" schopností žáka byly testovány tyto techniky¹⁹:

8.1 LINORYT

Umožňuje vytvořit předlohu tvořenou různě silnými či hlubokými liniemi, takže dobře hmatnými. Nevýhodou mohou být nerovné hrany řezu, které lze ale myšlenkově (při "čtení") snadno eliminovat. Zde je možné i postoupit dále od znázornění prostých linií až po znázornění ploch pomocí různých tenkých šrafur. Další výhodou je snadná dostupnost materiálu a poměrně jednoduchá a rychlá příprava předlohy, nevyžadující žádnou speciální technologii. Čte se přímo z linoleové matrice, takže - oproti grafice - není nutné linoryt tisknout. Tato technologie je použitelná i opačným směrem - nevidomý žák - po získání základních dovedností - může takovou předlohu sám vytvářet; u techniky linorytu nezáleží na přesné hloubce řezů ale hlavně na okrajových hranách, takže při tvorbě si nevidomý žák hmatem lehce kontroluje již vyryté části a nemusí se tolik soustředit na přesnost ve smyslu hloubky řezu.

¹⁹ Možností je samozřejmě mnohem více; zde jsou uváděny vybrány pouze ty, které jsou ve škole dostupné a splňují podmínku možného kontaktu s žákem (netoxické, nealergenní či jinak nebezpečné apod.) a takové, které nevyžadují ani složitou přípravu (např. leštění ploch apod.), ani velkou námahu při realizaci předlohy a ani žádné speciální technické vybavení.

8.2 NEGATIVNÍ RELIÉF VYTLAČENÝ DO FOREXOVÉ DESTIČKY

Dobře použitelný materiál (hladký povrch, měkké jádro), lehce zpracovatelný. Pro relativní měkkost jádra je vytlačování reliéfu fyzicky nenáročné. Oproti linoleu umožňuje rychlejší práci a menší a tenčí linie, které stále zůstávají "čitelné". Umožňuje tedy znázornit i menší detaily. Na hladký povrch je v případě potřeby možné lepením dalších vrstev vytvářet i pozitivní reliéf.

8.3 SLEPOTISK

Pro kvalitní slepotisk se ukázal nejvhodnější ruční papír větší gramáže (dobře tvarovatelný, vytlačený tvar je trvalý a může být i dosti vystouplý nad rovinu papíru, což u běžných lesklých papírů není možné a reliéf je málo výrazný), kde při tisku lisem je možné použít i menší tlak. Dále je možné použít kladívkové papíry (nutný větší tlak při lisování), případně i jiné papírové, v některých případech i měkké plastové folie. Příprava je ale náročnější o výrobu slepotiskové matrice, z níž ale lze vytvořit více kopií. Pro tento účel byly matrice připravovány opět jako linoryt (zrcadlový negativ).

8.4 JEDNODUCHÁ RYTÁ LINKA V MĚKČÍ PODLOŽCE

Je možné použít jakýkoliv materiál, do něž lze (co možno bez nutnosti použití větší síly) snadno rýt a má rovnou hladkou plochu. Již v historii se objevují návrhy na rytí (písmen a číslic) do voskové vrstvy na dřevěné destičce, což je asi nejjednodušší a nejméně pracná metoda - pro rytí linií je potřebný přibližně stejný tlak jako při psaní tvrdou tužkou. Nevýhodou je možná nízká trvanlivost. Další možností je sádrová destička, u níž je omezující pouze doba, po kterou lze do sádry pohodlně rýt (do úplného ztuhnutí). Možná je i keramická hlína, s níž se ale pracuje hůře pro její vysokou plasticitu (i opření ruky zanechá v ploše otisk, který může být při "čtení" matoucí). Ostatní běžně dostupné materiály (kov, dřevo, některé plasty, leštěný kámen apod.) jsou obvykle příliš tvrdé nebo jinak omezující (výborně se ryje např. do olova, ale to nelze použít pro jeho toxicitu).

8.5 LINKA NANÁŠENÁ BARVOU, VYSTUPUJÍCÍ Z PLOCHY PODLOŽKY

Možnost, zjištěná v podstatě náhodně; jde o kresbu na hladkém podkladě voskovou tužkou (pastelkou), mastným pastelem či jinými hustšími barvami, které na povrchu plochy vytvoří vystouplý reliéf. Výška reliéfu nad plochou a změna povrchu (např. hmatatelný rozdíl mezi plochou neleštěného papíru a hladké voskové barvy) umožňují (a determinují) "čitelnost" předlohy. Teoreticky lze využít i tisk některou z grafických technik s použitím velmi husté barvy.

8.6 LINIE VYTVOŘENÉ NA FOLII VYŘEZÁVACÍM PLOTREM

Použita běžná samolepící folie dostupná v každém reklamním studiu, do níž je vyřezán řezacím plotrem potřebný obrazec (ať již písmo nebo jiné znaky či liniové tvary). Zde pak jsou 2 možnosti "čtení" - buď se z folie odstraní vyřezané části, čímž vznikne negativní reliéf, nebo se vyřezané tvary obvyklým způsobem nalepí na podložku, čímž vznikne pozitivní reliéf. Determinující je tloušťka folie - "čtení" vyžaduje již určitou hmatovou praxi; "čitelnější" je pak varianta pozitivního reliéfu, neboť hrany jsou ostřejší a lépe detekovatelné. Výhoda spočívá v rychlé přípravě, vyžaduje však potřebnou technologii (plotr + příslušný software) a přípravu na PC.

8.7 POUŽITÍ 3D TISKÁRNY

Teoreticky se ukazuje jako vynikající metoda, nicméně nebylo použito, neboť škola nedisponuje potřebnou technikou. Nicméně do budoucna je toto nadějná technologie.

V praxi (při ověřování schopností D.) byly vyzkoušeny všechny uvedené metody (kromě 3D tiskárny). Pro "čtení" byly předkládány různé jednodušší kresby a textové nápisy (jednoduché bezpatkové písmo, verzálky).

Z předložených typů předloh bylo praktickým ověřením zjištěno toto pořadí "čitelnosti":

- a) negativní reliéf:** - linoryt (tl. linie 1 - 2 mm) + forex (tl. linie i pod 1 mm)
- sádrová destička (hlubší a širší rytí, vyhlazený povrch)

- keramická destička po vysušení (vzhledem k hrubšímu povrchu nutný výraznější reliéf)
- folie samolepící
- sádrová destička (jemné mělčí rytí)

- b) pozitivní reliéf:**
- slepotisk (hluboce vytlačený, ruční papír nebo papír podobné struktury)
 - sádrový odlitek negativního reliéfu z linolea (rytí min. 1 mm hl., 1-2 mm šir.)
 - papírotisk
 - kresba voskovou pastelkou / mastným pastelem na nehlazeném papíru; silné tahy, větší vrstva barvy
 - lepená folie
 - kresba voskovou pastelkou / mastným pastelem na nehlazeném papíru; slabé tahy

Subjektivně je pro D. "čitelnější" pozitivní reliéf; což je patrné na rychlosti "čtení", rovněž tak i z jeho vlastního vyjádření. Linie jsou pro něj pak "čitelnější" jsou-li složeny z bodů (tedy nespojitě) než jako spojitá čára (snad přenesená zkušenost z bodového Braillova písma).

V podstatě všechny uvedené metody je možné využít při výuce výtvarné výchovy; konkrétní typ se pak volí podle daného úkolu a technických i časových možností vytvoření matrice (délka vyučovací hodiny).

Do tvorby uvedených "ověřovacích" předloh byly zapojeni především žáci výtvarného oddělení vždy ze skupiny, při jejíž výuce byl D. přítomen. Bylo tak možno v poměrně krátkém čase vytvořit větší počet naprosto různých předloh. Současně se zde skvělým způsobem projevila kolektivní spolupráce²⁰, což je rovněž velmi důležitý aspekt při začleňování postižených osob do společnosti.

²⁰ Po krátkém seznámení se situací se ostatní děti v skupině (skupina tvořena dětmi různého věku v rozpětí 9 - 15 let) zapojili do této - pro ně nezvyklé - práce zcela spontánně a samy přicházeli s řadou nápadů.

9 VÝUKA HRY NA KYTARU

Náslech hodiny výuky hry na kytaru nevidomého žáka za účelem pozorování speciálního způsobu výuky, především jako inspirace pro vlastní výuku téhož žáka.

Poznámka na úvod: učitelka hry na kytaru je sama těžce zrakově postižená, což na jednu stranu může vyučování zpomalit, na druhou stranu naopak přesně chápe a ví, jak s nevidomým pracovat, čímž se předejde některým problematickým situacím, jaké mohou (byť náhodně) vzniknout, učí-li nevidomého žáka vidomý učitel a naopak vlastní výuka může postupovat rychleji.

Žák D. přichází do učebny s doprovodem (jeden z rodičů) a usedá na místo. Doprovod odchází. D. si sám vyjme nástroj z obalu a zaujímá základní pozici na židli. Připravuje si nástroj a ruce na správná místa pro hru; učitelka koriguje postavení rukou (v případě potřeby). Současně probíhá krátká všeobecná konverzace mezi učitelkou a žákem. Následuje opakování předchozí látky (stupnice, kadence, vhodná melodická etuda a přednesová skladba, kterou se D. učil v předchozích lekcích) - žák hraje, učitelka v případě potřeby opravuje chyby a koriguje postavení ruky a správnou polohu těla. Komunikace probíhá slovně, v případě hry i kontaktně (úprava polohy rukou a prstů apod., což v daném případě nelze řešit jinak). Z přednesové skladby zatím D. nastudoval jen část; učitelka mu přehraje další (v tomto případě 8 taktový) úsek. Úseky jsou voleny tak, aby příslušná melodická linka byla nějakým způsobem uzavřena, tj. aby končila - pokud to lze - tónickým akordem. Spolu s krátkým slovním výkladem (odkazujícím především na to, co žák již zvládá) se přidávají nové prvky (nové hmaty či jejich jiné kombinace apod.). Takto se pracuje cca 20 minut; úsek je několikrát přehrán, ověření zapamatování melodie úseku je kontrolováno tím, že se D. snaží onu melodii zaintonovat. Po krátké pauze (nutná pro odpočinek po náročném úseku výuky) je ještě ve stručnosti uložena další stupnice (durová, jejíž podobu má žák již zafixovánu) a k ní odpovídající kadence pro další cvičení doma. Samozřejmě je vše několikrát předvedeno. Hodina končí obvykle krátkým rozhovorem již na jiné, odlehčující téma, případně dotazy a odpovědi (oboustranně). Učitelka dokáže (možná i kvůli svému vlastnímu postižení) velmi dobře odhadnout intenzitu žákova vnímání a jeho aktuální soustředěnost, takže ve chvíli, kdy tato polevuje, dokáže na krátkou chvíli zvolit odlehčující program, aby pak mohla opět plně navázat na

probíranou látku. Na konci hodiny přichází doprovod, který si ověří, jaké dostal úkoly na domácí cvičení (obvykle to řekne žák sám, učitelka to jen upřesňuje) a odvádí jej z hodiny.

V základní podobě jsou prakticky všechny hodiny analogické s tím, že občas je vložena hodina volnější, vyplněná např. opakováním již dříve nastudovaných skladeb (případně i s doprovodem učitelky), novými informacemi z hudební nauky, případně snaha o improvizaci (na vlastní či daný námět) s využitím již naučených prvků (to současně posiluje i povědomost o základech hudební nauky), krátká konverzace o hudbě (např. oblíbená hudba apod.) atp.

Vzhledem ke studiu možností propojení hudby a výtvarné výchovy byly uskutečněny 2 samostatné lekce (po dohodě s rodiči nad rámec učebního plánu) pro praktické vyzkoušení některých možností a ověření jejich použitelnosti; ty proběhly víceméně formou cíleně zaměřené hry tak, aby to žáka zaujalo a bavilo a sám se dožadoval další účasti (k tomu viz níže).

9.1 1. SKUPINA TESTŮ

Cíl: zjištění a ověření schopností D.; zaměřeno na schopnost "číst" danou předlohu a případně jí i reprodukovat; zde soustředění na výtvarnou podobu předloh, a to i u hudebních motivů.

Metodika: Byla provedena řada testů jednak na schopnost taktilního "čtení" reliéfních tvarů na ploše (pozitivní i negativní reliéf, realizováno formou linorytových, slepotiskových a papírotiskových předloh). Druhá řada testů byla provedena za účelem zjištění jeho prostorové představivosti. Opakováno vícekrát s různými texty s různým časovým odstupem.

Čtení reliéfního písma:

Metodika: byly předloženy nápisy vytlačenou latinkou (verzálky) o různých velikostech (6, 8, 10, 16 mm) a texty psané vytlačovanou bodovou latinkou (písmena byla tvořena řadami bodů).

Výsledek: D. bez problému "čte" písmo (latinka, bezpatkový typ písma), resp. texty, vytvořené slepotiskem. Text psaný, resp. reliéfně pozitivně vytlačený verzálkami o velikosti od 8 mm. Menší typy (6 mm čte pomaleji, u diakritických

znamének se občas vyskytnou chyby, které ale - jelikož jsou texty v češtině - okamžitě opravuje. U bodové realizace písmen je čitelnost ještě lepší.

Pozn.: D. analogicky "čte" toto písmo i vytlačené negativně, případně vyryté (linoleum), nicméně pozitivní reliéf je o něco lépe "čitelný", resp. rychleji a spolehlivěji naležitelný ("nahmatatelný") na dané ploše (pozitivní reliéf je zatížen menší chybou způsobenou např. nerovným povrchem podkladové plochy).

Podle tohoto testu je D. schopen taktlně "přečíst" i jiné tvary, než standardní Braillovo písmo. Při dostatečně velkých typech je schopen bez větších problémů číst texty, psané verzálkami latinkou. Zjištění možno využít v další práci. D. pojal tyto testy víceméně jako určitou formu didaktické hry, nicméně ve vší vážnosti.

Čtení jiných (nealfabetických) forem zápisu:

Běžný notopis:

Cílem bylo rozlišení polohy not (bodů) na reliéfním notopisu.

Metodika: D. byly předloženy dvě ukázky notového zápisu: slepotisková²¹ (pozitivní reliéf) a linorytová (negativní reliéf); na ukázkách byly pouze nahodile umístěné obrysy not (plná nota, dutá nota). Jelikož D. dosud běžný notopis nezná (neovládá), očekávaným výsledkem testu byl zatím pouze jeho slovní popis reliéfu (tj. např. "bod na dolní lince", "dutý bod mezi 2. a 3. linkou" atd.). Noty byly plné (tedy čtvrtě a kratší) i duté, umístěné nahodile. V této fázi se tedy nejednalo o popis not jakožto hudebního zápisu, ale o popis "obrázku".

Průběh: Při celkové rozteči 5-linkové notové osnovy 4 cm (tj. rozteč jednotlivých linek 1 cm) byl popis pomalý, ale bezchybný; při rozteči 2,5 cm byly v příkladu s 8 notami pozorovány 2 chyby.

Test byl proveden bez jakékoliv předchozí přípravy. D. je bez větších problémů schopen popsat předložený reliéf jako obrázek, tj. udat popis toho, co svými prsty "vidí". Pozorované chyby (cca 25%) při menší rozteči odpovídají předpokladu, neboť pro něj jsou to zcela nové tvary a nebyl na ně nijak teoreticky ani prakticky připraven. Předpoklad: jakmile se seznámí s podobou běžného

²¹ Slepotisk realizován lisováním z připravené zrcadlově symetrické negativní linorytové matrice (vyryté na místě žáky VV podle předlohy) na papír o gramáži cca 160 gm⁻².

notového zápisu²², procento chyb se může snížit až při kvalitně provedené dostatečně velké předloze - téměř zcela eliminovat (stejně tak se chybovost zákonitě sníží po získání základních znalostí z oboru hudební nauky, kdy nastoupí autokorekce chybného přečtení na základě znalosti hudební teorie).

Orientace na dané ploše, motorické schopnosti, schopnost výtvarného vyjádření:

Zadání: pro D. bylo stanoveno téma (obrázek) "sněhulák" (bez dalšího upřesnění; ponecháno na jeho invenci) Toto téma bylo voleno proto, že D. ví, co to sněhulák je a pamatuje si jej ještě z dob, kdy nebyl zcela nevidomý. Kromě toho se jedná o poměrně jednoduchý tvar, tudíž rychle nakreslitelný. Cílem je zjištění, do jaké míry je schopen reprodukovat objekt, uložený v paměti a současně i přesnost grafického vyjadřování (např. kvalita spojení spojitých křivek apod.).

Pomůckami byl papír A4 a sada označených voskovek (podle barev)²³. Práce probíhala ve skupině různě starých spolužáků při výuce výtvarné výchovy, malováno bylo bez jakékoliv předlohy.

Průběh: D. si nejprve hmatem definoval danou plochu, resp. její ohraničení. Vybral si zcela samostatně patřičnou pastelku (podle označení zářezy) a (podle paměti z dob, kdy ještě viděl) začal malovat.

Bílou barvu zvolil D. sám (podle pastelů označených zářezy), neboť ví, že sněhulák i sníh je bílý. Začal spontánně malovat okamžitě po zadání, dříve, než mu bylo možné dát barevný papír jako podklad. Modrá barva pozadí byla vytvořena dodatečně pouze pro zvýraznění kresby pro reprodukci. Kromě vlastního sněhuláka je na obrázku i sněhová pokrývka na zemi, poletující vločky, sluníčko a mráček.

