

METODICKÉ MATERIÁLY

pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání

HUDEBNÍ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.

ISBN 978-80-261-0914-3



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

METODICKÉ MATERIÁLY

**pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání**

HUDEBNÍ OBOR

kolektiv autorů

**Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.**

Metodické materiály jsou vydány v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti,
reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850.

Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tyto metodické materiály jsou licencovány
pod licenci Creative Commons BY-SA.



Obsah

Úvodní slovo	5
I. Obecný úvod	7
1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti	8
2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí	12
3/ Prameny a literatura	20
II. Hudební vzdělávání pro všechny. K problematice inkluzivní hudební edukace	23
Úvod	24
1/ Inkluzivní vzdělávání	25
2/ Funkce hudby aplikované v edukaci (všeobecné i inkluzivní)	29
3/ Hudební výchova ve formálním (i neformálním) vzdělávání	34
4/ Muzikoterapie a hudební výchova	40
5/ K možnostem muzikoterapeutické intervence u žáků se specifickými poruchami učení	45
6/ Inkluzivní hudební pedagogika jako nova (možná) subdisciplína v systematice hudební pedagogiky	56
7/ Prameny a literatura	65
III. Výukové jednotky (příklady dobré praxe) a metodické texty pro hudební obor	67
<u>Hudební nauka a hudební výchova na ZŠ a gymnáziu</u>	
<u>Hra na flétnu</u>	
<u>Hra na akordeon</u>	
<u>Hra na dudy</u>	
<u>Hra na elektronické klávesové nástroje</u>	
<u>Hudebně-teoretické předměty na konzervatoři</u>	

Úvodní slovo

Obecný a oborové úvody jsou součástí metodických materiálů, které tvoří třídičný celek spolu s didaktickými materiály a publikací zaměřenou na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Na tyto texty byla navázána celá řada pilotních aktivit, v rámci kterých jsme teoreticky popisované metody a pedagogické nástroje vyzkoušeli v praxi. Tyto tři publikace spolu s dalšími doprovodnými aktivitami tvoří hlavní pilíř projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti, který byl realizován od 1. 10. 2017 do 29. 2. 2020.

Součástí projektu jsou další publikace. Vše je vydáno ve formátu PDF a bude postupně publikováno na webových stránkách www.kreativnibudoucnost.cz. Některé texty budou transformovány do podoby e-learningových kurzů. Menší část textů bude vydána tiskem.

Metodické a didaktické materiály a publikace zaměřená na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním tvoří celek v rozsahu minimálně 1 500 normostran. Budou proto v tisku vydány pouze obecný a oborové úvody k metodickým materiálům.

Metodické materiály jsou členěny podle oborů: hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Obecný úvod je společný pro všechny obory. Součástí PDF vydání jsou výukové jednotky, které vytvořili učitelé ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů ZŠ. Každý text byl vyzkoušen ve výuce, reflexe učitelů jsou uvedeny v jednotlivých výukových jednotkách.

Testování modelových lekcí bylo realizováno v inkluzivních třídách. V případě základních uměleckých škol se jednalo většinou o žáky, kteří na ZUŠ nejsou vedeni jako žáci se SVP oficiálně, ale učitelé s nimi pracují individuálně (často jsou tyto žáci vedeni jako SVP na ZŠ). Cílem bylo vyzkoušet metody a nástroje pro výuku ve třídách s žáky s různými typy SVP napříč obory. Realizace pilotních aktivit nám umožnila dospět k obecnějším principům výuky v inkluzivních třídách. Tyto návody a tipy nyní nabízíme učitelům ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů na ZŠ a SŠ.

Vedle informací o práci s žáky se SVP metodické materiály obsahují také popisy výuky, metod a metodik, které si mohou učitelé upravit pro výuku libovolné inkluzivní i neinkluzivní žákovské skupiny. Oborově-pedagogickou stránku věci jsme více rozvinuli

v didaktických materiálech, které se věnují výtvarnému oboru a některým studijním zaměřením hudebního oboru ZUŠ.

Pro hudební obor jsme vytvořili celkem 29 výukových jednotek, které se zaměřily na výuku hudební nauky a přípravné hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ a ZŠ. Tři texty jsou pro učitele hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích. Další texty jsou určeny pro studijní zaměření hra na příčnou a zobcovou flétnu, elektronické klávesové nástroje, akordeon a dudy. Na tyto texty navazují didaktické materiály, které jsou určeny pro výuku hry na hoboj, fagot, trubku, lesní roh, pozoun, kytaru, cembalo a bicí nástroje a pro výuku improvizace a skladby na ZUŠ. Jedná se tedy převážně o „malé“ obory (studijní zaměření).

Pro taneční obor jsme vypracovali 14 výukových jednotek, pro literárně-dramatický obor celkem 11 výukových jednotek. Každý text obsahuje popis výuky i reflexi, kterou do textu doplnili učitelé, kteří jednotlivé lekce testovali.

Texty pro výtvarný obor jsou koncipovány jinak. Nejprve bylo vytvořeno 12 modelových lekcí, které si testující učitelé přepracovali do vlastních výukových jednotek obsahujících také reflexi. Takto bylo zpracováno 14 reflexí. Na rozdíl od ostatních oborů koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky. Jsou tedy definovány závazné očekávané výstupy, ke kterým je možné dospět více cestami a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní odpovědnost. (Podrobněji je tato problematika popsána v kompletní digitální verzi metodických materiálů, v úvodu k modelovým lekcím výtvarného oboru, který napsala Markéta Pastorová).