Z výsledku je jasně patrné, že D. je schopen jasně pochopit danou plochu a tu pro kresbu využít. Současně je dobře patrné, že si z dob dřívějších uchovává v paměti jak věci, které viděl a zažil, tak i barvy. Z výsledného obrázku je patrné, že je motoricky velmi zdatný (kruhy jsou v podstatě uzavřené, poloha mráčku a sluníčka je v horní části plochy apod.; výsledná kresba viz obr. č. 11).

²² Seznamovací proces ale může trvat poměrně dlouho, pro dokonalé pochopení nejspíše několik let.

²³ Voskovky byly označeny podle barev systémem zářezů tak, jak sám určil; takto má totiž již delší dobu označené pastelky i doma. Voskovky podle jeho pokynů označili zářezy spolužáci ve skupině.

Poznámka: později (při dalších konzultacích i sám doma, kde měl na práci více času) nakreslil i další zapamatované tvary (dům, zahrádka, astrovitá kytky, potok) s prakticky stejnými závěry.

Schopnost reprodukce taktile přečteného obrázku - nakreslení obrázku podle dané předlohy:

Pomůckami byl mastný pastel (barvy opět označeny zářezy), papír (A4, 180g/m²) a předloha (linoryt jako negativní reliéf).

Práce probíhala ve skupině různě starých spolužáků při výuce výtvarné výchovy, spolužáci rovněž připravili matrici. Jako předloha byl opět zvolen jednoduchý tvar sněhuláka (návaznost na předchozí test), nebylo mu však řečeno, oč jde (viz obr. 12a, b - vlevo předloha, vpravo výsledná kresba).

Linorytová předloha, záměrně zobrazující poměrně jednoduchý tvar (sněhulák), byla vyrytá pro tuto potřebu starší spolužačkou. D. pracoval tak, že levou rukou "četl" předlohu a pravou mastným pastelem maloval. Práce trvala 8 minut a byla provedena prakticky bez jakékoliv přípravy. Mastný pastel byl zvolen proto, že je taktile postižitelný (tudíž je kresba autorsky korigovatelná). Při reprodukci si barvy volil zcela samostatně.

Výsledná kresba byla v měřítku prakticky 1:1, což svědčí o velmi dobré orientaci na ploše i o velmi vyvinuté motorice a představivosti. D. je schopen uložit do paměti hmatem přečtený objekt nejen jako tvar, ale i jeho velikost. Barvy byly označeny přítomnými spolužáky tak, že sami upravili sadu pastelů vrypy (podle přání D.), jejichž počet určoval danou barvu.

Předchozí dva testy ukazují ještě jeden aspekt, daný tím, že D. byl začleněn do skupiny dětí: nejen, že ostatní děti (spolužáci) se snažili mu sami od sebe spontánně pomáhat (např. s přípravou pomůcek apod.), ale současně bylo patrné, že i oni se naopak od něj učí, že jde poznávat věci i jinak, než běžným způsobem pomocí zraku, sami si zkoušeli své schopnosti hmatové orientace a kladli mu řadu otázek.

Další testy se zabývaly prostorovou tvorbou. Zde se jednalo o zjištění, resp. ověření schopností reprodukce prostorového tvaru. Jako předlohy sloužily keramické výrobky jiných žáků. Stejně jako u předchozích testů byl D. zapojen do práce ve skupině žáků v rámci výuky keramiky v keramickém ateliéru. Keramická hlína je snadno dostupný a zpracovatelný, tudíž pro tuto práci vhodný materiál.

Určité omezení je v tom, že při klasickém keramickém modelování přichází konečky prstů do delšího styku s mokrou hlínou, což může po určité době snížit rozpoznávací hmatovou schopnost. Nicméně krátkodobě (např. po dobu jedné lekce výuky keramiky) je možné s vlhkou hlínou pracovat. Toto bylo ověřeno i na základě vlastního vyjádření D., což považuji za směrodatné. Na tuto skutečnost byl předem upozorněn s tím, že kdykoli může přerušit práci, pokud by pozoroval snížení citlivosti prstů. Při práci nepoužíval žádné pomůcky, modeloval pouze prsty²⁴.

Test 5a, b: Prostorová tvorba

Zadáním bylo vytvořit podle daných modelů malou plastiku z keramické hlíny.

Postup: D. si nejprve podrobně "prohlédl" tvar a podobu předlohy a uložil do paměti (cca 3,5 min.) Poté z keramické hlíny začal modelovat pomocí prstů svůj objekt. Během práce si několikrát hmatem kontroloval předlohu.

Jako předloha sloužila v prvním případě plastika anděla, v druhém případě jednoduchá plastika kobry (viz obr. 13a,b a 14a,b). V prvním případě byla výsledná plastika prakticky tvarově i velikostně velmi korespondující s předlohou, v druhém případě použil vlastní invenci a tělo hada, na předloze stočené do spirály, vytvořil jako vlnovku. Tento rozdíl ovšem nebyl způsoben tím, že by nepřčetl předlohu, ale zcela cíleně podle jeho vlastní představy.

U výše uvedených testů je podstatná ještě jedna skutečnost, a to, že se pracuje nikoliv individuálně (jako v případě výuky hry na hudební nástroj), ale ve skupině různě starých dětí, z nichž mnozí kromě výuky ve výtvarném oddělení současně navštěvují i výuku na některý hudební nástroj. Při práci byl kladen důraz na to, aby s D. pracovali spíše jeho spolužáci v rámci vzájemné komunikace s tím, že vyučující po zadání úkolu pouze koriguje proces a sleduje jejich vzájemnou spolupráci. Z pozorování lze říci, že se učí nejen nevidomý D. od spolužáků, ale v nemenší míře i naopak ostatní spolužáci se učí od něj; jeho způsob vnímání světa je totiž pro ně v podstatě neznámý a tedy zajímavý.

²⁴ Pro déletrvající práci s hlínou je možné využít některé poznatky a prvky Axmanovy techniky hmatového modelování, přestože není primárně určena mladším dětem, při níž se pracuje s jinak upravenou hlínou, která je na pohmat sušší.

Úkolem bylo tedy vytvořit (vymodelovat) kopii předloženého objektu. Modely byly vybrány v podstatě náhodně, resp. vybral si je sám z asi 15 různých plastik, které připravili spolužáci na stůl. Pracoval tím způsobem, že nejprve hmatem "prohlédl" model, pak postupně z hlíny tvaroval jednotlivé části s průběžnou hmatovou kontrolou (a porovnáváním) s modelem. Výsledek práce a srovnání s originálem viz obr. 13a, b a 14a, b v příl. č. 4. V daném časovém období nebylo možné provést takových prací více, nicméně již z tohoto testu a z ukázek prací, které D. tvořil doma²⁵ (většinou s využitím běžně dostupných modelovacích hmot) je vidět, že je schopen hmatem "prohlédnutý" objekt samostatně převést (samozřejmě s určitými nepřesnostmi v detailech a částečně i s určitou vlastní představou) do vlastní práce. Je to dobrý předpoklad k tomu, že od září 2016 bude řádně navštěvovat výuku výtvarné výchovy (zde bude nutné volit individuální přístup, což ovšem výuce nikterak nebrání²⁶). D. současně vykazuje velmi dobrou prostorovou představivost, což je velkou výhodou.

9.2 2. SKUPINA TESTŮ

2. skupina testů (resp. pracovního zaměření) se týká již konkrétních hudebních symbolů. Praktická realizace předloh vychází z výsledků předchozích testů (byly zkoušeny i jiné dostupné možnosti, viz výše). Nejedná se již pouze o ověření schopností, ale v podstatě i o určité doplnění výuky jak hudby, tak i výtvarné výchovy. Zpočátku byly předkládány modely typu běžných notových zápisů, které ale jsou zatím v prvním plánu podávány a chápány jako obrázky. Cílem je jednak seznámení se s podobou klasických notových záznamů včetně pokusu o interpretaci tohoto záznamu, ovšem bez nutnosti znalostí vlastních not, tedy o poznání charakteru zapsané melodie. Bylo by možné předložit noty nahodile zapsané, ale pro lepší představu byly zvoleny nápěvy známých jednoduchých lidových písní (Ovčáci, čtveráci, Pec nám spadla, Běží liška k Táboru a Prší, prší), což umožňuje lepší pochopení smyslu zápisu právě

²⁵ podle sdělení rodičů si doma poměrně často modeluje především z plastelíny, i si často maluje, a to i barevně - barevnou představivost má v paměti ještě z dob, kdy nebyl zcela nevidomý. Rovněž způsob označení pastelek různými zářezy pochází z jeho domácích prací - rodiče mu na jeho přání (resp. podle jím stanoveného kódu) takto upravují (označují) pastelky.

²⁶ Individuální přístup je při výuce VV do značné míry nutný u každého žáka, byť se jedná o skupinovou výuku. Každý žák je totiž osobitý jedinec s osobitým přístupem k výtvarnému zpracování tématu (platí u každého uměleckého oboru).

srovnáním se známou melodií. Interpretace zapsané (resp. reliéfně vyryté) melodie je - po krátkém výkladu - ponechána na vlastní interpretaci žáka.

Podoba not v klasickém zápisu:

Cílem bylo rozlišit typy jednotlivých not (1/2, 1/4, 1/8, duté, plné) a jejich polohu v notopise, spolehlivě rozpoznat polohu not (mezi linkami, na linkách) a rozeznat tvary a případně hodnotu pomlk.

Poznámka: U jednotlivých not jsou tužkou připsány jejich názvy. V této fázi nemá smysl zatěžovat D. názvy not, neboť zatím nemá základy hudební nauky. Názvy not a další podrobnosti budou následovat později v souladu s postupem výuky hry na hud. nástroje a především hudební nauky.

Pomůckou byly tvary not připravené formou linorytu na linoleu formátu A4 na výšku.

Vzhledem k výsledkům předchozích testů bylo možné předpokládat, že danou předlohu dokáže slovně popsat, což se také potvrdilo. V podstatě popisoval předlohu nikoliv jako noty, ale jako obrázek, a to vcelku přesně (tedy co měl rozlišit, spolehlivě rozlišoval). Při popisu a poté s ním žáci VO (v jejichž skupině byl právě přítomen) diskutovali o významu not (jednoduše a po svém, tedy přijatelněji, než kdyby totéž vykládal učitel). Diskuse vyplynula z jeho vlastního zájmu. Zajímavá nadstavba jinak jednoduchého testu je v tom, že se zapojil do práce skupiny, ať již význam notového zápisu pochopil, nebo ne. Současně zase on odpovídal ostatním dětem na jejich - mnohdy až docela přímočaře položené - otázky, a to zcela spontánně a s určitou "dětskou bezprostředností", bez nervozity či emocí a hlavně bez poměrně časté psychické komunikační bariéry, kterou vidáme, setká-li se zdravý člověk s člověkem s postižením²⁷ (viz obr. 15 a 16).

Čtení notopisu:

Cílem je čtení notopisu (notový záznam jednoduché písně, vyrytý negativně do linolea):

Úkoly jsou rozlišení polohy not, ale již s použitím jednoduché melodie, kterou D. zná, jejich typu, tvaru a relativní délky, rozlišení výšky tónu (intervaly).

²⁷ Tato skutečnost - tedy zcela přirozeně vzniklé zapojení se do kolektivu - je možná ještě důležitějším výsledkem těchto "testů" než původní záměr jen přečíst danou předlohu.

Pomůckou byl linoryt jednoduchého notového zápisu jednohlasé melodie. Šířka notové osnovy byla 4 cm. Byla zvolena melodie známé jednoduché písně "Ovčáci, čtveráci" (předloha viz obr. 17).

Cílem není naučit se číst notový záznam, ale učinit si představu o jeho podobě, o způsobu záznamu (klesání, stoupání apod.). Proto byla zvolena jednoduchá známá píseň, což D. umožní porovnat si zápis se zažitou melodií.

Pro rodiče (případně pro kohokoliv, kdo s ním bude pracovat) jsou zde tužkou zapsány další poznámky (názvy not atp.).

Notové záznamy jednoduché písně:

Test je analogický s předchozím s použitím stejné grafické techniky, rozdíl je v odlišném charakteru melodií. Zvoleny byly písně Pec nám spadla, Běží liška k Táboru a Prší, prší. U těchto písní lze současně poukázat na rozdílnost charakteru jednotlivých melodií. Cíl je stejný jako u předchozího případu.

Výsledkem je opět "přečtení" záznamu jako grafického díla. Současně s tím byla pro D. zahrána daná melodie s tím, ať si zkouší hledat zaznamenané intervaly. Podle vlastního vyjádření princip záznamu pochopil. Z toho plyne, že v budoucnu, až D. lépe zvládne základy hudební nauky, bude schopen "číst" i klasický notový zápis, bude-li vyhotoven v reliéfní podobě a v určité minimální velikosti. Test rovněž probíhal ve skupině různě starých žáků VO.

Pro další pokračování "čtení" notových zápisů byla použita publikace Notopis v reliéfu (Jelínek, Jelínková, 2014), kde jsou uvedeny všechny notové znaky a symboly jako pozitivní reliéf na folii

10 ALTERNATIVNÍ ZPŮSOBY NOTACE – PRAKTICKÁ OVĚŘOVÁNÍ

V této části (plánované na základě předchozích testů) jsou v praxi ověřovány výše teoreticky popsané alternativní formy záznamu hudby výtvarnými či jinými grafickými prostředky a posuzována jejich účinnost při výuce jak hudby, tak zpěně i výtvarné výchovy.

Nevidomý žák se nemusí učit jen odposlechem, použití některého z uvedených způsobů může velmi zvýšit jeho samostatnost při studování nových skladeb. Současně při používání těchto alternativ se vytvoří k hudbě a jejímu obsahu (a stejně tak i k výtvarnému umění) zcela jiný, hlubší vztah s otevřením nového pohledu na umění, který je v budoucnu možné dále rozvíjet. Možné je i podle těchto zápisů samostatně zdokonalovat techniku i studovat nové skladby a rozvíjet vlastní invenci. Zatím je totiž D. odkázán výhradně na někoho, kdo mu skladbu postupně přehrává. Dostane-li se do situace, kdy nikdo takový v jeho okolí nebude, jen velmi těžko může ve hře postoupit dále²⁸). Možnost samostatného čtení hudebních zápisů tedy posouvá kvalitu výuky na vyšší úroveň.

10.1 EXPERIMENTÁLNÍ HODINY

10.1.1 ÚLOHA 1: "TABULATURA"

Pro hru na kytaru se v této situaci, kdy žák ještě nevládá žádnou notaci a je zatím vlastně začátečník, jeví jako vhodný prostředek k záznamům hudebních děl některá forma tabulatury. Pro hudbu, která se obvykle na školách vyučuje (od stupnic a akordů přes etudy až po přednesové skladby) pak standardní 6-řádková tabulatura kytarová (viz výše). V rámci "konzultace", probíhající ve výtvarném ateliéru školy (se současně přítomnou skupinou žáků VO, kteří - mimo samostatné vlastní práce - vytvářeli reliéfní matrice podle okamžité potřeby a zadání²⁹ a současně tvořili i publikum, kritiky i "konzultanty") jsem zvolila experimentální hodinu s použitím hudebního nástroje, tedy kytary. Části této hodiny byla přítomna i jeho učitelka hry na kytaru.

Pro první přiblížení byl zvolen jednoduchý obecně známý jednohlasý motiv, a to stoupající durovou stupnicí, kterou sluchem může korigovat kdokoliv, kdo má

²⁸ Samozřejmě lze využít i audiozáznamů, nicméně zde je nutno být již na dosti vysoké hráčské i hudebně teoretické úrovni.

²⁹ Někteří z nich současně studují i hudbu, takže nebyl problém vysvětlit, co se od nich očekává.

byť jen minimální hudební citění. Podle vzoru byla tabulatura zhotovena v reliéfní podobě. Vzhledem k tomu, že princip tabulatury není složitý (a je určen i pro hráče neznalé notového zápisu), bylo poměrně snadné tento princip žákovi vyložit - 6 linií, každá představuje jednu strunu (shora) na kytaru, číslo označuje políčko, kde se struna stiskne (podoba zápisu viz obr. 18 – 19).

Experiment proběhl počátkem dubna 2016. Nejprve byl D. požádán, aby zápis "přečetl" a slovně popsal. Totéž cvičení bylo zopakováno s kytarou tak, že prsty pravé ruky "četly" tabulaturu, prsty levé ruky podle toho obsluhovaly hmatník (zatím bez hry pravou rukou - šlo o nastudování poloh a pohybů ruky levé). D. si sám toto opakoval vícekrát, dokud si nebyl jist, že má informaci z tabulatury uloženu v paměti. Toto "učení" trvalo 6 minut (čas byl ponechán pouze na vůli D.). Následoval pokus o hru: stupnice byla zahrána intonačně přesně, rytmicky nepravidelně. V prvním pokusu si v průběhu hry tabulaturu ještě jednou kontroloval (prsty pravé ruky), následující 3 další opakování se již obešly bez kontroly. Samotný princip tabulatury (kytarové) pochopil D. (na základě krátkého výkladu) poměrně rychle.