*Robert Mimra
hlavní manažer projektu*



Obecný úvod

Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti

Pohled na jedince s postižením či jedince, kteří se něčím odlišují, resp. vykazují určitou míru jinakosti, se ve veřejném vnímání postupně mění, a tím se mění i jejich postavení ve společnosti. Je nutné dostatečně porozumět fenoménu postižení v kontextu životních situací konkrétních lidí, to také může napomoci pedagogickým pracovníkům k nastavení vzdělávacího procesu či jeho případné modifikaci ve vztahu k jedincům s určitým typem postižení.

1.1 Teoretická východiska nových pohledů na postižení

Ve speciálně-pedagogických kruzích hovoříme o změně tzv. speciálně-pedagogického paradigmatu (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006). Tato změna úzce souvisí s tím, jak se v čase proměňuje pojetí zdraví a nemoci v mezinárodním měřítku a jaký postupný přerod zaznamenává. Jde o přerod od biologického vymezení zdraví a nemoci jako dvou kategorií, které stojí proti sobě, k tzv. biopsychosociálnímu modelu uznávajícímu jeho jednotlivé složky jako významné determinanty zdraví, nemoci a postižení. Autoři (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006) odkazují v souvislosti s měnícím se speciálně-pedagogickým paradigmatem na významné klasifikační systémy Světové zdravotnické organizace (WHO). V zahraničí se v tomto kontextu hovoří o tzv. modelech „disablementu“ (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999).

V roce 1980 byla pod patronací WHO vypracována Mezinárodní klasifikace poškození, omezení a postižení (1980), v anglickém jazyce International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Uvedený materiál je možno považovat ve své době za stěžejní pro vymezení nejen medicínských, ale i speciálně-pedagogických termínů. ICIDH rozlišovala pojmy *impairment* s významem poškození, *disability* s významem omezení a *handicap* s významem znevýhodnění. Výhodou této klasifikace bylo zřetelné vymezení a zároveň odlišení termínu; *impairment* s významem orgánového nebo funkčního poškození, které může, ale nemusí vést k úplnému nebo částečnému omezení schopností a dovedností – k tzv. *disability*. Následkem může, ale nemusí být vznik *handicapu* – tedy určitého znevýhodnění (Káňová, 2016).

V průběhu téměř čtyřicetiletého vývoje došlo k postupnému přerodu od tzv. modelu biologického k biopsychosociálnímu modelu zdraví a nemoci. Tím také došlo k postupné úpravě klasifikačního systému

Světové zdravotnické organizace. V roce 1998 byla nahrazena triáda pojmů *impairment*, *disability* a *handicap* pojmy *impairment*, *activity* a *participation*. *Impairment* opět s významem poškození, pojem *activity* zohledňující rozsah činností v takové podobě, v jaké je člověk zvládne vykonávat, a pojem *participation* zohledňující co možná nejvyšší možnou míru účasti na životě společnosti a vlastním rozhodování. Tato v té době nová klasifikace platila od roku 2001 a je též nazývána jako Mezinárodní klasifikace funkčnosti (2001), v anglickém jazyce International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Za přelomové bylo považováno to, že v mnoha zemích je od té doby upouštěno od pojmu *handicap* a je více kladen důraz na vzájemné působení postižení a prostředí. V prostředí České republiky s ICF klasifikací pracují někteří autoři (Vítek, Vítková, 2006; Šiška, 2005), nicméně mnohé publikace stále běžně vycházejí z klasifikace předchozí a stále operují s pojmem *handicap*. V rozporu s výše uvedeným se v České republice můžeme setkat například s označením mentálně handicapovaný. Termín handicapovaný člověk je zároveň mnohými, zejména v laických kruzích či v některých médiích, vnímán jako méně stigmatizující než označení člověk s postižením (Káňová, 2016).

Klasifikace ICF apeluje na umožnění co nejvíce samostatného a nezávislého způsobu života lidí s postižením či lidí s chronickým onemocněním. Zajímavé je, že tato klasifikace byla původně vytvořena čistě pro medicínské účely, ale časem dokázala najít velmi dobré uplatnění i v dalších příbuzných disciplínách. Jejím hlavním smyslem bylo vytvořit základy pro porozumění a další studium stavů zdraví a stavů se zdravím souvisejících včetně dopadů na biopsychosociální jednotu člověka (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999). Pojí se s ní (a také s lidmi, kterých se téma týká) i preferovaná terminologie. V tomto smyslu například lidé s tělesným postižením požadují, aby byli v sociokulturním prostředí označováni nikoliv jako tělesně postižení, ale jako lidé s omezením v pohybu (*people with mobility difficulties*). Obdobně je tomu v anglicky mluvících zemích i u jedinců s poškozením zraku či sluchu, z nichž mnozí sami sebe neoznačují automaticky jako lidi s postižením (*people with disabilities*), ale preferují označení konkrétního poškození (*people with sight impairment*, *people with hearing impairment*).