Zde si jsem vědoma toho, že takto jednoduchý známý motiv lze zahrát i bez záznamu jen podle sluchu. Účelem tohoto cvičení však nebylo zahrát stupnici, ale pochopit princip tabulaturového záznamu, jeho "přečtení" a následné přehrání a sledování. Z této jednoduché zkoušky jednoznačně vyplynulo, že tabulatura je pro D. pochopitelná a "čitelná" a že lze podle ní skladbu studovat i samostatně a hrát jí. Jak složitou skladbu vybrat a jak jí pak zahrát je pak již úkolem dalšího studia kytarové hry i jeho vlastního cvičení. Nicméně se možnost využití tabulatur ukazuje jako jedno z možných alternativních řešení záznamu a čtení hudby (nenahrazuje ovšem probíhající výuku, jen jí doplňuje o další možnost). Jelikož D. zná latinské verzátky i arabské číslice a dokáže je v reliéfní formě "přečíst", není nutné tabulaturu nějak upravovat (tzn. např. nahradit arabské číslice Braillovými znaky apod.). Pro další aplikaci pak bude nutné vyzkoušet optimální rozteč linek tabulatury (tj. hledat nejmenší ještě dobře "čitelnou" vzdálenost).

Pozn.: po ukončení tohoto experimentu byla ponechána přestávka, kterou D. vyplnil vlastním malováním (s malou pomocí přítomných spolužáků). Po pauze (nutná pro uložení informací i pro uklidnění) byl experiment zopakován včetně zpětného čtení (sestupná stupnice).

Po přestávce bylo ještě vyzkoušeno použití dalšího způsobu zápisu, a to grafického znázornění akordických hmatů. Nijak to ovšem nenahrazuje žádnou formu výuky, je to jen jedna z možností, jak si D. může sám doprovázet písně, aniž by k tomu potřeboval asistenci, tedy někoho, kdo mu to přehraje. Pokud by pro konkrétní příležitost (např. doprovod písně s kytarou) tato schémata použil, tak jen pro účel naučit se rychle základní doprovodné akordy a hlavně vždy zcela nezávisle na výuce kytarové hry. Pro představu uvádím vyzkoušené škály možných použitelných záznamů a pomůcek. Předloha (3 náhodně vybrané akordy, ale tak, aby po seřazení tvořily harmonickou kadenci; podle předlohy naznačené na obr. 22) byla opět vyryta a vytlačena do forexové destičky. Ukázalo-li by se v budoucnu nějaké širší použití této metody autodidakce (ve škole se to takto neučí) akordů, bylo by možné např. vyrobit maketu s 18 prázdnými otvory a do nich zasouvat připravená reliéfní číslice (1 - 3, výjimečně i 4), čímž by bylo možné rychle sestavit hmatovou předlohu pro jakýkoliv akord (nebo naopak "nově nalezený" souzvuk zaznamenat).

10.1.2 ÚLOHA (EXPERIMENT) 2: HRY HUDEBNĚ-VÝTVARNÉ

Zde bylo pracováno s materiálem, který je možné zařadit do kategorie grafických partitur. Každé dítě (v mém případě skupina žáků VO) vnímá a chápe slyšené zvuky jinak, resp. určitý zvuk může v různých dětech vyvolat různé reakce a nálady a evokovat různé emoce³⁰. Proto současně s D. bylo totéž zadání uloženo i několika dalším žákům. Všechny použité hudebné vzory (motivy) byly brány z oblasti klasické hudby a byl voleny co nejjednodušeji.

Jak bylo již řečeno výše, tak práce s grafickými partiturami je úkol pro značně zkušeného hudebníka, přesto lze některé zásadami aplikovat na práci i s mladšími dětmi. Nicméně jde o velmi úzké propojení hudby a výtvarného umění, resp. zvukové a výtvarné představivosti. Pokud jde o nevidomého D., tak zde prakticky není rozdíl mezi ním a ostatními dětmi (jen vnímání probíhá přes jiné smysly). Celá hodina pak probíhala formou jakési (didaktické) hry.

³⁰ Poznámka: již dříve jsem s jednou skupinou vyzkoušela projekt "Namaluj hudbu"; jeho účel ale nebyl zaznamenat hudebně interpretovatelnou kresbu, ale vyjádřit (libovolnou technikou) nálady a emoce, které konkrétní vybraná skladba v žákovi vyvolává (každý účastník projektu měl vybranou jinou skladbu). Výsledkem byl zajímavý soubor kreseb a maleb; bylo docela překvapující, že nejsilnější negativní emoce vyvolala známá Bachova Toccata. Ukázky prací viz obr. 32 - 35.

Pro první úkol - po krátkém výkladu, objasňujícím toto propojení obou těchto uměleckých oborů³¹ - jsem si nechala vytvořit 6 krátkých melodických motivů vzájemně podobných, ale přesto různého charakteru. Délka byla vždy volena na 2 celé takty + závěrečný tón, jen poslední motiv je o takt delší. Krátkost motivu je úmyslná pro snadné a rychlé zapamatování a snadné vnímání. Všech 6 motivů v notové podobě uvádím v příloze č. 4 a obr. 23.

Úkolem bylo nakreslit daný melodický motiv tak, aby podle kresby bylo možné jej nějakým způsobem rekonstruovat, resp. aby kresba odpovídala charakteru a postupu melodie, a to pokud možno bez velkého rozmýšlení. Bylo povoleno použít různé barvy, ale vyjádření mělo být pouze kreslenými liniemi.

Motiv byl vždy několikrát přehrán, než byl žáky zpracován, na přání byl přehrán i v průběhu zpracovávání. Čas byl limitován na 2 minuty na každý motiv. Motiv přehrávala žákyně, studující na ZUŠ hru na zobcovou flétnu a současně navštěvující i výuku VO.

Oprostíme-li se od všech emocí a afektů, které případně může ten který motiv vyvolat, a přistoupíme-li k jeho znázornění co možno exaktně, jedno z možných řešení by byly výsledné křivky přibližně odpovídající křivkám, proloženým polohami not v zápisu. Jedna z jejich možných podob³² je pro ilustraci uvedena v příloze 3, obr. 24. Nicméně toto je pouze teorie; v praxi se záznamy dosti lišily, i když téměř každý z nich by mohl být jedním z možných řešení. Výsledné kresby D. uvádím příloze 3, obr. 25 - 30.

Vyhodnocení: Kresby D. (odmyslíme-li si jejich rozložení na ploše papíru) v podstatě odpovídají daným motivům; vyjádření křivkami ukazuje na velmi dobré vnímání melodického motivu včetně představy o jeho určitém (hudebním) obsahu - nevyjadřují jen vlastní melodii, ale i určitou představu o její interpretaci. Současně je zde naznačena i představa dynamiky - vrcholy by se hrály silněji. Nicméně není mým úkolem provést přesnou analýzu nakreslené hudby - to by byl úkol pro muzikologa, nikoliv pro výtvarníka. Podstatná je zde ale skutečnost, že oproti očekávání žáci vcelku rychle pochopili smysl a význam takovýchto záznamů

³¹ S použitím výše uvedených definic, přetlumočených srozumitelněji; logika věci lze ukázat na příkladech: "notový zápis (partitura) je sama osobě jen grafikou či perokresbou. Hudbou se stane až v okamžiku, kdy si najde svého interpreta, tedy kdy noty někdo zahraje a někdo hru poslouchá", nebo analogicky: "kniha sama o sobě je "jen" svázaný soubor grafických listů; knihou se stane až ve chvíli, kdy ji někdo začne číst", apod. příklady.

³² Zde jsem oslovila hudebníka, který se současně orientuje i v matematice, aby takové "exaktní" grafy pro porovnání vytvořil.

a dokázali (byť na primitivních příkladech) si možnost propojení obou těchto uměleckých oborů. A rovněž (obráceným postupem) v tom, že i pouhou kresbou lze velmi rychle zaznamenat např. nějaký momentální hudební nápad, aniž by musel použít notový papír. Takový "rychlozáznam" slouží v praxi jako určitá mnemotechnická pomůcka nebo jako připomínka určitého nápadu, který se při dalším shlédnutí kresby vybaví. Ukazuje se, že D. je svým způsobem vnímavější na zvukové podněty oproti některým i starším dětem.

Aby nezůstalo jen u uvedených experimentů, byly D. předloženy 2 formálně jednodušší grafické partitury (připravené podle nákresu žáky VO formou vytlačeného reliéfu do forexové destičky) současných autorů Christophera Smalla a Johna Payntera (viz obr. 2 a 4 v příl. 2). D. nejprve popsal "obrázek" slovně, pak se pokusil popsat jej po hudební stránce tak, jak to „cítí sám“. Zatím pouze slovně, nicméně se pokusí skladbu převést do nějaké zvukové podoby (zde spíše na klavír než na kytaru).

Poznámka: jak již bylo uvedeno, jsou sice obecně grafické partitury určeny spíše vyspělým profesionálním hudebníkům (interpretům), přesto úspěšně probíhají i projekty komponování a interpretace takových partitur pro děti. Tyto projekty vznikly již v 60. letech v Anglii, a dále se rozvíjely především na základě Paynterových prací (zejm. Paynter, 1992; tentýž, 1972; Paynter – Astor, 1970). U nás je takovým projektem např. projekt "Slyšet jinak", vzniklý na Univerzitě Palackého v Olomouci v r. 2002 a průběžně probíhající v různých místech (viz např. Všeticková, 2013; Zouhar, 2005)³³. Je to ale zatím spíše výjimka³⁴. Jsou zaznamenány i určité snahy o zařazení této formy zápisu, interpretace i komponování hudby i do RVP a následně do ŠVP. Na půdě naší ZUŠ ovšem zatím není o takovém projektu uvažováno.

³³ Presentace projektu viz např. na adrese upol.cz/nc/aktualita/clanek/slyset-jinak-2009/

³⁴ U nás zatím není tento způsob zápisu interpretace hudby natolik rozšířený a zatím je praktikován jen ve víceméně omezené komunitě skladatelů a umělců; jejich relativně malý (omezený) počet tedy brání širšímu rozšíření výuky této formy hudby.

11 KOMUNIKACE HUDBOU A OBRAZEM – JEDNA Z MOŽNÝCH CEST K SOCIALIZACI

Základním faktorem zařazení se do společnosti (tedy socializace) je - a to nejen u jakkoliv postižených osob, ale u všech - komunikace, a to oboustranná, vzájemná. Ta má samozřejmě nepřeberné množství způsobů - od obvyklé komunikace slovem či písmem přes komunikaci nonverbální (gestika, výraz, ale i tón a melodika hlasu apod.) až po zcela specifický způsob: komunikaci pomocí umění (obecně jakéhokoliv - hudby, literárního, dramatického, pohybového či výtvarného umění, případně jejich kombinacemi). U výtvarného umění může být komunikace do určité míry nepřímá, např. prostřednictvím výstav či jiných prezentací výtvarného díla, nebo přímá, jako např. různé workshopy, sympozia apod., kde umělec nejen tvoří, ale současně tvoří veřejně, tedy vlastně komunikuje s okolím. U hudby se jedná prakticky vždy (pomineme-li audio či videonahrávky koncertů nebo tištěné partitury skladeb) o komunikaci přímou, která přirozeně vede umělce k začlenění se do společnosti. Praktická komunikace je jednak v souhře se spoluhráči (např. v komorní hudbě), začleňující jedince do určité komunity (zde hudebníků), v širším měřítku pak především s posluchači, publikem. I když to na první pohled není zřetelné, tak komunikace hráče s publikem je vždy oboustranná, vzájemná. I když je např. umělec na podiu sám jako sólista a sděluje cokoli hudbou, posluchači s ním komunikují tím, že poslouchají a vnímají jeho sdělení a určitým způsobem na ně reagují (nemusí se vždy jednat jen o závěrečný potlesk), a to v průběhu celého vystoupení. A v podstatě každý hudebník - nebojí-li se vystoupit na veřejnosti - si své publikum najde (nebo i naopak - publikum si najde svého hudebníka). A tím, že má své posluchače, se zcela přirozeně začleňuje do společnosti. A zvláště důležité je to pro umělce s postižením (což je např. právě studovaný případ), jehož začlenění do společnosti je často složitější. Pro mnohé z nich je to právě umění, díky kterému jsou společností přijímáni a jehož prostřednictvím se svým okolím komunikují. Hudbou (resp. každým uměním, kde není potřeba slov) lze sdělit to, co je slovy jen těžko popsitelné - nálady, emoce, skryté myšlenky, lze tím i klást otázky, vybízet k přemýšlení atd., a to ať již interpretuje napsanou skladbu nebo přímo improvizuje.

11.1 KOMUNIKACE D. S OKOLÍM

Zde je uvedeno několik postřehů, které byly pozorovány během sledování výuky hry na kytaru a především během práce ve skupině při výuce výtvarné výchovy. Výuková hodina hry na nástroj byla popsána výše a probíhá víceméně standardně. Jelikož D. již navštěvuje výuku delší dobu, není na něm patrná žádná nervozita nebo otažitost, na komunikaci s učitelkou je již zvyklý. Byly-li zpočátku nějaké komunikační bariéry, jsou dnes již odbourány. Podle sdělení jak rodičů, tak učitelky trvaly určité bariéry jen relativně krátkou dobu (k jejich rychlému odbourání mohl vést i fakt, že učitelka hry je sama téměř nevidomá; a toto společné postižení velmi urychlil komunikaci).

Je obvyklé, že děti mají při komunikaci s okolím mnohem menší zábrany než dospělí. Několik hodin, kdy D. trávil čas jak samostatnou, tak i společnou prací ve skupině jiných - jemu neznámých - dětí, tento předpoklad potvrdilo. Určitá nejistota (z obou stran, jak ze strany D., tak i ostatních dětí, které si nebyly jisty, jak reagovat a komunikovat) panovala při první takové hodině; u D. částečně proto, že se ocitl v novém, neznámém (byť přátelském) prostředí, se kterým se musel nejprve seznámit, částečně proto, že se ocitl ve skupině s dalšími, jemu neznámými dětmi (ve věku od 7 do 17 let), a nějakou dobu mu trvalo, než se mezi nimi zorientoval. D. byl seznámen situací a postupně byly představeny ostatní děti (jen křestními jmény) a naopak D. jim. Žáci ve skupině byli o D. již předem informováni. Stručně byly zadány úkoly včetně úkolů pro D. s tím, že přípravné práce (tedy příprava předloh) provedou spolužáci. D. začal pracovat, u něj byly (zcela dobrovolně) 2 spolužáci s tím, že kdyby cokoliv potřeboval, ať řekne. Určitá nejistota (z něčeho nového, neznámého) panovala max. 20 minut, při čemž se postupně rozvíjela komunikace. D. byl samozřejmě zvědavý, co ostatní dělají, ostatní děti měli napřed neutrální otázky, pak ale (s určitou dětskou bezprostředností) kladli i otázky tak říkajíc "na tělo", především z oblasti jeho běžného života (např. jak dělá některé věci, když nevidí, jak se orientuje apod.). D. ale až překvapivě tím nebyl nijak zaskočen (pak mi sdělil, že takové otázky dostával často); po cca 1 hodině byla již rozvinutá zajímavá debata, kde se obě strany dozvídali řadu věcí a hlavně poznali (alespoň v náznacích) život i z té druhé strany. Při tom samozřejmě pokračovala zadaná práce včetně prací, které bylo potřeba připravit pro D. (linoryty, příprava označení pastelek atd.) včetně fyzické

pomoci (podání pastelky apod. - zde ale D. spíše chtěl, aby mu řekli, kde pastelky jsou a sám si je pak našel). Hodinu bych charakterizovala jako určitou formu hry, ale s poměrně závažným obsahem, který postupně vyplýval na povrch při komunikaci. Jak bylo patrné již z této první hodiny, pro D. není nepřekonatelným problémem zapojit se do společnosti s tím, co sám umí (osobně si myslím, že se ostatní děti od D. naučili víc, než on od nich). Současně se D. nijak nebrání komunikaci a nestraní se kolektivu, a i ten jej bere jako v podstatě sobě rovného. Ostatní pochopili, že D. sice nevidí, ale zato ovládá jiné věci, které oni sami neznají (orientace hmatem a sluchem, mnohem citlivější vnímání ostatními smysly apod.), zvláště v situaci, kdy si to sami zkusili a nedařilo se jim to. V dalších hodinách byla komunikace ještě bezprostřednější, byť se část dětí obměnila. Dalším pozitivním výsledkem těchto skupinových hodin bylo to, že D. se utvrdil v touze přihlásit se na výuku výtvarné výchovy a tuto se učit, a to i díky práci v kolektivu.

11.2 NĚKTERÉ LIMITUJÍCÍ FAKTORY

Při práci na této studii se vyskytlo několik faktorů, limitujících provedení některých experimentů, které nebylo možné zcela eliminovat. V první řadě jde o faktor časový: musíme si uvědomit, že výuka (resp. práce obecně) s nevidomým žákem vyžaduje více času (a více přestávek) než práce s žákem vidoucím. Dalším limitujícím faktorem bylo povolení pouze malého počtu "konzultačních hodin"; původní záměr předpokládal nástup D. k výuce výtvarné výchovy v pololetí šk. r. 2015/2016, ten však byl vedením povolen až na šk. r. 2016/2017 (tedy k 1. 9. 2016). Některé experimenty byly - po dohodě s rodiči - realizovány formou domácí práce, některé pak mimo rámec vyučovacích hodin.