Z výše uvedeného je patrné, že v rámci klasifikace ICF se více přihlíží k tomu, jak jedinci, kteří danou realitu žijí, sami sebe spatřují. Je kladen důraz na to, že omezení funkčnosti není automatické, ale závisí na interakci

člověka s prostředím, ve kterém dotyčný žije, resp. kým je obklopen a jak je ve svém životě podpořen. Někteří sociální vědci, například Hannah Bartlett (1970), tento koncept nazývají „člověk v prostředí“ (Person in environment) a hovoří o tzv. konceptu sociálního fungování, založeném na způsobech interakce člověka a prostředí, které ho obklopuje. Koncept na jedné straně zohledňuje, do jaké míry je člověk schopen reagovat na požadavky okolí, a na straně druhé, jak – a zdali – je prostředí (konkrétní lidé či společnost) připraveno reagovat na požadavky jedince s postižením. Postižení se v tomto konceptu stává relativním, nicméně jeho definice je složitější a je nutné k ní přistupovat v určitém kontextu (Káňová, 2016).

Vytvoření klasifikace ICF mělo ambici poskytnout informace odborníkům z rozličných vědních disciplín, a podpořit tím mezioborovou spolupráci a různé sociální aktéry (včetně samotných osob s postižením „Nic o nás bez nás“). Další snahou též bylo přispět k terminologické jednotě a usnadnit možnosti mezinárodního srovnání systémů zdravotní a sociální pomoci. Z tohoto důvodu je možné ICF vnímat i jako východisko při nastavování systémů podpory či při tvorbě strategických opatření. V neposlední řadě je však možné ji využít i jako nástroj pedagogického počínání při snaze vysvětlit budoucím učitelům a dalším pomáhajícím pracovníkům „jiný pohled“ na postižení.

Pokud shrneme výše uvedené, je možno konstatovat, že klasifikace ICF je oproti ICIDH jemnější a k životu lidí s postižením umožňuje přistupovat citlivěji, neboť výrazně zohledňuje prostředí, ve kterém tito lidé žijí. Bere v úvahu i to, jak jsou tito lidé někdy pozitivně a jindy negativně ovlivňováni lidmi, kteří je obklopují. Svou pozornost soustřeďuje na individuální potřeby a zájmy osob vykazujících určitou jinakost, ať už jde o postižení či chronické onemocnění. Klasifikace ICF tak nepřímo rozšiřuje jedincům s postižením možnosti činit vlastní volby a ovlivňovat trajektorie svých životů (Káňová, 2016).

1.2 Pohledy na lidi s postižením v kontextu různých modelů zdravotního postižení

Přístup konkrétních osob k jinakosti, tedy včetně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, se promítá do užívaného jazyka (pojmu a termínů) i v odborné veřejnosti, včetně učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Volba jazyka a jazykových prostředků odráží, u někoho vědomě, u jiných nevědomě, různá filozofická východiska v podobě tzv. modelů zdravotního postižení. Ty představují určitý rámec či mentální schéma, prostřednictvím kterého se mluvčí orientuje a svůj přístup k jinakosti a hodnoty s ní spojené si uvědomuje. Způsob uvažování konkrétních lidí o postižení předurčuje to, jak k jinakosti přistupují a jak se k lidem, kteří jsou označeni jako tzv. odlišní, chovají (Káňová, 2016). Uvedené modely zároveň dávají možnost

rozličné interpretace nazírání na vlastní jinakost a celkově na životní situaci i samotným lidem, kteří onu jinakost vykazují, tj. umožňují jim interpretovat svůj pohled na jimi žitou realitu.

S modely zdravotního postižení pracuje několik příbuzných disciplín, např. sociologie, speciální a inkluzivní pedagogika, Disability Studies (studia zdravotního postižení), sociální práce, medicína, sociální politika aj., přičemž všechny reflektují postupný vývoj a přerod v přístupech společností tzv. intaktních (bez postižení) k lidem s postižením. V kontextu společnosti zmiňujeme množné číslo záměrně, neboť vývoj přístupu k jinakosti je odvislý i od sociokulturního prostředí. Mnoho výzkumů dokazuje, že vývoj přístupu společnosti k postižení a jinakosti jako celku probíhá ve všech společnostech, společenstvích a národech stejně (Krhutová, 2013). Mnoho autorů zároveň přichází s různě precizním členěním těchto modelů. Nejběžněji užívanou klasifikací modelů, kterou ve svých pracích zmiňují např. Šiška (2005) či Lečbych (2008), je členění na model medicínský a model sociální. V posledních letech je však čím dál tím častěji zmiňován i tzv. model lidských práv (Barbuto, Biggeri, Ciani a Griffo, 2013).

Medicínský model je možno charakterizovat jako patientský. K lidem s postižením se přistupuje jako k držitelům jisté diagnózy, a nikoliv ojediněle je skrze medicínskou diagnózu těmto lidem přidělena také jedna dominující identita (např. na žáka s epilepsií je mnohdy nahlíženo především jako na „epileptika“), ačkoliv prostředí, ve kterém se právě nachází a v němž je jim možná poskytována i podpora, nemá s medicínou co do činění. Komunikant, v jehož smýšlení dominuje medicínský model, přistupuje k člověku s postižením především jako k pacientovi, tedy jako k nemocnému. Člověk je v tomto vidění charakterizován především prostřednictvím negativních, patologických charakteristik. Pokud je takový člověk obklopen lidmi smýšlejícími skrze medicínské mentální schéma, soustřeďují se tito lidé zejména na zkoumání a posuzování toho, co není tzv. normální (Krhutová, 2013). Tento způsob uvažování často automaticky doprovází předjímání závislosti lidí s postižením na odbornících bez možnosti jejich přímého podílu na rozhodování o sobě samých. V jazyce lidí smýšlejících medicínským pohledem je možné často slyšet terminologický aparát užívaný v medicíně nebo jazykové prostředky vyjadřující předjímaná negativa spojená s postižením a často dávající podklad pro stigmatizaci, např. pojmy deficit, defekt, limitace, korekce, retardace, upoutání na vozík, invalida, jedinec trpící atd. (Krhutová, 2013; Inclusion Ireland, 2014). Výrazná kritika tohoto modelu, zejména z řad organizací zdravotně postižených, vyvolala potřebu vytvoření paradigmatu nového – tzv. sociálního (Oliver, 1992).