ZÁVĚR

Je vcelku zřejmé, že hudba, resp. umění vůbec, je kromě běžné verbálního či písemného projevu další způsob komunikace mezi lidmi, a to nejen v rámci relativně uzavřených uměleckých komunit, ale naopak vůči celé společnosti, nezávisle na národnosti, sociálním postavení, jazykové příslušnosti atp. Mnohdy je umění sdělnější, než řeč či písmo; je možné jím vyjádřit i ty nejnítěrnější myšlenky a pocity, stačí jen, aby druhá strana byla jen trochu vnímavá na předkládané podněty. To ukazuje již historie - umění (jak hudba, tak výtvarné vyjadřování v mnoha různých podobách) provází lidstvo již od pravěku a skutečně sloužilo nejen k zábavě, ale zpočátku především ke komunikaci, ke způsobu sdělit určitou informaci ostatním nebo jako "rituální řeč", kde každá součást kresby, malby nebo zvuku měla svůj jasný význam. A tak je tomu dosud.

Nicméně aby bylo možné uměním komunikovat, je nutné se jej naučit jak tvořit, tak vnímat. Většina experimentů byla tedy hledáním možných dalších cest a přístupů k výuce (především) hudby, a to právě pro případ nevidomého žáka. Z hlediska alternativních přístupů se ukazují vhodným doplňkem (po ověření schopností sledovaného nevidomého žáka) dvě cesty: jednak použití tabulatur místo zápisu klasickým notopisem (který zatím žák neovládá) v takovém provedení, aby je bylo možné "číst" pouze taktálně, což umožní i samostudium hudebních děl a po určitém čase pak i zápis např. vlastních skladeb; tato možnost současně umožňuje větší nezávislost na někom, kdo mu skladbu předvede a vyloží. Je to určitá cesta k tomu, aby se mohl stát samostatným umělcem (interpretem, případně i skladatelem). Tato metoda byla konzultována i s jeho učitelkou hry na kytaru a předpokládá se její využití v praxi v následujícím školním roce. Příprava reliéfních tabulatur je možná některou z uvedených výtvarných technik (viz výše). Druhou alternativní metodou, vedoucí v první řadě k rozvoji vlastní kreativity, je využití grafických partitur ať již z pozice interpreta nebo z pozice "skladatele", kterážto varianta může být použita již v nejbližší době (jakožto nevidomý je D. mnohem vnímavější k různým akustickým podnětům, které mohou být velmi inspirující právě ke komponování takových skladeb). S grafickými partiturami předpokládám práci v rámci výuky výtvarné výchovy, nikoliv hudby - v první řadě jde o výtvarné dílo, určené ale současně i k hudební interpretaci. Samozřejmě používání těchto metod - ať již při výuce, či při vlastním uměleckém

rozvoji a prezentaci - nenahrazuje základní výuku včetně znalosti notových zápisů ať již klasickou notací, tak např. pomocí Braillovy notace. Různé možnosti realizace předloh (zápisů) byly zhodnoceny výše u jednotlivých testů.

Z pozorování chování skupiny, s níž D. byl v kontaktu během "konzultačních hodin" a s nimiž pracoval, mohu soudit, že není pro D. problém začlenit se do společnosti. Účast na skupinové výuce výtvarné výchovy významně pomáhá k socializaci postiženého jedince nejen tím, že je v jiné společnosti, ale i tím, že uměleckou tvorbou (ať již hudební nebo výtvarnou) velmi rozvíjí vlastní kreativitu a schopnosti komunikace s okolím. Prostřednictvím umění je proces socializace značně zjednodušen i urychlen a konečné vztahy s okolím jsou pak intenzivnější.

Na základě provedené studie byly tedy stanoveny (a částečně ověřeny) určité cesty, kterými se lze i v běžné praxi ubírat, použitelné nejen pro D., ale i obecněji.

Současné použití a ověřených technik záznamů, jsou-li uvedeny do praxe, může značně urychlit a usnadnit edukační proces, jak např. rychlejšími záznamy poznámek (a současně tak snížením nároků na paměť), tak i přípravou různých pomůcek a materiálů (zvláště u mladších dětí, u nichž se zatím nepředpokládá znalost Braillova písma či jiných forem záznamů). Jejich používání současně usnadňuje komunikaci jak žáka s učitelem, tak především mezi spolužáky a urychluje tedy proces začleňování takto postiženého žáka do kolektivu.

RESUMÉ

Případová studie spojená s hledáním nových, netradičních, metod, postupů a pomůcek při výuce (hudby) zrakově postižených dětí za použití prvků a technik výtvarného umění a sledování jejich efektivity při procesu jak výuky, tak i socializace postiženého dítěte (včetně sledování zpětné vazby, tj. reakce okolní společnosti).

Výzkum vychází z pozorování konkrétního nevidomého žáka ZUŠ (věk 8 let, od 4 let částečně, od 6,5 roku zcela nevidomý, žák ZUŠ odd. kytara, přihlášen na výuku výtvarné výchovy) a provedení několika cílených testů a experimentů nejprve zjišťovacích (ověření současných schopností a dovedností žáka), v experimentální části pak zaměřených na možnosti čtení a interpretace především alternativních hudebních záznamů - tabulatury, grafické partitury - a na jejich uplatnění v praxi při výuce hry na nástroj i výtvarné výchovy. Současně bylo sledováno i jeho začlenění do společnosti ostatních dětí (při skupinové výuce výtvarné výchovy). Ukazuje se, že pomocí umění je socializace tako postiženého jedince mnohem snadnější. Současně se ukazuje, že některé navržené a experimentem ověřené postupy (použití tabulatur nebo grafických partitur jako alternativního zápisu hudebních skladeb) může pomoci při výuce hry na nástroj i výtvarné výchovy, rozvíjet jeho samostatnou práci a především kreativitu. Použití tabulatur pro další výuku hry na nástroj se na základě těchto zjištění zkusí v praxi v následujícím školním roce.

SUMMARY

This bachelor work is the case study, which is related with searching the new, unconventional methods, advancements and aids for teaching (the music especially) visually challenged childrens. This all with utilization methods and constituents of fine art and with surveillance it's efficiency during the teaching process, but for the socialization the visually challenged child too (including observation of the feed back/reactions of surrounding company).

This research comes out of observing concrete visually challenged student (age 8, since age 4,5 partly visually challenged, since age 6, 5 absolutely visually challenged; student ZUŠ, branch guitar, study the fine art too) and realisation of a few targeted tests and experiments. These tests and experiments were fact-finding at first (verification of current abilities and skills of the student), then - during the experimental part - were tests/experiments concentrated on possibilities of reading and interpretations of the alternative musical records (tabulatures, graphic notations) and using this for the practice of music teaching or teaching fine art. It was observed student's socialization in company of other students too (especially during group fine art teaching).

It shows, that the socialization of the child with this type of handicap is even better with using art teaching. It shows simultaneously, that some suggested advancements (which were verified through the experiments - for example using of tabulatures or graphic notations like an alternative notation of the compositions) can be helping for the teaching of playing musical instrument and teaching fine art too, it can enable and develop to student's individual activity and especially his creativity. Using the tabulatures for following teaching the playing music instrument will be apply next school year (in the context of describe findings).

SEZNAM LITERATURY

1. Autor neznámý, 1989. *165 let Brailleova písma. Teorie a praxe speciální pedagogiky č. 1989/1990*, s. 126-132. ISSN 1211-2720.
2. Autor neznámý, 2003. *Klikatá cesta nevidomých ke gramotnosti. Zora č. 2003/3*, s. 12-23. ISSN: 0231-6382. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.apogeum.info/smykal/index.php?docid=34>
3. CAGE, John, 1969. *Notations*. New York: Something Else Press. Bez ISBN.
4. CARDANO, Gerolama, 1550. *De subtilitate*. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=2Hw7AAAACAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
5. DIAS, Marek, 2007. *Keramika ve škole*. Praha: Artama. ISBN: 978-80-7068-213-5.
6. FINKOVÁ, Dita et al., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-1857-5.
7. JELÍNEK, Jiří. et al., 2010. *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: PedF UK Praha. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.hudbavetme.kjd.cz/downloads/attachments/hudebni_vzdelavani_deti.pdf
8. JELÍNEK, Jiří, JELÍNKOVÁ, Milena, 2014. *Notopis v reliéfu (Music Notation Embossed)*, sv. 1. Vyd. 1. Praha: KTN. Bez ISBN.
9. KOHOUTEK, Ctirad, 1965. *Novodobé skladebné směry v hudbě*. Praha: Státní hudební vydavatelství. Bez ISBN.
10. HORÁČEK, Ladislav et al. 1996. *Ottův slovník naučný*, d. III. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-070-5.
11. HORÁČEK, Ladislav et al. 1997a. *Ottův slovník naučný*, d. IV. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-089-6.
12. HORÁČEK, Ladislav et al. 1997b. *Ottův slovník naučný*, d. VII. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-104-3.
13. HORÁČEK, Ladislav et al. 1997c. *Ottův slovník naučný*, d. VIII. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-158-2.
14. HORÁČEK, Ladislav et al. 1997d. *Ottův slovník naučný*, d. X. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-155-8.

15. HORÁČEK, Ladislav et al. 2000. *Ottův slovník naučný*, d. XXIII. Praha: Paseka. ISBN: 80-7185-338-0.
16. KUBÁTOVÁ, Blanka, 2012. *Komunikace nejen pro seniory, učební text*. Praha: Dívčí katolická střední škola. Bez ISBN.
17. LIBÁNSKÁ, Alena, 2008. *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené v Praze*. Praha: FHS UK Praha, bakalářská práce. Bez ISBN.
18. LOUDOVÁ, Ivana, 1998. *Moderní notace a její interpretace*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-85883-31-7.
19. MATULOVÁ, Jana, 2012. *Mezi obrazem a zvukem. Grafické partitury a jejich význam v současném audiovizuálním umění*. Brno: Masarykova univerzita, diplomová práce. Bez ISBN.
20. MOLKOVÁ, Michaela, 2006. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřských a základních školách*. Praha: VOŠ pedagogická a sociální, ročníková práce. Bez ISBN.
21. NYMAN, Michael, 1999. *Experimental Music. Cage and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press. Bez ISBN.
22. PAYNTER, John, 1972. *Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools*. Londýn: Universal Edition. Bez ISBN.
23. PAYNTER, John, 1992. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press. Bez ISBN.
24. PAYNTER, John, ASTOR, Peter, 1970. *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press. Bez ISBN.
25. RADA, Pravoslav, 1990. *Techniky keramiky*. Praha: Aventinum. ISBN: 80-85277-47-6.
26. RAMEAU, Jean Philippe, 1745. *Platée*. Záznam opery z r. 2014. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=4U_gaFECXe8
27. ROESELLOVÁ, Věra, 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN: 80-902267-3-6.
28. SEHNALOVÁ, Vladimíra, 2012. *Adaptace studijních materiálů pro studenty se zrakovým postižením*, studijní materiál. Ostrava: Ostravská univerzita. Bez ISBN.

29. SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově (artefiletika)*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
30. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1733-3.
31. SMÝKAL, Josef, 1994. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých. ISBN 80-86413-30-6.
32. SMÝKAL, Josef, 1978. *Zvláštnosti a metody rozvoje hudebních schopností nevidomých dětí. Otázky defektologie č. XX, příloha*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISSN 0472-2248. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha15t.htm>.
33. STEKLÍK Jan, 2015. *Grafické partitury*. Praha: Guerilla Records. GR122-2, 21 skladeb, celková stopáž 74 min.
34. SYNEK, Jaromír, 2008. *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, disertační práce. Bez ISBN.
35. VAVREČKA, Martin, 2012. *Transkripce Braillova písma*. Ostrava: Wichterlovo gymnasium, ročníková práce. Bez ISBN.
36. VLASÁKOVÁ, Alena, 2015. *Koordinace zvukové představy s fyziologickou stránkou hry pro pedagogické pracovníky ZUŠ a konzervatoři se zrakovým postižením*. Seminář, Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené, Praha 17. 10. 2015.
37. VŠETIČKOVÁ, Gertruda, 2013. *Role grafických partitur a vizualizace hudby v hudebně kreativním projektu Slyšet jinak. Přehledová studie*. Kultura, umění a výchova, roč. 1, 2/2013. Olomouc. [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=30
38. ZOUHAR, Vít, 2005. *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*. Praha: His Voice, č. 3, s. 10-12. Bez ISSN.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Znaký Braillova písma (česká abeceda)

Příloha č. 2: Ukázky grafických partitur

Příloha č. 3: Doplnující obrázky

Příloha č. 4: Dodatek

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Znak Braillova písma (česká abeceda)

a ●	b ●●	c ●●	d ●●	e ●●								
1	2	3	4	5								
f ●●	g ●●	h ●●	i ●●	j ●●								
6	7	8	9	0								
k ●●	l ●●	m ●●	n ●●	o ●●								
●	●	●	●	●								
p ●●	q ●●	r ●●	s ●●	t ●●								
●	●	●	●	●								
u ●●	v ●●	w ●●	x ●●	y ●●								
●	●	●	●	●								
z ●●	á ●●	č ●●	d' ●●	é ●●								
●	●	●	●	●								
ě ●●	í ●●	ň ●●	ó ●●	ř ●●								
●	●	●	●	●								
š ●●	ť ●●	ú ●●	ů ●●	ý ●●								
●	●	●	●	●								
ž ●●	* <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	P 1 ●●	P 2 ●●	P 3 ●●
1	2	3	4									
5	6	7	8									
●		●	●	●								

* = mezera, p1 = číselný znak, p2 = velké písmeno, p3 = řetězec velkých písmen

Písmeno Braillova písma se skládá z kombinace až 6 vytlačených bodů uspořádaných do dvou sloupečků a tří řad. Vytlačené body se kvůli popisu znaků označují číslicemi 1 až 6 (po sloupcích), např. „ž“ = 2346.

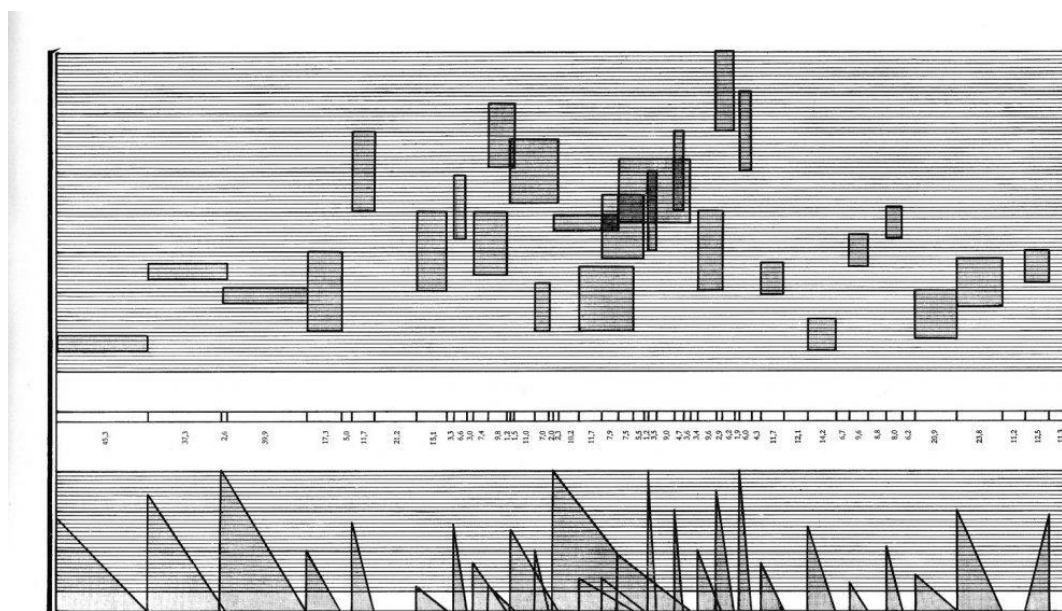
Při pravidelném čtení hmatem se v mozku nevidomého postupně vytváří „obrazce“ písmen i celých slov.