Model sociální byl poprvé zmíněn na počátku 90. let minulého století a jeho autorem je britský sociolog Oliver (1992) a pokračovateli jsou např. Goodley (1996) či Priestley (2001). Charakteristika tohoto modelu

postížení spočívá v tom, že je postížení nahlíženo jako důsledek strukturálních znevýhodňujících vlivů ze strany společnosti, pro niž jsou stěžejní hodnoty výkonu a normality. Oliver (1992) v této souvislosti hovoří o sociálním útlaku neboli též o opresi. Zároveň si všímá, že státy, jejichž sociální aktéři postupně akceptují uvedený model, provádí revizi stěžejní legislativy a strategických opatření i systémů podpory, včetně zavádění nových služeb. Tyto země postupně ustupují od vnímání jedinců s postížením jako individuálního problému a směřují spíše k překonávání diskvalifikujících, segregujících a často degradujících bariér (Oliver, 1992). Pro sociální model postížení je někdy užíváno alternativní označení **ekologický model**, které klade důraz na maximální možné zapojení lidí s postížením do společnosti a vnímá zapojení každého člověka do života společenství jako právo. Model je též vnímán jako tzv. **uschopňující**, neboť usiluje o naplňování práva činit vlastní rozhodnutí, práva ovlivňovat svůj život a lépe využít svůj potenciál. Tím nabízí lidem s postížením plnohodnotnější život a směřuje k naplnění jejich lidských práv. Člověk s postížením je v tomto modelu nahlížen jako plnohodnotný občan.

V některých zemích, např. v USA nebo ve Velké Británii, se můžeme setkat i se stoupenci radikální verze sociálního modelu, která však zcela opomíjí biologické aspekty postížení. Jeho kritika spočívá v tom, že se opírá ponejvíce pouze o kategorii „prostředí“, to však není platné u všech jedinců s postížením. Podle mnohých nemá tato radikální verze budoucnost, neboť nepřipouští existenci kategorie „poškození“ (impairment), jež s sebou přináší určitá psychologická specifika a potřebu řady intervencí. Sociální model má smysl vždy v určitém kontextu. Pokud se změní kontext, může se stát model nepoužitelným (Shakespeare, Watson, 2001).

V posledních několika letech je často zmiňován a samotnými aktivisty z řad lidí s postížením preferován tzv. **model lidských práv**, který vychází z modelu sociálního. Zároveň klade důraz na respektování lidských práv, která je podle něj bezpodmínečně nutné vztáhnout na všechny, tj. i na osoby s postížením (Barbuto, Biggeri, Ciani, Griffio, 2013). Postížení není vnímáno jako pouhá individuální charakteristika jedince, ale jako výsledek interakce mezi jeho charakteristikami (osobnostní rysy, zdravotní stav, funkční stav aj.) a charakteristikami prostředí (s ohledem na kulturní, sociální a architektonická specifika) i společnosti, ve které žije. Východiskem modelu lidských práv je právě klasifikace WHO ICF z roku 2001 a ústředními operačními pojmy jsou participace, rovnocennost a aktivita (WHO, 2008).

Z výše uvedeného plyne, že v praxi je možné se setkat minimálně se dvěma odlišnými přístupy odrážejícími jiná hodnotová východiska a odlišný vztah ke skupině lidí s postížením. Ani jeden z nich se však nemusí vyskytovat ve své vyhraněné podobě. Jeden z přístupů klade důraz na komplexní péči a podporu, kterou zajišťují odborníci v zařízeních k tomu určených. Jejich snahou je zajistit těmto osobám bezpečí například skrze

různé druhy příspěvků a dávek nezbytných pro zajištění péče nebo zřizováním specializovaných ústavů, případně humanizací péče v zařízeních stávajících. To představuje na jedné straně zajištění jejich bezpečí, ale zároveň i ponechání v pasivitě a v závislosti na druhých osobách. Druhý přístup usiluje o vyrovnání příležitostí a snaží se zapojovat tyto jedince do fungování společnosti. Zároveň klade důraz na uplatňování vlastní volby a práva rozhodovat o sobě samém. To se projevuje napříč sektory. V oblasti vzdělávání například možnost rozhodnout se pro vzdělávání v běžných školách, v oblasti zaměstnanosti snahou o zapojení lidí s postížením na nechráněný trh práce apod. Shrneme-li výše uvedené, jde o co nejvyšší aktivizaci a podporu maximální možné samostatnosti jedinců s postížením (Lečbých, 2008; Káňová, 2016).