„šestiznak“	1 ●● 4	„osmiznak“	1 ●● 4
	2 ●● 5		2 ●● 5
	3 ●● 6		3 ●● 6
			7 ●● 8

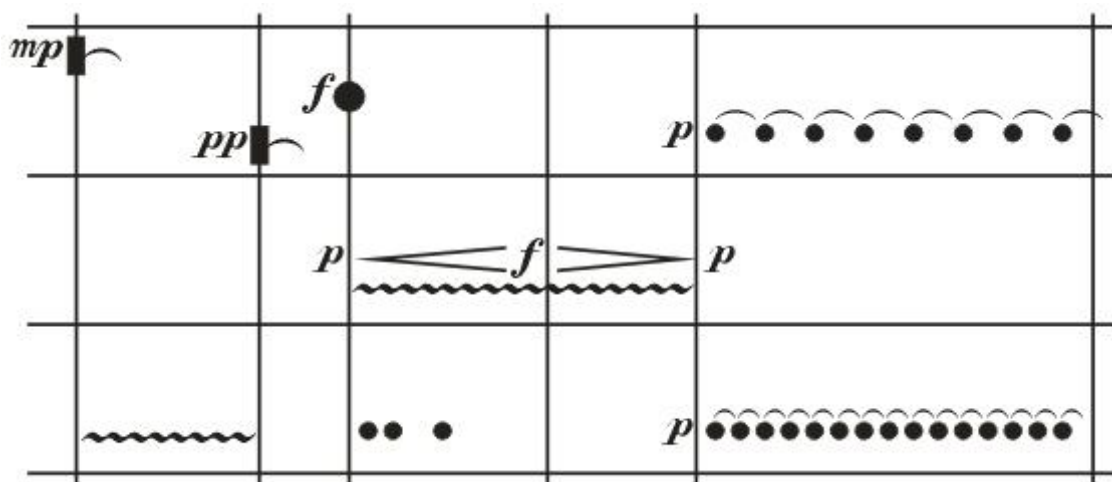
Body 7 a 8 se používají jako náznak kurzoru a v kombinacích pro grafické a jiné speciální symboly a významy. Např. bod 7 u písmene znamená, že se jedná o velké písmeno, bod 8 s kombinací písmen a až j znamená číslici 1 až 0.

Osmibodové písmo však může při čtení hmatem činit určité obtíže, vyplývající z podobnosti některých kombinací: rozpoznání, zda mezi vytlačenými body je „volný“ jeden nebo dva řádky.

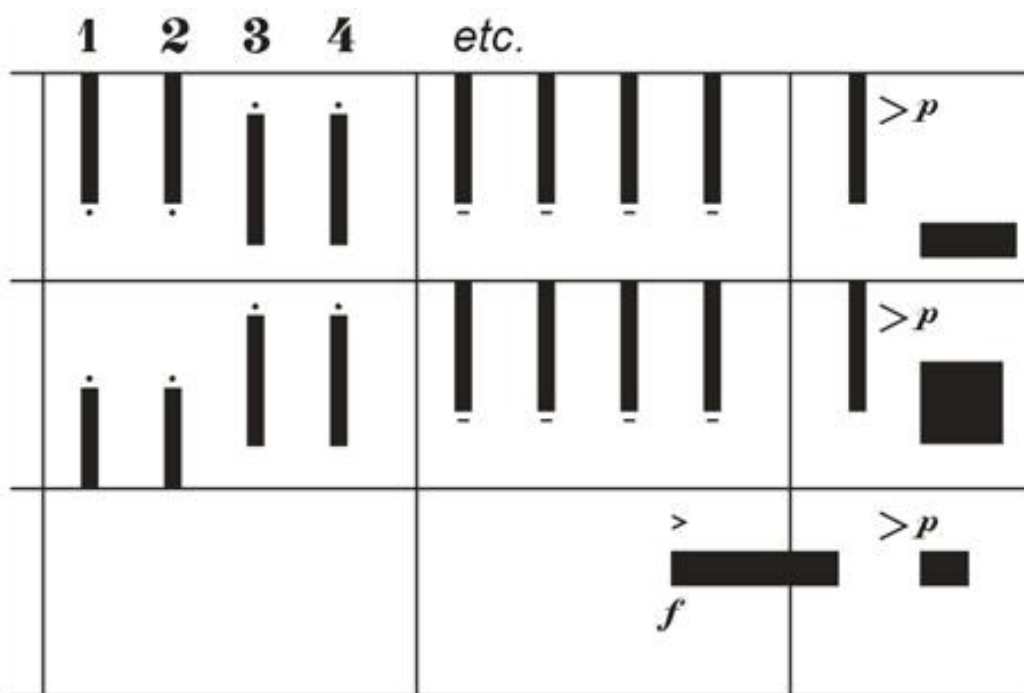
Příloha č. 2: Ukázky grafických partitur



Obr. 1: Karlheinz Stockhausen: *STUDIE II*, 1954. Ryze hudební kompozice v grafickém znázornění. Primárně určeno jako hudební partitura.



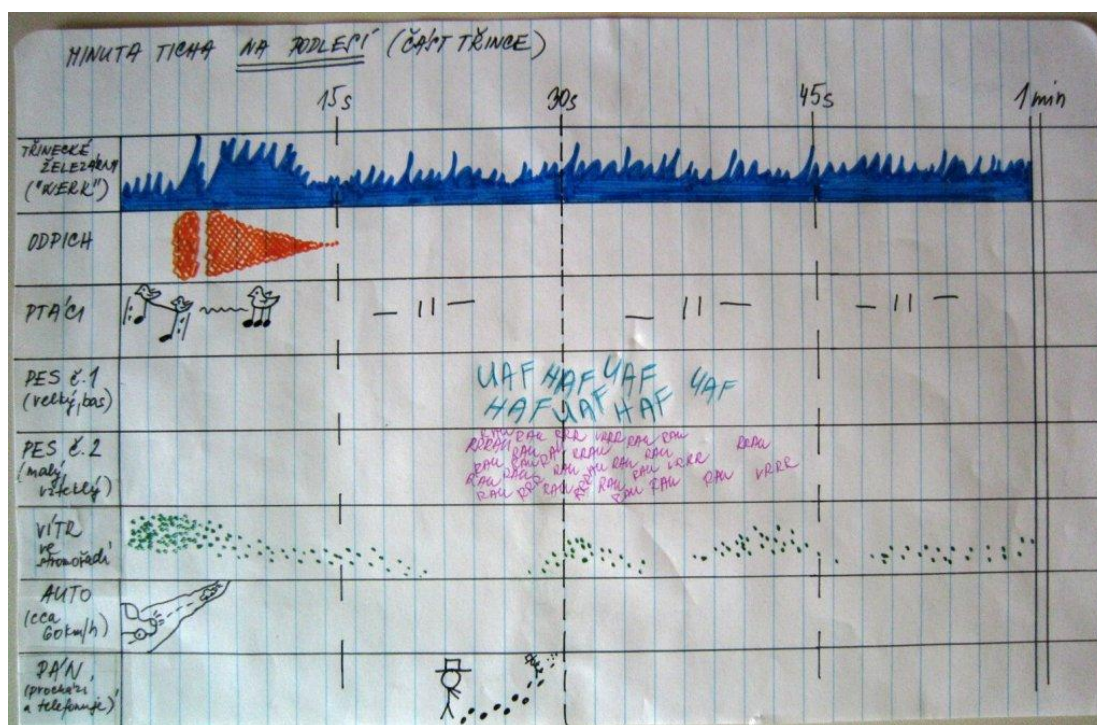
Obr. 2: Christopher Small: *ČERNÁ KOČKA*. Ryze hudební kompozice v grafickém znázornění. Primárně určeno jako hudební partitura.



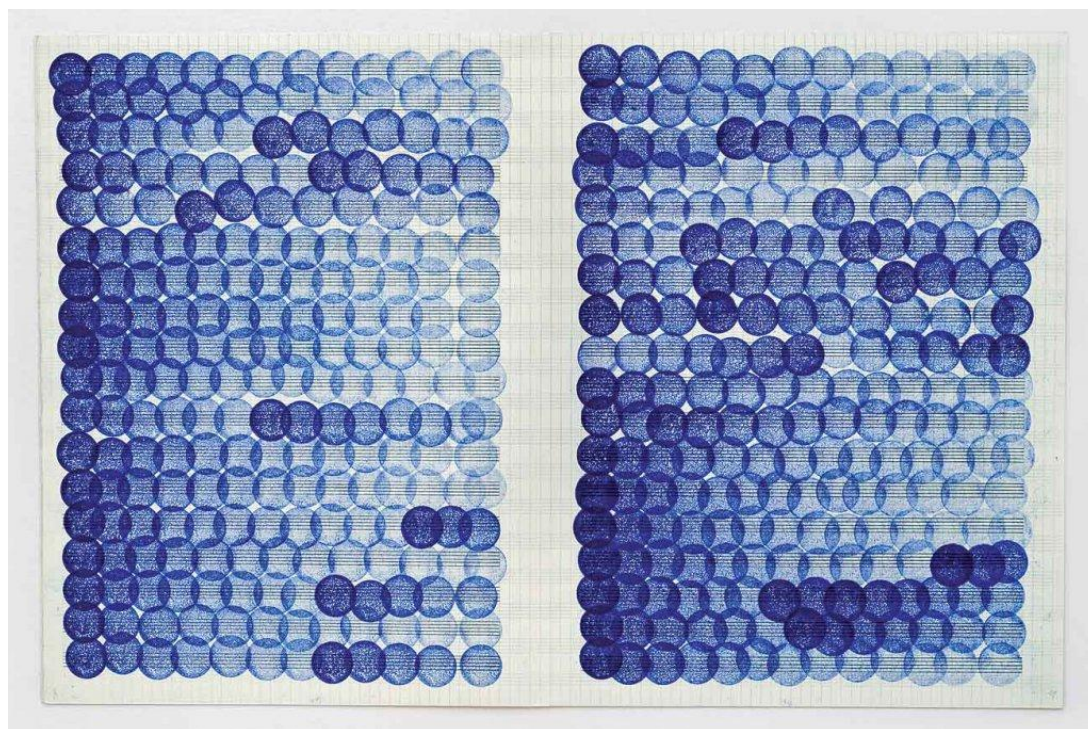
Obr. 4: Ukázka jiného typu grafické partitury; zde se vychází z duality vyšší x nižší tón, zajímavá je naprosto jasná, téměř tradiční 4-dobá rytmika (Paynter, 1992, s. 113).

RUSSOLO. Dalla rete di rumori: **VEGLIO DI UNA CITTÀ.**

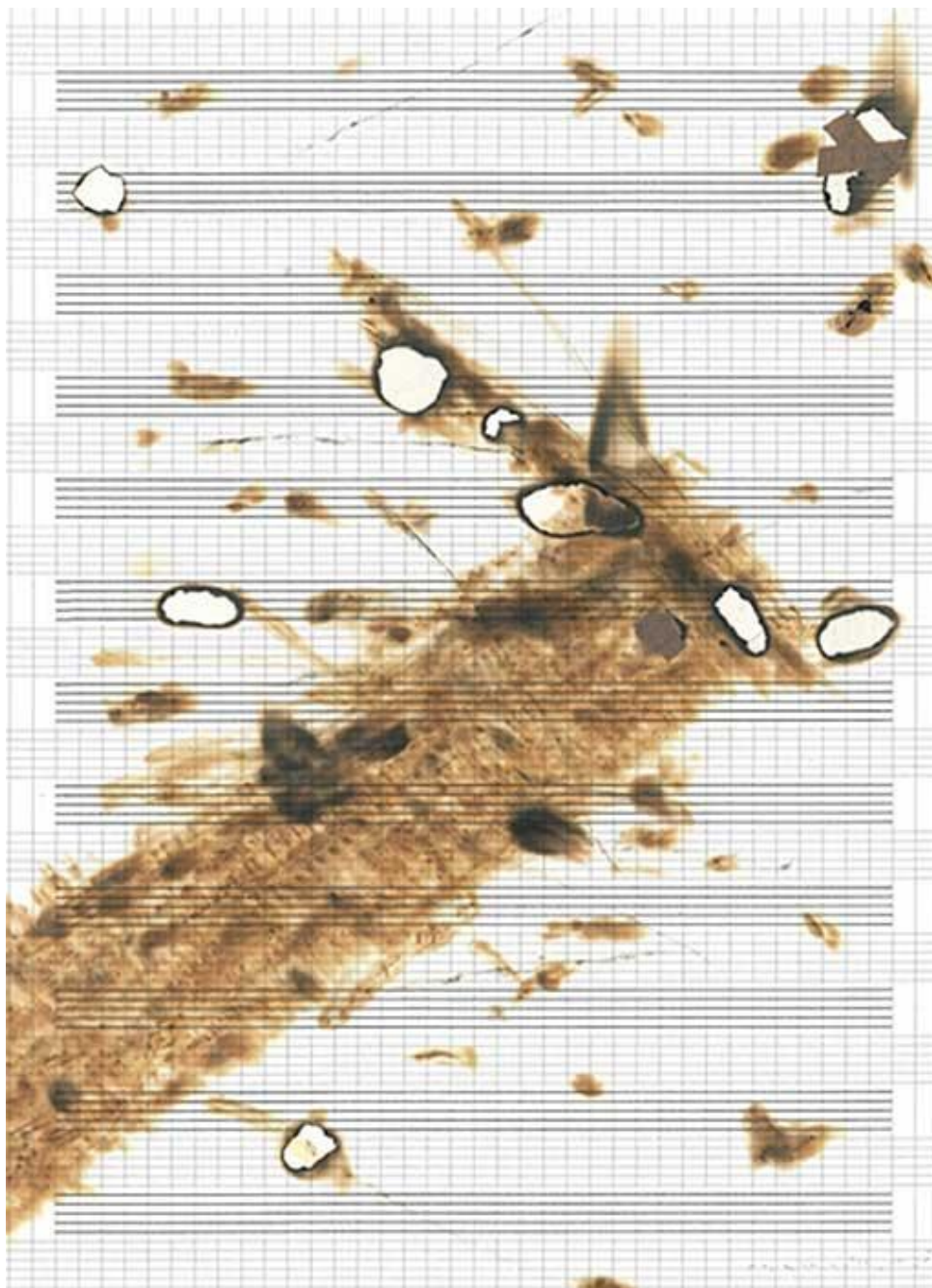
Obr. 5: L. Russolo: **VEGLIO DI UNA CITTÀ**, 1914. Ukázka partitury, chápané jako dvourozměrný graf, vcelku lehce čitelné a interpretovatelné. Využívá kombinaci tradičního notopisu (5-linkové osnovy) a grafického vyjádření melodie.



Obr. 6: Anežka Štecová: MINUTA TICHÁ. Partitura vznikla 1 minutu dlouhým nasloucháním zvuků v daném místě a jejich znázorněním do partitury. Míněno jako kompoziční cvičení pro studenty hudby včetně mladších dětí.

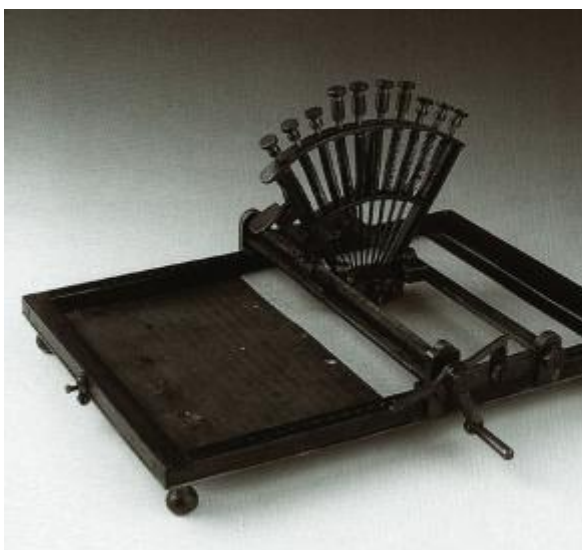


Obr. 7: Milan Grygar: MODRÁ PARTITURA (výřez), 1972.



Obr. 8: Jan Steklík: grafická partitura; převzato z <https://www.taisawards.com/inpage/jan-steklik-graficke-partitury/>

Příloha č. 3: Obrazová část



I couple
 A cette heure chère et bénie
 La joie gonfle tous nos cœurs
 Et notre âme émue, attendrie
 Epreuve d'intimes douceurs.
 De notre mère douce et bonne

Obr. 1: Ratigraf F. F. V. Foucaulta jako příklad mechanického psacího stroje pro nevidomé z počátku 19. stol. a ukázka písma Tisk probíhal na principu vypichované latinky. Tento stroj používal i L. Braille, např. pro korespondenci.



Obr. 2: Pichtův psací stroj: 6 kláves (jednotlivé body Braillova písma) + 1 klávesa na vyražení znaku a posun papíru.



Obr. 3: "Sněhulák" (k testu 1); kresleno bez předlohy, pouze podle slovního zadání. Modrá barva na plochu byla mnou přidána dodatečně pro zvýraznění kresby pro její nascanování.



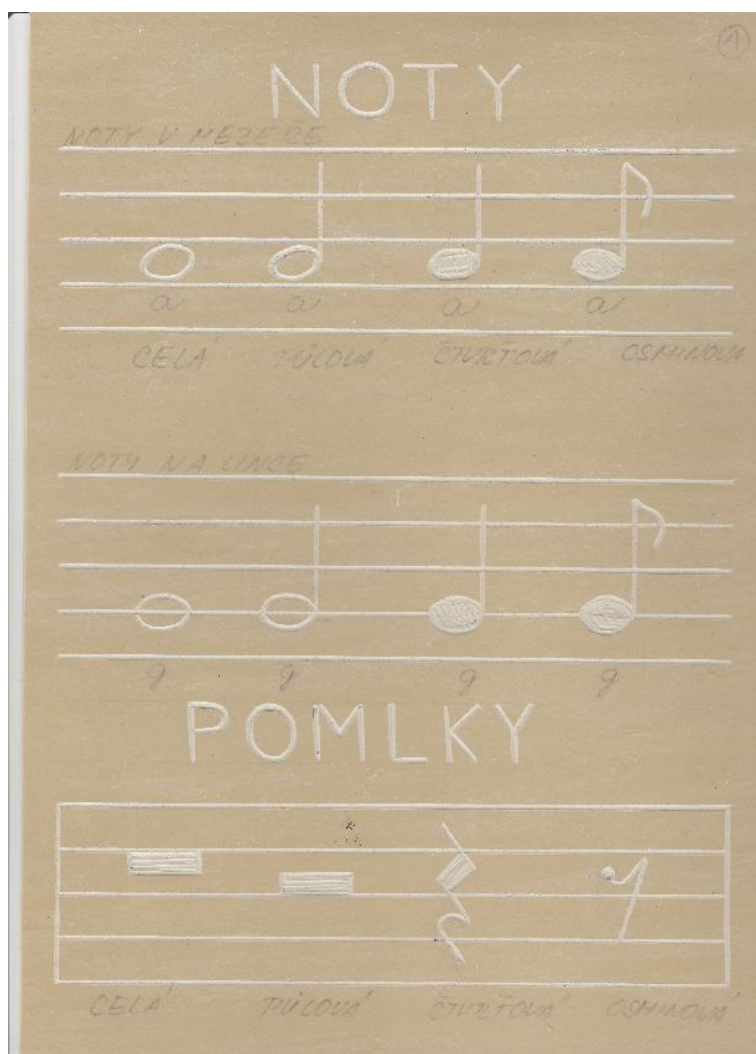
Obr. 4a, b: Vlevo předloha vyrytá do linolea, vpravo kresba D. podle hmatového "čtení" předlohy. Oba obrázky jsou ve stejném měřítku. Barvy si D. volil sám (označené pastelky).



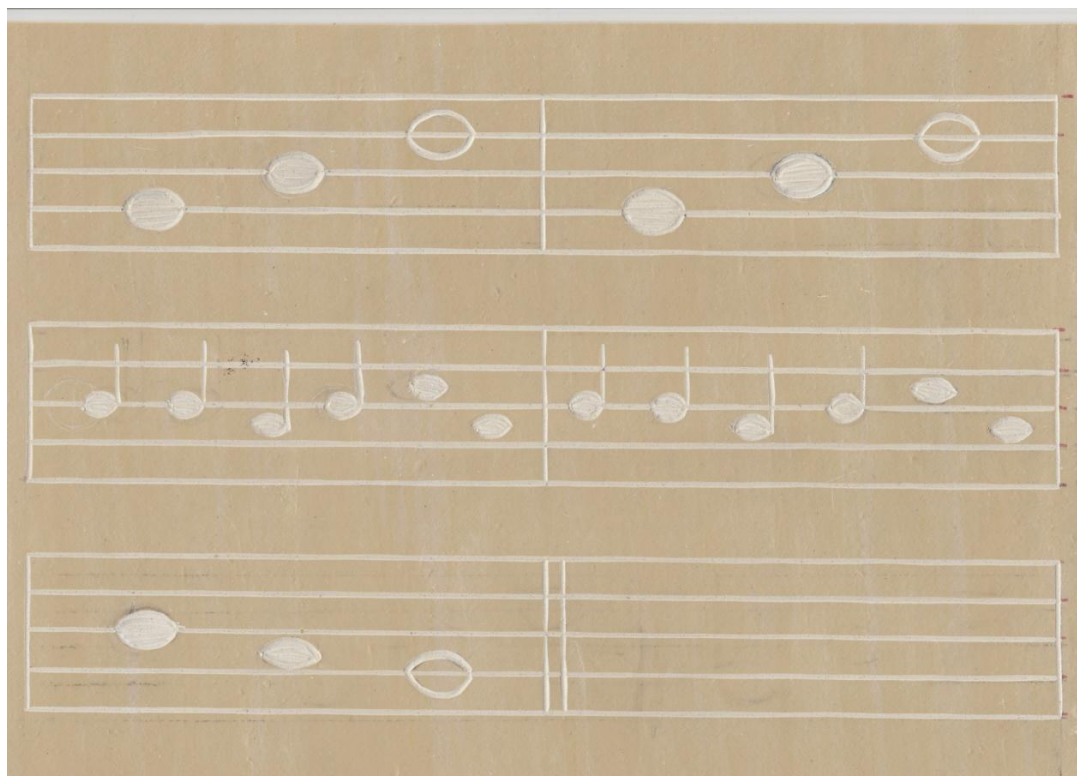
Obr. 13a,b: Keramická plastika anděla jako předloha a výsledná kopie, vytvořená D. Výsledek je o 3 cm menší než předloha.



Obr. 14a, b: Keramická plastika "Had" jako předloha, vlevo práce D. s použitím vlastní úpravy. Výsledek je přibližně v poloviční velikosti oproti předloze.



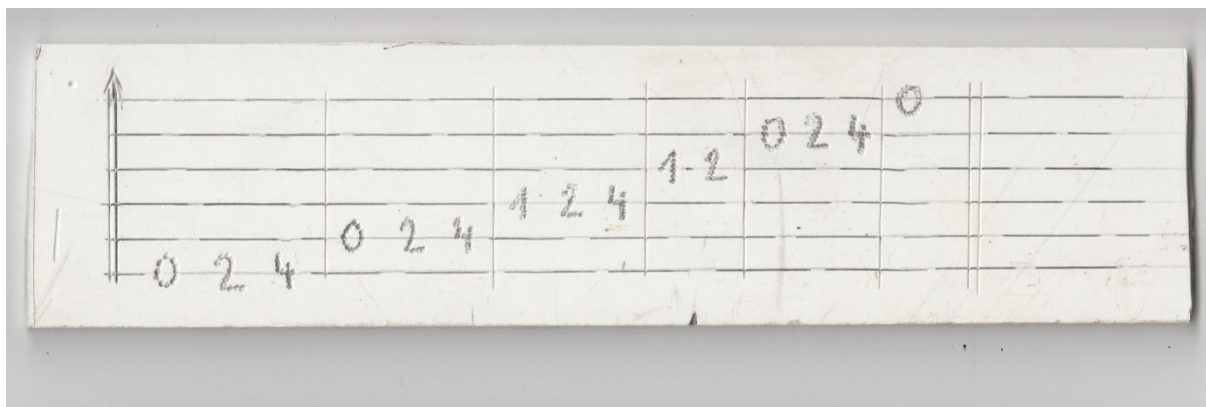
Obr. 15: Tvary not a pomlky. Linoryt, negativní reliéf. Formát cca 15 x 20 cm. Poznámky tužkou jsou pro rodiče nebo někoho, kdo "čtení" kontroluje.



Obr. 16: Noty + notová osnova. Ukázky tvarů not. Linoryt, negativní reliéf. 15 x 20 cm.



Obr. 17: Notový záznam písně Ovčáci, čtveráci již s označením hodnot jednotlivých not. Linoryt, negativní reliéf. Formát 15 x 20 cm.



Obr. 18: Kytarová tabulatura - zápis stupnice E-dur (v rozsahu 2 oktáv); připraveno žáky VO ZUŠ pro D. vytlačení do forexové detičky. Použito při kombinované hodině VV.

Adagio

Obr. 19: Ukázka o něco složitější kytarové tabulatury; Antonín Dvořák: Humoreska (začátek). Paralelním notovým zápisem příp. různými písmennými či znakovými doplňujícími symboly jsou pak vyjádřeny interpetační podmínky, příp. technické prvky hry (tlumení struny, tremolo, trylky apod. ozdoby, legato, dynamika atd. atd.). I takovou tabulaturu lze lehce převést do reliéfní podoby (pro běžnou praxi je i možné nahradit alfabertické symboly znaky Braillova písma). Převzato z: <https://knihy.abz.cz/prodej/zabrnejte-si-hity-klasiky-21-klasickych-hitu-ve-snadnem-aranzma-v-notach-a-tabulaturach>.

* Moyses a quatro Lupus. Orphenica Lyra. Libro Segundo.

solum gedcorave llus deitatis plu

ua talue splendor ij.

sumamēti tu cali

ginolę mentu ij. de super

irradia placu mare

maris stella, ij. ij.

Obr. 21: Renesanční tabulatura (princip analogický tabulatuře kytarové, jiné je samozřejmě ladění strun); Miguel de Fuenlano: Orphenica Lyra, tisk z r. 1554, pro zpěv s doprovodem vihuely (strunný renesanční nástroj). Černé číslice znázorňují hru na loutnu, červené pak zpěvní hlas. Nad notami pak jsou rytmické značky.

MOTIV 1:

MOTIV 2:

MOTIV 3:

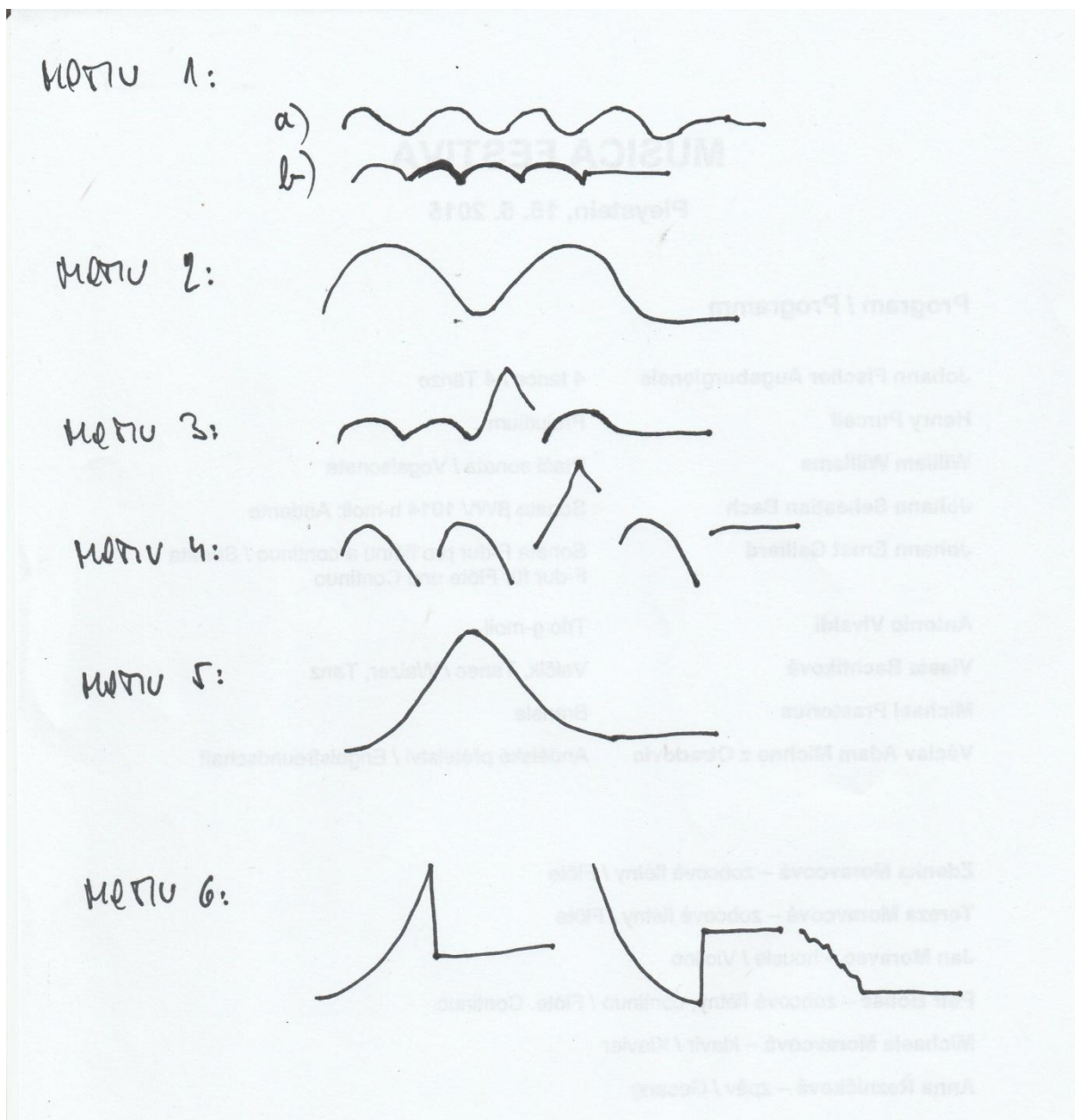
MOTIV 4:

MOTIV 5:

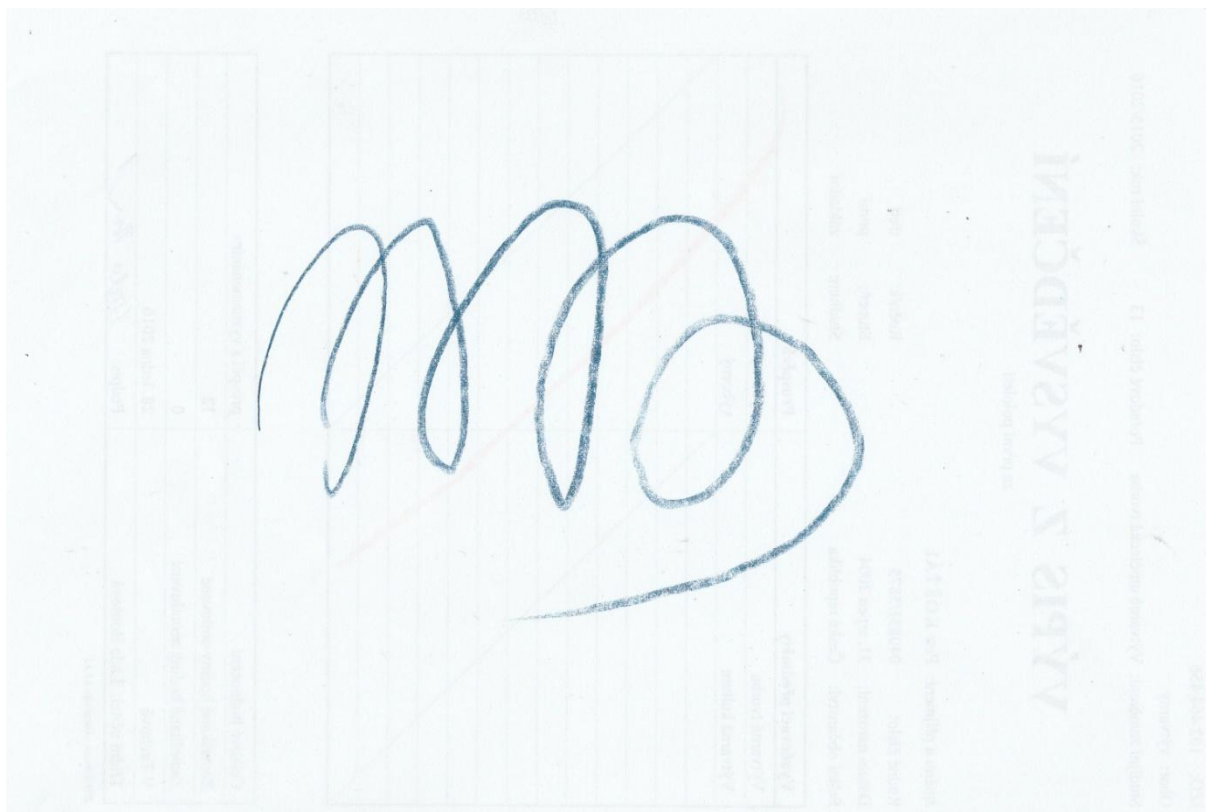
MOTIV 6:

The image shows six hand-drawn musical motifs on a single staff. Each motif is labeled from 1 to 6. Motif 1 consists of a series of vertical lines with dots above them, followed by a bar line and a single vertical line. Motif 2 is similar but with a wavy line at the end. Motif 3 has a wavy line at the end. Motif 4 has a wavy line at the end. Motif 5 has a wavy line at the end. Motif 6 has a wavy line at the end. The notation is minimalist and graphic, focusing on the vertical placement and grouping of notes rather than traditional rhythmic notation.