1.3 Komunikace s lidmi s postížením a o lidech s postížením – role používaného jazyka

Se změnou paradigmatu zdravotního postížení se mění i přístup k jedincům s postížením, a tím pak i k jejich postavení ve společnosti. Tento trend jde ruku v ruce se změnou nastavení systémů podpory a služeb ve všech resortech národního hospodářství, samozřejmě v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví, ale v souvislosti s novými technologiemi i v resortu průmyslu. Lidem s postížením se oproti minulosti v současnosti dostává větší pozornosti, která se začíná čím dál tím více zaměřovat na celý jejich životní běh – od dětství přes dospělost až po stáří. Lidé s postížením mohou lépe naplňovat svá práva díky nastavení právních rámců jednotlivých zemí, zejména pak díky postupné ratifikaci právně závazných mezinárodních dokumentů a úmluv, například Úmluvy OSN o právech dítěte (Česká republika, 1993) či Úmluvy o právech osob se zdravotním postížením (Česká republika, 2010). Budeme-li konkrétní, máme na mysli např. právo na vzdělání v prostředí běžných škol, právo na získání zaměstnání, právo osamostatnění se od rodičů či právo na samostatné bydlení. Dnešní generace mladých lidí s postížením může v porovnání se situací lidí s postížením starších generací o sobě rozhodovat a ovlivňovat svůj život podstatně více, než tomu bylo dříve. I přesto se tyto lidé stále potýkají s mnohými bariérami, které jim v naplňování jejich práv brání (Káňová, 2016).

To, že konkrétní člověk akceptoval sociální model postížení a uplatňuje ho v přístupu k lidem s postížením, může mít mnohé příčiny. Může například spočívat v žité zkušenosti s vlastním postížením či určitým zdravotním oslabením, v žité zkušenosti s postížením člena rodiny, v angažování se v organizacích občanské společnosti či například v dosavadních profesních zkušenostech. Wágnerová a kol. (2009) uvádí, že takovéto zkušenosti setkání se s žitou realitou často vedou k vytvoření méně negativního obrazu o životě člověka s postížením. Nejsou však popřením negativních asociací, ale spíše doplněním celkového obrazu o další,

i pozitivní charakteristiky. To vše může mít vliv na to, k jakému modelu postižení se komunikant přiklání, jak je ve svém pohledu na postižení vyhraněný a v neposlední řadě i jaké jazykové prostředky ve vztahu k tématu postižení užívá. V této souvislosti doporučují organizace obhajující práva a zájmy konkrétních skupin osob s postižením nebo samotní lidé s postižením vyvarovat se určitých více či méně stigmatizujících spojení. V praxi se například vyhýbáme užívání obrátů typu „trpí“, „je stížen“, „je upoután“ a dalším podobným termínům, které evokují negativní zkušenost či snížená očekávání. Při užívání jazyka respektujeme zásady tzv. „People First Language“ zmiňované organizací „The Arc“ (Arc, 2016) a ctíme jedinečnost každého člověka. Tím projevujeme lidem s postižením respekt, úctu a uznáváme jejich důstojnost.

2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi aktuální témata nejenom českého a evropského školství, ale v souvislosti s prosazováním inkluzivního trendu se stala doslova globální výzvou pedagogické teorie i praxe. Přestože mezi teoretickým vymezením a oborovou praxí někdy můžeme pozorovat až propastný rozdíl, v otázce inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přiznávají podobné tápání obě strany – tedy teorie i praxe. Vyplývá z dosud nejistého ukotvení teoretických souvislostí fenoménu inkluze a současně z nedostatečné praktické zkušenosti s inkluzivním vzděláváním u nás, tedy s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné školy nebo v rámci běžných mimoškolních aktivit. Jsme totiž na počátku výrazných změn v přístupu k těmto žákům – nebo spíše v přístupu k různosti těch, kteří jsou dnes sice vychováváni a vzděláváni v totožném prostředí a stále častěji i přímo ve společné skupině, ale navzájem se od sebe mnohdy i velmi výrazně liší. Tato situace se stává jednou z největších výzev pro všechny aktéry edukačního procesu – zejména však pro ty, kteří mají celý proces vzdělávání vést, koordinovat a stimulovat, tedy pro samotné pedagogy.

2.1 Inkluzivní vzdělávání a jeho základní východiska

Pojem **inkluze** ve vzdělávání u nás začal být výrazně frekvencovaný teprve relativně nedávno, pro mnohá neporozumění a nedorozumění se však začíná z diskuze nad vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvolna vytrácet, neboť je stále častěji nahrazován termínem „společné vzdělávání“. Není však možné oba tyto termíny jednoduše považovat za synonyma, protože nemusí vždy automaticky znamenat totéž. Základní východiska inkluzivní edukace nespočívají v pouhém formálním vytvoření heterogenních vzdělávacích skupin složených ze žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V takových skupinách totiž nemusí vůbec docházet ke vzájemnému přijetí a ke kooperaci všech jejich členů – a navzdory jejich bezprostřední osobní účasti v procesu edukace ve společném prostoru a ve stejném čase mohou tito jedinci zůstávat nadále odděleni bariérami předsudků a nepřijetí. Inkluze vychází především ze společného hodnotového základu, který umožňuje vytvářet společnou **kulturu** (školní, skupinovou, komunitní) a udržovat kvalitní vzájemné **vztahy** (mezi žáky navzájem, mezi žáky a pedagogy, mezi školou a místní komunitou atd.). Pro takový způsob edukace je samozřejmě nezbytné vytvářet adekvátní **podmínky** (materiální, personální atd.) a přizpůsobovat

těmto společným hodnotám i celou edukační *praxi*. Tyto čtyři oblasti proto můžeme vnímat jako zcela klíčové pro úspěšnou implementaci skutečné inkluzivní edukace (Tannenbergerová, 2016).