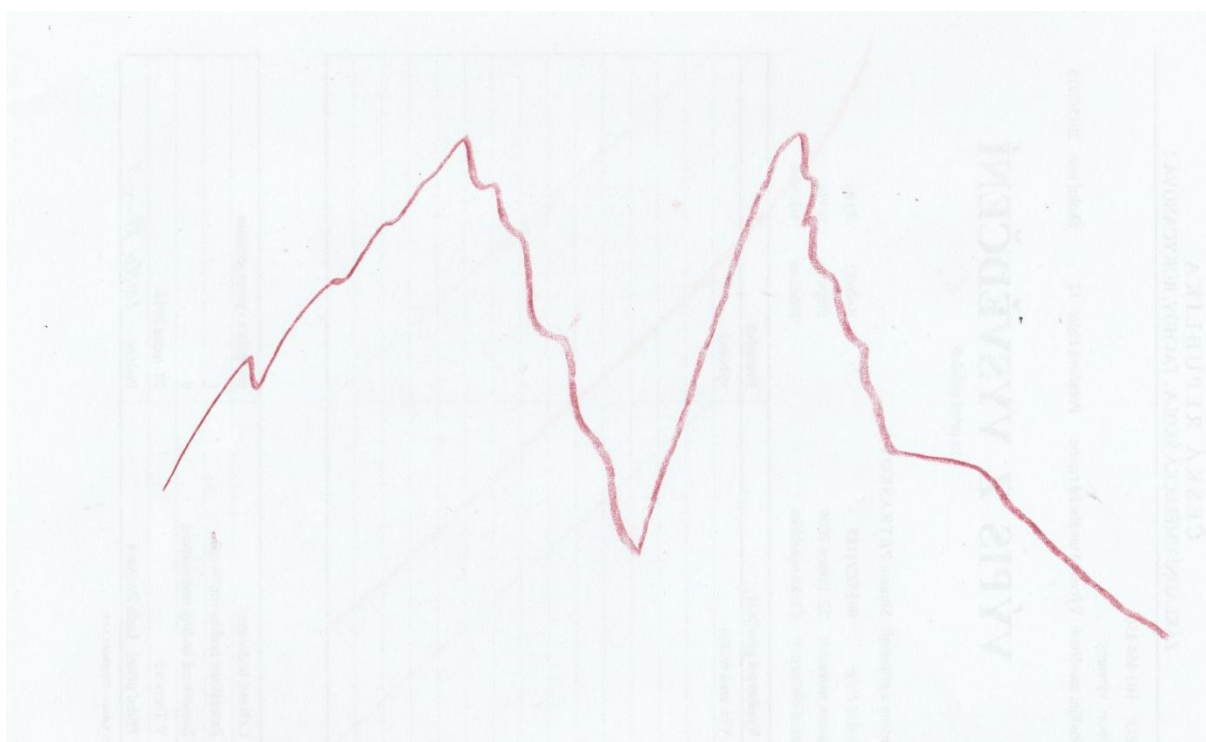
Obr. 22: 6 jednoduchých motivů použitých pro experimentální grafické vyjádření. Mohou být i vícekrát opakovány (repetice nejsou zapsány).



Obr. 23: Jedna z mnoha možností grafického vyjádření předchozích motivů, vypracovaná hudebníkem. Zde se jedná o poměrně exaktní (takřka matematické) vyjádření (takové může dobře sloužit jako určitá pomůcka pro zapamatování nebo pozdější připomenutí melodie).



Obr. 25: Motiv 1 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy.



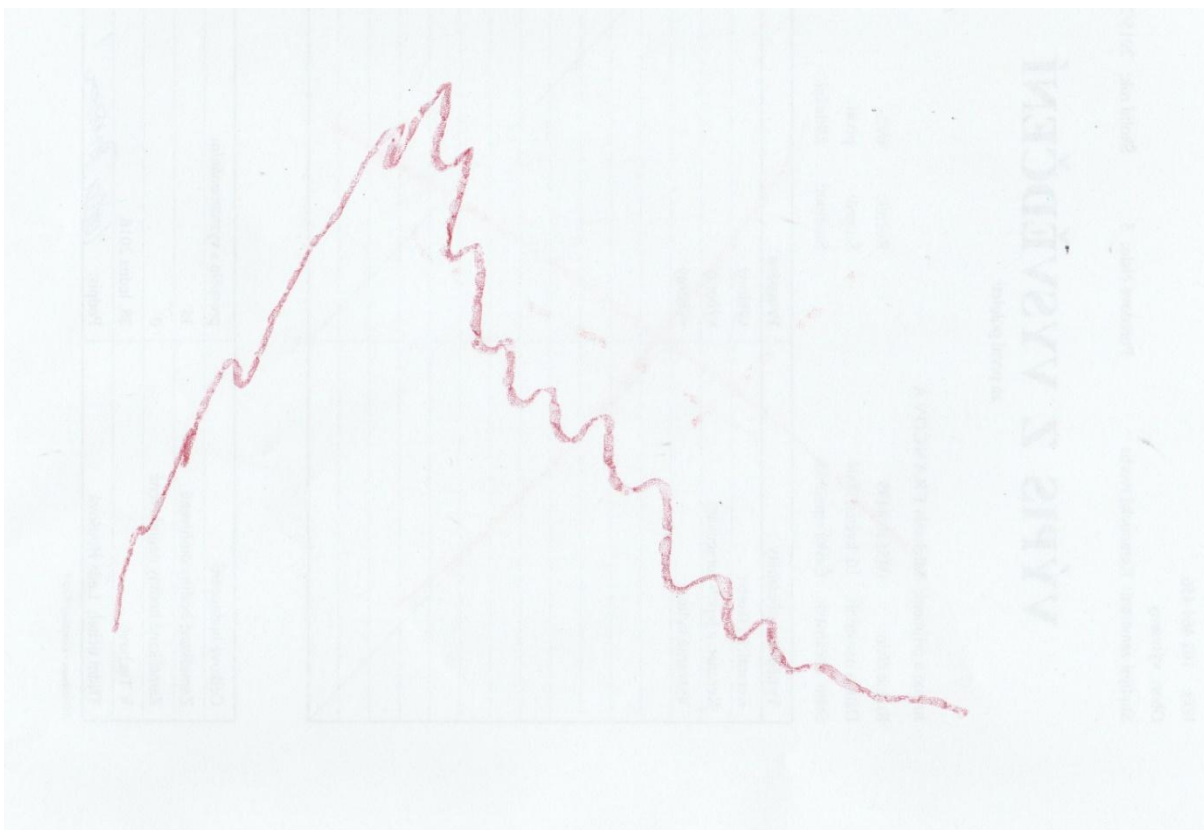
Obr.26: Motiv 2 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy. V podstatě v vystihuje charakter melodického úseku.



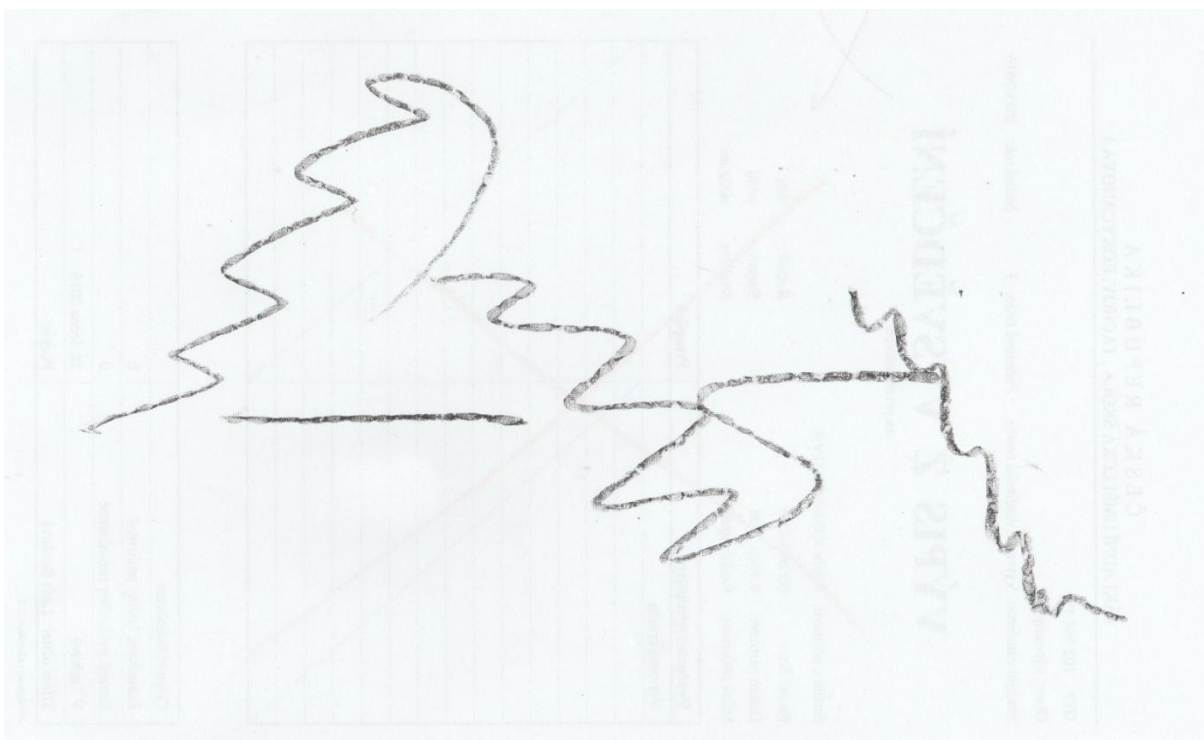
Obr.27: Motiv 3 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy. Dobře vystihnutý melodický skok v jinak "monotónní" melodické lince.



Obr. 28: Motiv 4 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy.



Obr. 29: Motiv 5 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy. Vnímáno nikoliv jako plynulá melodická linka, ale po jednotlivých tónech.



Obr. 30: Motiv 6 - grafické vyjádření v podání D.; pracováno bez přípravy. Držené tóny lze chápat z tohoto podání i jako určitou prodlevu, hranou jiným nástrojem.



Obr. 31: Grafický záznam úvodních taktů přede hry k Rameauově opeře Platée; domácí práce D.



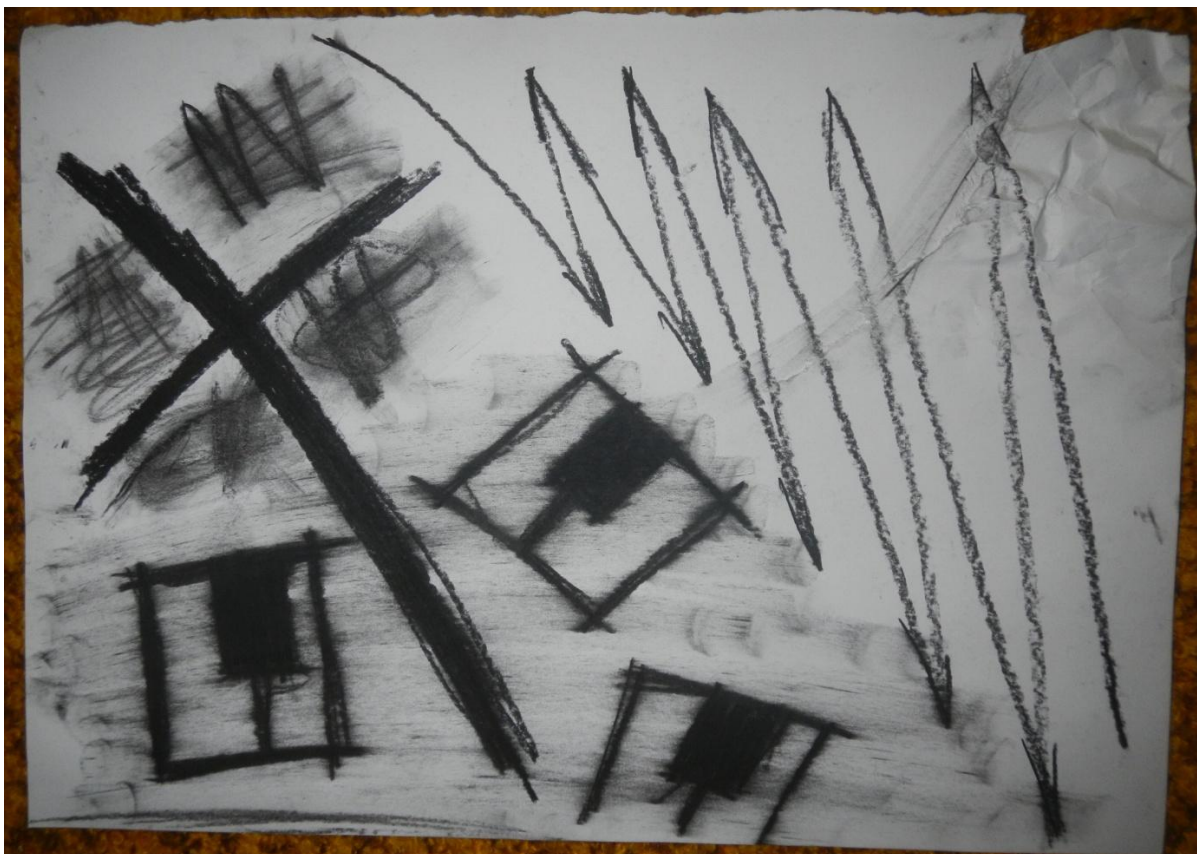
Obr. 32: Z projektu "Namaluj hudbu" - asociace na úvodní overтуру Te Deum M. A. Charpentiera. Chlapec, 14 let. Pozn.: Tento obraz by mohl dobře sloužit i jako dobře interpretovaná grafická partitura (nezávisle na původním hudebním zdroji)



Obr. 33: Z projektu "Namaluj hudbu": asociace na irskou lidovou hudbu v podání skupiny Celtic Woman. Chlapec, 16 let.



Obr.34: Z projektu "Namaluj hudbu": asociace na Bachovu Toccatu d-moll. Pravděpodobně asociace varhany - kostel - hřbitov. Dívka, 16 let.



Obr. 35: Z projektu "Namaluj hudbu": asociace na Bachovu Toccatu d-moll; ještě depresivnější či ponurejší asociace než u předchozího obrázku. Roztržení obrazu je autorské, cílené. Dívka, 15 let.

Příloha č. 4 - dodatek

Po dokončení úvodní výše uvedené práce nastala ve výuce D. významná změna: k září 2016 byl přijat k řádnému studiu výtvarné výchovy na ZUŠ (výuka probíhá dle IVP), čímž bylo umožněno podrobněji a systematičtěji sledovat jeho práci a současně při výuce použít jak známé metody, tak i různé metody experimentální. Výuka je zatím jen v začátcích, nicméně již nyní je možné prezentovat některé dílčí výsledky a především jeho postupy při práci. V tomto pololetí se (především pro získání a propracování vhodných praktických návyků) jeho výuka zaměřila na prostorovou tvorbu, konkrétně tvorbu keramickou. Jak bylo již uvedeno výše, způsob jeho práce s hlínou je dvojího typu: jednak tvorba podle modelu, který si "prohlíží" hmatem a takto načtené tvary přenáší na vlastní objekt (více méně na principu Axmannovy techniky, tj. pomocí vlastní ruky jako měřítka), a to nejen v poměru 1:1, ale i zmenšeně v různých poměrech (viz níže), a "volná" tvorba dle vlastní představivosti či paměti bez modelu. Následující komentované fotografie dokumentují některé postupy a práce:

a) Samostatná práce "ŠACHY":

D. tuto práci vytvořil během konce listopadu a začátku prosince 2016; výsledek byl současně vánočním dárkem konkrétnímu protihráči. Nápad je jeho vlastní, zpracování rovněž (jednotlivé figury modeloval bez předlohy dle paměti). Nutno zde podotknout, že D. je m. j. i dobrý šachista. Postavení jednotlivých figur na šachovnici je autentické z průběhu jedné jeho konkrétní partie (proto nejsou obsaženy všechny figury), kterou si celou velmi dobře pamatoval. Úloha je zajímavá a přínosná pro jeho další výuku především tím, že prvotní a základní požadavek z jeho strany byl, že se musí jednat o zcela samostatnou práci.