Od roku 2016 vymezuje podrobné podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které jsou stanovena i podpůrná opatření využitelná v edukaci těchto žáků. Bez využití vhodných podpůrných opatření by v některých případech nebylo vůbec reálné uvažovat o inkluzivním začlenění konkrétních žáků do běžných škol. Úspěšnost inkluze ve vzdělávání je však ovlivněna i řadou dalších faktorů – kromě jiného jsou velmi důležité (Slowík, 2016):

- prostředí školy (např. bezbariérovost prostoru, vstřícné klima);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- kvalitní spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry);
- dobrá vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou žáka;
- skutečné přijetí každého žáka ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů atd.;
- dostupná potřebná míra a kvalita podpory pro konkrétní žáky (speciální pomůcky, asistenti pedagoga apod.);
- vstřícný přístup k inkluzivnímu vzdělávání v místní komunitě a v celé společnosti (proinkluzivní hodnotové paradigma).

Předpoklad inkluzivního přístupu ve vzdělávání je ukotven i v rámcových vzdělávacích programech a reálný přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách se pak musí opírat samozřejmě také o školní vzdělávací programy; pro jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v odůvodněných případech navíc možné, anebo dokonce nezbytné vytvářet plány pedagogické podpory či individuální vzdělávací plány. Přitom je důležitým cílem zejména tzv. *vyrovnávání příležitostí*, které můžeme chápat jako „proces, který umožňuje, aby bydlení, doprava, sociální a zdravotní služby, vzdělání a pracovní příležitosti, kulturní a společenský život včetně sportovních a rekreačních zařízení byly přístupné všem“ (Vysokajová, 2000) – tedy i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je ovšem nutné podotknout, že „vyrovnávat příležitosti“ neznamená nabízet všem zcela stejné příležitosti, ale nabízet všem příležitosti vhodné vzhledem k jejich individuálním možnostem (Evans, 2007).

Dobrá inkluze musí být totiž především smysluplná a spojovat v sobě myšlenky respektu k odlišnosti a práva jedince na rovnoprávné členství v komunitě a společnosti (Lombardi, Kappa, 1999, s. 10).

2.2 Výhody a rizika inkluzivní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

V argumentaci výhod a rizik inkluzivní výchovy a vzdělávání bývá často zdůrazňována především jeho náročnost pro pedagogy anebo také obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou ostatním stačit a zohledňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb a limitů naopak může ostatní žáky ve skupině brzdit a omezovat. Zejména v uměleckých a esteticko-výchovných oblastech je však očekávání vyšší náročnosti na kreativní a individuální přístup učitele spíše přirozené a také samotné znevýhodnění žáků oproti ostatním vrstevníkům nemusí být v těchto oblastech zdaleka tak výrazné (pokud v nich vůbec zaostávají). Nesmíme také zapomenout na důležitost respektování lidskoprávního nároku na rovnocenné příležitosti ke vzdělávání pro všechny žáky (tedy i pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami).

Nedostatečně jsou naopak doceňovány prokazatelné efekty inkluzivního přístupu především v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje všech žáků ve třídě nebo skupině, zvyšování kvality školního (resp. edukačního) klimatu a rovněž pozitivní vliv na životní perspektivu žáků se speciálními, vzdělávacími potřebami (ve srovnání s jejich vzděláváním v segregovaném prostředí). Kvalita inkluzivní edukace je samozřejmě výrazně závislá na skutečné kvalitě přístupu konkrétních pedagogů, správné diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků a na indikaci a uplatňování vhodných podpůrných opatření.

Inkluze ale nesmí spočívat pouze v nastavení určité „technologie“ výchovy a vzdělávání; skutečně inkluzivní přístup musí vycházet z pozitivních hodnot; některé z nich jsou například popsány jako stěžejní požadavky v tzv. Ukazateli inkluze (Booth, Ainscow, 2007).

2.3 Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě školské legislativy platné od roku 2016

V roce 2016 vešla v platnost novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Novelizován byl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V kontextu inkluzivního vzdělávání je jednoznačně upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí hlavního vzdělávacího proudu

a je akcentováno právo volby rodiče na způsob vzdělávání svého dítěte. Novelu doprovází její podzákonná norma – prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), která sama o sobě prošla od roku 2016 již dvakrát dílčí úpravou¹. Novela zákona i podzákonné normy přinesly některé podstatné změny, například samotný pojem „speciální vzdělávací potřeby“ či pojem „podpůrná opatření ve vzdělávání“ (Lechta, 2016), na jejichž podkladě vznikly tzv. katalogy podpůrných opatření v podobě ucelené sady metodických příruček. Jejich cílem je podpořit pracovníky škol v práci s jedinci, kteří z různých důvodů vyžadují podpůrná opatření při vzdělávání v mateřských, základních a středních školách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje, že **dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami** se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou od roku 2016 nově vnímána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Mezi tzv. podpůrná opatření řadíme poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání u žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu osob nevidomých, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i využití asistenta pedagoga (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Novela školského zákona z roku 2016 i vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesly změny i ve způsobu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Hlavními aktéry odpovídajícími za tuto činnost jsou jednak školní poradenská pracoviště a dále školská poradenská zařízení.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno odborníky, obvykle z řad kmenových pracovníků školy, a v současné době nemají tato pracoviště ve školách stejnou podobu. Minimálně však musí být zastoupeny odborností výchovného poradce a školního metodika prevence. V současnosti přibývá škol, i díky nemalé podpoře státu a strukturálních fondů EU, které zaměstnávají speciálního pedagoga a školního psychologa. Uvedení aktéři hrají velkou úlohu při asistenci pedagogickým