Nejprve vytvořil samostatnou šachovnici (hliněný plát, rýhy dle pravítka dřevěným rydlem); rozměření šachovnice vytvořil bez pomoci, jako měřítko použil papírový proužek a vlastní prsty. Poté vymodeloval všechny potřebné bílé i černé figury (odděleně), které umístil na šachovnici do příslušných poloh. Následovalo sušení a první výpal. Po výpalu použil černou a bílou glazuru pro povrchovou úpravu jak figur, tak vlastní šachovnice. Postup glazování je na následujících fotografiích:





Obr. 1 - 4: glazování figur černou glazurou (nanášení glazury štětečkem)



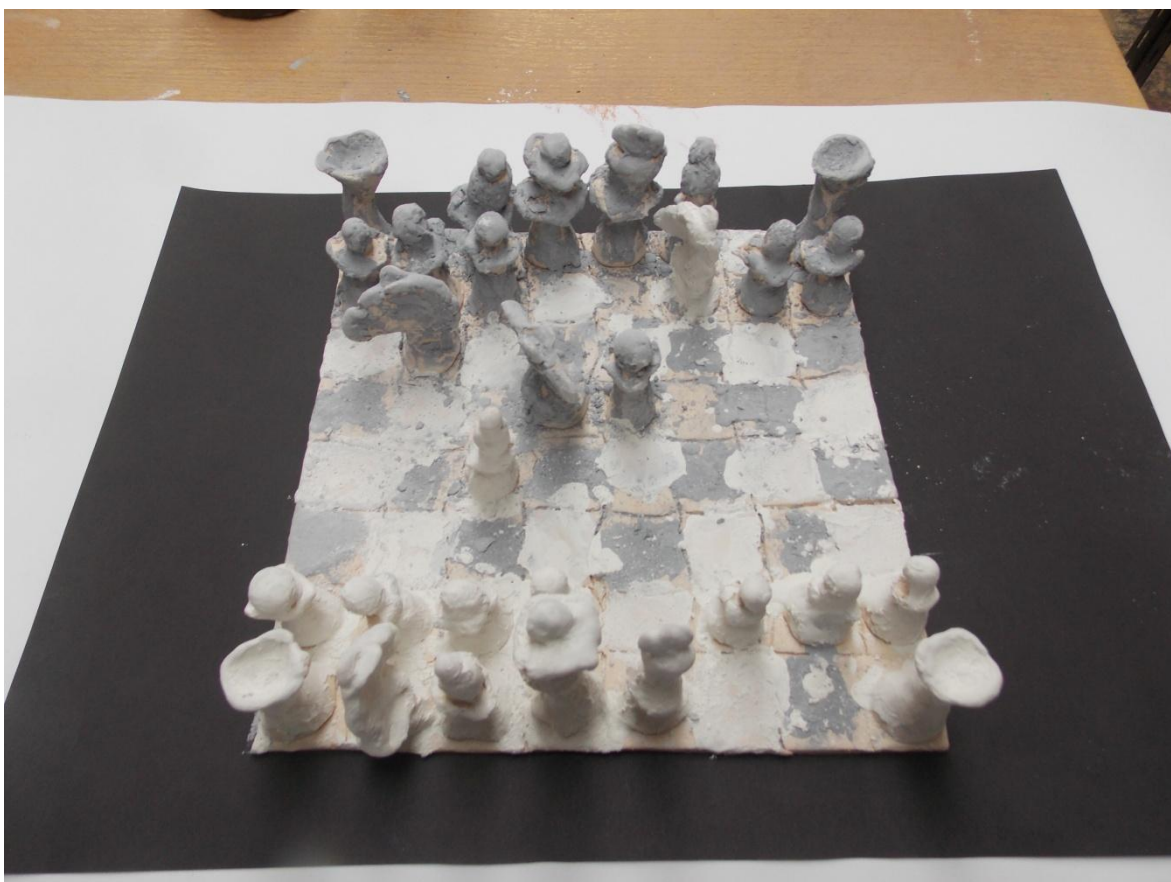


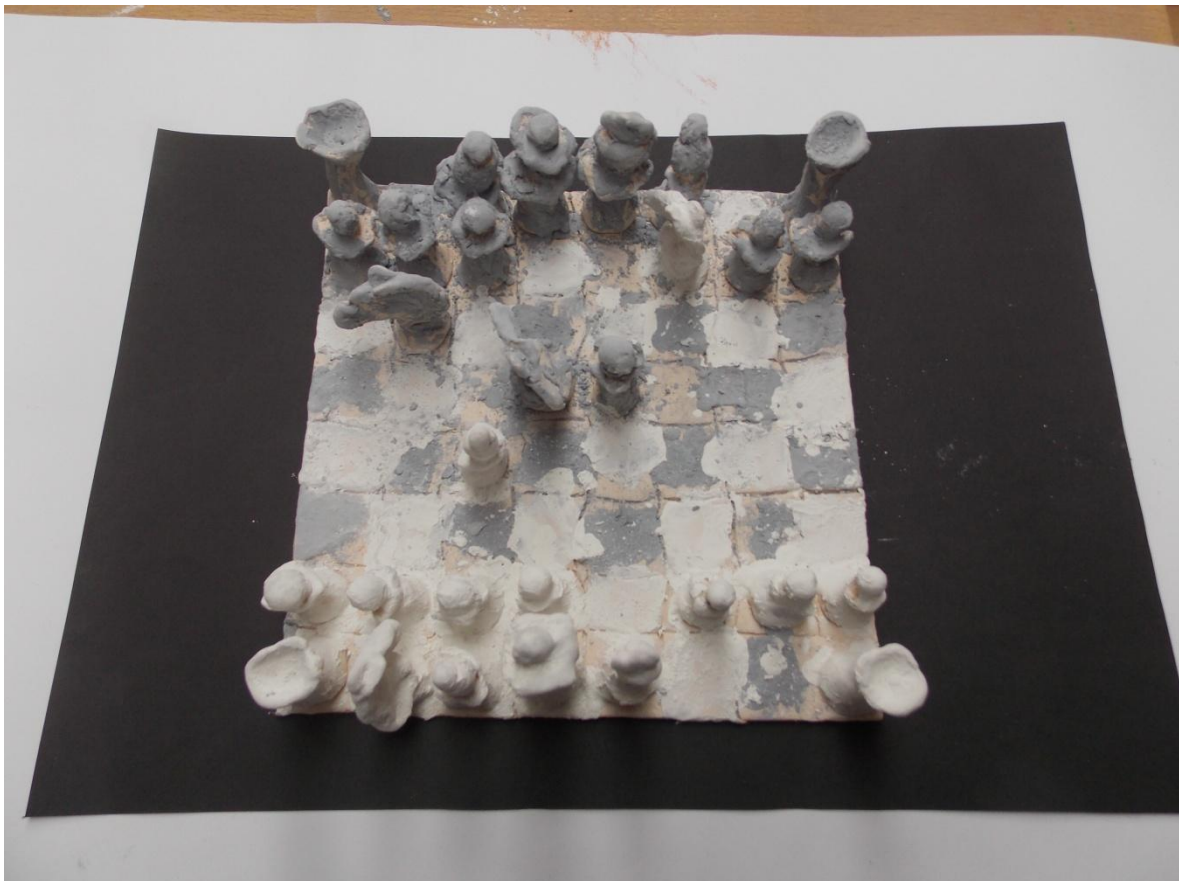
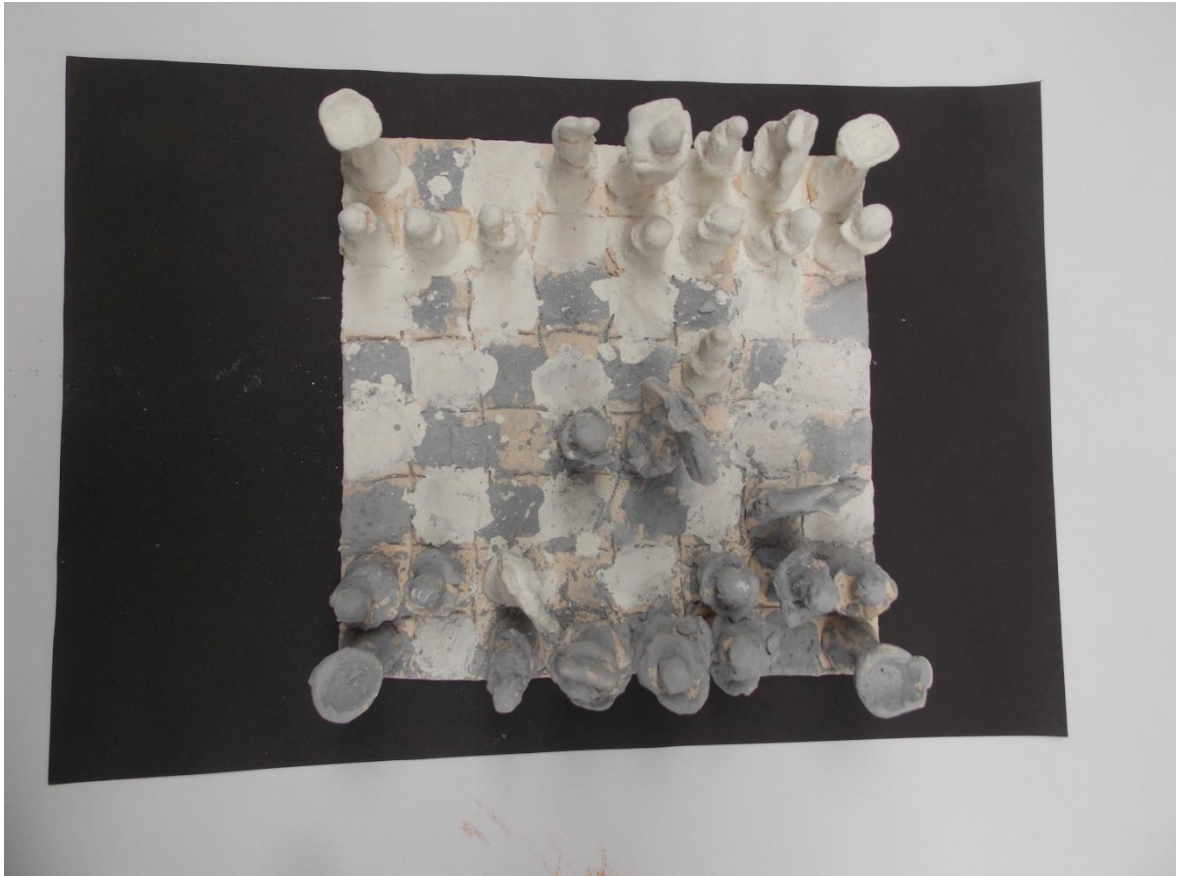
Obr. 5 - 7: doglazování černých figur a černých polí šachovnice





Obr. 8,9: nanášení bílé glazury na bílé figury a bílá pole





Obr. 10 - 12: Hotová keramická šachová partie.

Pozn. 1: Vcelku je zcela jasný záměr i výsledek; technické provedení je - vzhledem k tomu, že D. je v tomto oboru začátečník, docházející na výuku pouze 2 měsíce 1x týdně - na velmi dobré úrovni. Určité nedokonalosti jsou patrné ve vykrytí černých ploch na šachovnici, nicméně jsou v tomto stadiu tolerovatelné a pro další rozvoj nemá smysl je opravovat; současně je v tomto případě nejdůležitějším faktorem fakt, že to musí být zcela samostatná práce; takové bylo i jeho přání, které jsem plně respektovala, takže případné "vynucené" opravy by byly značně kontraproduktivní. Při práci jsem jen slovními poznámkami korigovala některé činnosti a postupy. Reálný předpoklad dle dosavadního průběhu výuky je takový, že během dalších cca 4 - 5 měsíců budou uvedené "nedokonalosti" systematickým cvičením eliminovány.

Pozn. 2: Fotografie použity se souhlasem D. i jeho rodičů.

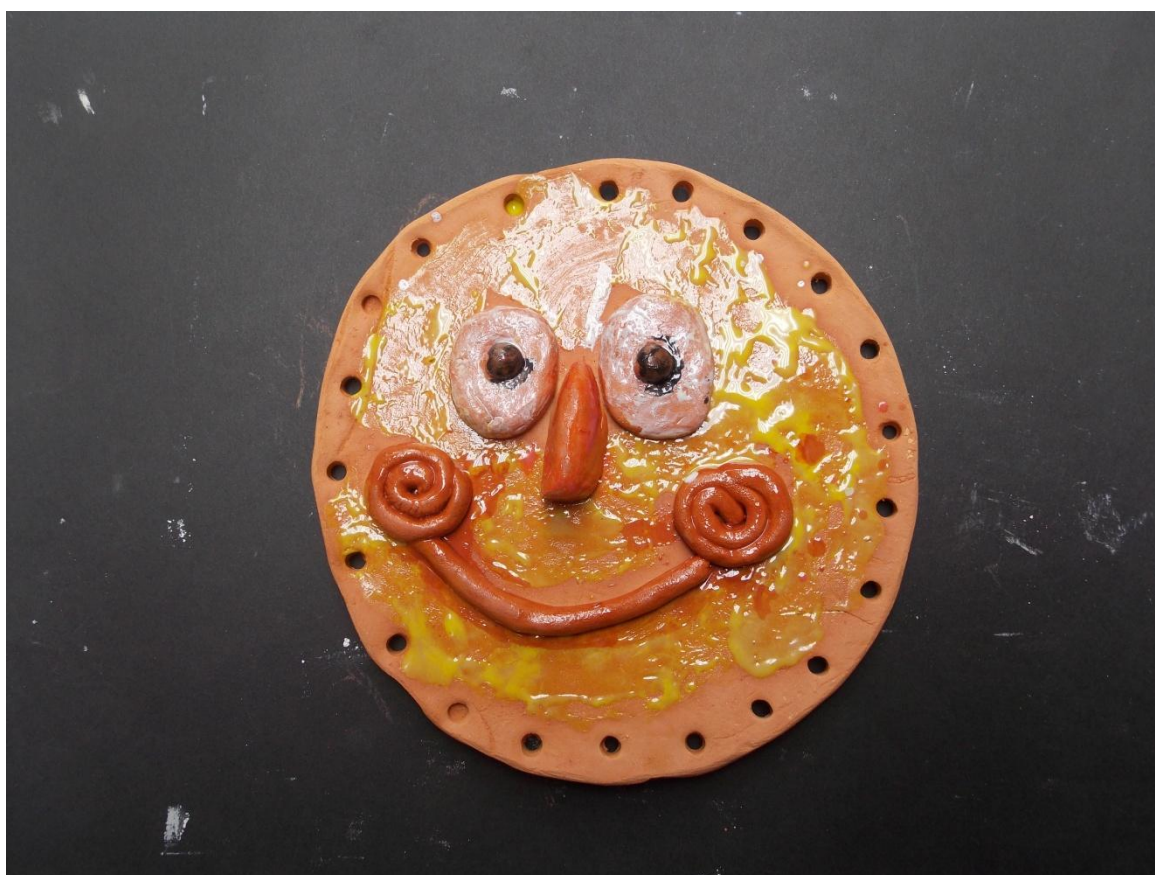
b) Ukázky dalších prací, vytvořených během prvních 2 měsíců výuky:



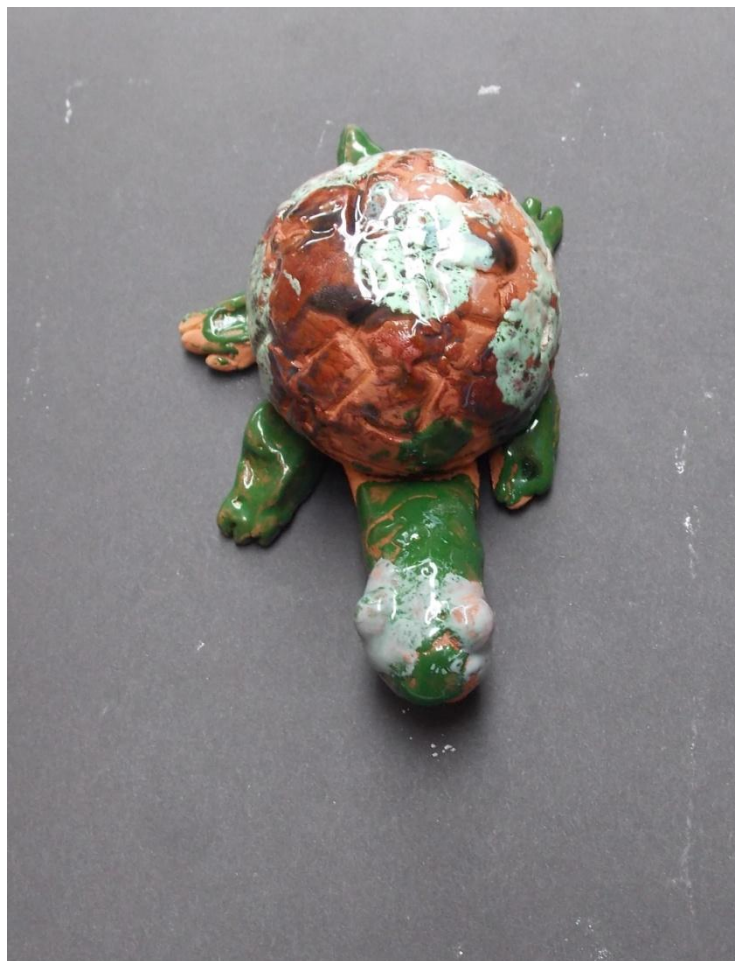
Obr. 13, 14: "Anděl", neglazovaná hlína



Obr. 15: "Bota"; modelováno podle předlohy (vlevo), glazováno



Obr. 16: "Slunce"; dle předlohy, glazováno s malou pomocí (příprava barev)



Obr. 17, 18: "Želva"; modelováno podle předlohy; glazováno s malou pomocí (příprava glazur)



Ob. 19, 20: "Ryba"; celek + detail; modelováno podle keramické předlohy (výrobek staršího spolužáka). Model si vybral z celkem 5 předložených prací.



Obr. 21, 22: "Chobotnice" modelováno podle předlohy (viz obr. 23, 24), zmenšeno cca 1:4. Zmenšení provedl sám při práci; zásadní zjištění je že dokáže při práci v měřítku zachovávat poměry jednotlivých dílčích velikostí. Vcelku přirozeně použil prvky Axmannovy modelovací techniky a přenášení rozměrů.



Ob. 23, 24: "Chobotnice"; model, dle kterého tvořil vlastní chobotnici (obr. 21, 22).
Průměr modelu cca 75 cm.

Poznámka na závěr:

Přijetí D. k výuce VV na VO ZUŠ (září 2016) umožňuje další, vzhledem k pravidelné docházce systematické, pokračování práce s nevidomým žákem. V 1. ročníku bude samozřejmě kladen maximální důraz na zvládnutí potřebných technik a dovedností, aplikovatelné úkoly (notopisy, hudební zápisy jakýchkoliv charakterů apod.) budou zatím zadávány jen sporadicky v závislosti na aktuálně dosažených a zvládnutých dovednostech a úrovně znalostí hudební nauky. Systematická práce na propojení výtvarno x hudba je plánováno až od konce 1. roč. a začátku roč. 2.

Již během těchto prvních 3 měsíců je u D. patrný značný vývoj jak dovedností, tak v systematickosti práce. Vzhledem k jeho "přirozené" šikovnosti a poměrně vysoké inteligenci lze předpokládat poměrně rychlý postup při výuce včetně aplikovatelných úkolů VV, které - jak naznačují některé rozhovory a výsledky - bude schopen sám do značné míry dotvářet. Jedná se tedy i o učení vzájemné - učí se jak D., tak naopak i vidoucí spolužáci, jimž se tak odkrývá pro ně zcela nový pohled na mnohé věci.