¹Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla od roku 2016 prozatím dvakrát novelizována, poprvé ve znění 270/2017 Sb. a podruhé ve znění 416/2017 Sb.

pracovníkům při provádění základní pedagogické diagnostiky, při vyhodnocování potřeb konkrétních žáků a sestavování tzv. plánu pedagogické podpory v rámci navrženého 1. stupně podpůrných opatření. Tento proces je ideálně realizován i ve spolupráci s rodiči a nejlépe i s žákem samotným. Škola tak může získat představu o rodinném zázemí žáka, o postavení dítěte v rodině a o celém životním příběhu dítěte a rodiny jako takové (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhým neméně důležitým typem pracovišť jsou školská poradenská zařízení, mezi která patří speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Provádějí speciálně-pedagogická a psychologická vyšetření a diagnostikují speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů na doporučení škol či na žádost samotných rodičů. Na základě provedených vyšetření, tedy speciálně-pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření, vypracovává školské poradenské zařízení detailní zprávu pro rodiče a dále tzv. doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradenské zařízení přiznává příslušný stupeň podpůrných opatření, za jejichž následnou realizaci odpovídá kmenová škola žáka, resp. ředitel školy. Rodiče žáka stvrzují svým podpisem souhlas s navrženými opatřeními a v případě nesouhlasu mají právo podat žádost k přezkoumání zjištěných skutečností. Přiznání podpory v příslušném stupni podpůrných opatření závisí na mnoha faktorech, mimo jiné na typu školy, vzdělávacím stupni, kompetencích příslušných pedagogů, klimatu třídy i celé školy a v neposlední řadě i na fyzické přístupnosti a dalších podmínkách školy. Zodpovědní pracovníci školských poradenských zařízení musí vést všechny uvedené skutečnosti v patrnosti, a proto jsou na jejich odbornost kladeny vysoké nároky (Pančocha, Slepčiková, 2013).

2.4 Základní přehled systému podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření různého druhu a stupně lze kombinovat a vyhláška č. 27/2016 Sb. je člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Ze strany pedagoga vyžaduje realizace podpůrných opatření individuální přístup k žákovi a rovněž předpokládá flexibilní reagování pedagogů na žákovy momentální potřeby.

Podpůrná opatření 1. stupně umožňují individuální přístup k žákovi a metody práce, které mohou přispět k jeho stabilizaci. Přiznání 1. stupně podpůrných opatření je v kompetenci školního poradenského pracoviště a jeho rozhodnutí není zapotřebí konzultovat se školským poradenským zařízením. Pracovníci školního poradenského pracoviště nejdříve navrhnou a poté ve spolupráci s pedagogy školy realizují a následně i vyhodnocují poskytnutou podporu. Opatření 1. stupně představují například organizační změny,

umožnění relaxace, jiné prostorové uspořádání pracovního místa, zasedacího pořádku apod. Tento stupeň podpůrných opatření se může týkat žáků s lehkým omezením v pohybu, žáků s chronickým onemocněním (např. diabetes mellitus, epilepsie, celiakie). Může jít například i o žáka, který ve vyučování selhává z důvodu nepodnětného sociálního prostředí rodiny, přestěhování, úmrtí v rodině aj. Pokud u takového žáka nedojde v daných oblastech do 3 až 6 měsíců ke zlepšení, může škola ve spolupráci se zákonným zástupcem nejpozději do šesti měsíců požádat o posouzení školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření od druhého stupně výše přiznávají školská poradenská zařízení.

2. stupeň podpůrných opatření představuje úpravy vyučovacích metod a organizace, které může provést sám pedagog bez ovlivnění výuky ostatních žáků. Tento stupeň je přiznáván žákům s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání z důvodu oslabení zrakové a sluchové funkce, z důvodu dlouhodobého onemocnění, oslabené komunikační schopnosti či snížené znalosti vyučovacího jazyka. Změna obsahu výuky je obvykle malá nebo žádná, a pokud ano, je možné přistoupit k vypracování individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z původně nastaveného plánu pedagogické podpory. Žákovi může kromě pedagoga pomáhat i tzv. sdílený asistent, který ve třídě pomáhá více žákům. Škola při tomto stupni podpůrných opatření získává od státu finanční prostředky stanovené na základě platné legislativy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně představují podporu žákovi se závažnými problémy, které jsou očekávány i v budoucím vzdělávání, žákovi s odlišným mateřským jazykem či vážnějšími emočními problémy (např. z důvodu syndromu týraného a zneužívaného dítěte, přechodu z ústavní do komunitní péče nebo do pěstounské rodiny atp.). Implementace podpory v rámci tohoto stupně podpůrných opatření již více zasahuje do výuky. Může jít o změny v organizaci vzdělávání, jiné postupy ve školní práci i v domácích přípravě. Doporučení spočívají v uzpůsobení výukových forem a vyučovacích metod a pedagogovi je doporučováno individuálně přistupovat k hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah výuky je zpravidla změněn a je o tom záznam v individuálním vzdělávacím plánu žáka. K úpravám často dochází i v oblasti používání pomůcek. Žák může pracovat se speciálními učebnicemi a s didaktickými pomůckami. V uvedeném stupni přiznané podpory je možno využívat pomoc sdíleného asistenta nebo spolupracovat s přiděleným asistentem pedagoga. Realizace podpory v tomto stupni se pojí s navýšenými finančními prostředky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 4. stupně jsou přiznána žákovi, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují rozsáhlejší úpravy prostorové (například úpravu pracovního

místa nebo zajištění fyzické přístupnosti prostředí), úpravy organizace výuky, použití kompenzačních pomůcek či speciálních výukových pomůcek. Čtvrtý stupeň podpory se poskytuje žákovi z důvodu střední a těžké mentální retardace, poruch autistického spektra, těžkého sluchového, zrakového a tělesného postižení a s ohledem na to se počítá s celodenní asistencí asistenta pedagoga. V některých případech mohou být činnosti asistenta pedagoga rozšířeny i o činnosti jiných profesí, převážně nižšího zdravotnického personálu, spojené s přesuny a zajištěním stravy, pokud žák vyžaduje i speciální zdravotnické úkony. Obsah učiva je i zde obvykle upraven a informace o tom je zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Hodnocení výsledků je taktéž modifikováno. Žáci s příznými podpůrnými opatřeními 4. stupně mohou být vzděláváni ve speciálních školách. Škola vzdělávající žáka s příznou podporou ve 4. stupni získává taktéž finanční podporu od státu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 5. stupně představují vyšší míru podpory v oblasti organizace, forem výuky a obsahu probírané látky s přihlédnutím k reálným možnostem konkrétního žáka. Opatření v pátém stupni jsou přiznávána v případě žákova středně těžkého či těžkého mentálního postižení, často v kombinaci s dalším postižením. Pokud je žák vzděláván v prostředí běžné školy, je i tam obsah výuky často upraven podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. I u žáka s podporou v 5. stupni je vždy vypracován individuální vzdělávací plán. Ve výuce je žákovi nápomocen asistent pedagoga. S ohledem na žakovu případnou potřebu činností a úkonů zdravotně-sociální povahy je možné přizvat i pracovníka sociálních služeb či příslušný zdravotnický personál (např. některé zdravotnické úkony vykonávané zdravotní sestrou z agentury domácí péče financované resortem zdravotnictví, případně v působnosti resortu MPSV). U žáka s příznými podpůrnými opatřeními v 5. stupni je v případě potřeby, pokud je na základě zdravotního stavu nebo rozhodnutí lékaře nutná výuka v domácím prostředí, zajišťována výuka pedagogy školy nebo pracovníkem speciálně-pedagogického centra. Finanční podpora škoje je přiznána i v případě 5. stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením zraku

Za žáky s postižením zraku můžeme ze speciálně-pedagogického hlediska považovat takové žáky, kteří i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) stále mají v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou – tedy například se čtením černočerného nebo zrakovou orientací v prostoru (Vitásková, Ludíková, Souralová, 2003).

Podle postižených zrakových funkcí se může jednat o žáky:

- se sníženou zrakovou ostrostí,
- s omezením zorného pole,
- s poruchami barvocitu,
- s poruchami akomodace (s refrakčními vadami),
- s poruchami zrakové adaptace,
- s poruchami okohybné aktivity,
- s poruchami hloubkového (3D) vidění.

U těchto jedinců i navzdory využití všech dostupných možností terapie, korekce, reedukace a kompenzace trvale zůstává zrakové vnímání omezeno ve srovnání s jedinci bez zrakové vady (nepatří sem tedy žáci, u kterých je při použití běžných brýlí nebo kontaktních čoček zraková vada dostatečně kompenzována). Podle úrovně závažnosti se zraková postižení kategorizují na několik stupňů slabozrakosti a nejzávažnější postižení pak představuje praktická nebo úplná nevidomost. Zatímco žáci s lehkou slabozrakostí bývají už tradičně vzděláváni převážně v běžných školách, ti se závažnějšími stupni zrakového postižení byli přednostně zařazováni do škol speciálních – dnes se však můžeme setkat v prostředí běžných škol i s nimi.

Úspěšná a efektivní edukace žáků s postižením zraku vyžaduje zejména využívání různých forem kompenzace. Nejčastěji se jedná o širokou škálu speciálních pomůcek. Vedle optických nebo digitálních přístrojů a speciálních počítačových pomůcek jsou v některých případech dobře využitelné i pomůcky velmi jednoduché, a přitom dostatečně účinné – např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodné kombinace barev usnadňující zrakové vnímání, barevné fólie apod. Informační bariéru u žáků nevidomých lze kompenzovat také pomocí Braillova hmatového písma (existuje např. i jeho varianta pro zápis notového záznamu) a samozřejmě formou audionahrávek (včetně stále oblíbenějšího formátu audioknih). Je také důležité dodržovat některé zásady pro úpravu prostředí (v závislosti na typu a stupni zrakového postižení), např.:

- dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých žáků – tak, aby mohli maximálně využívat zrakové vjemy);
- přiměřená (pokojová) teplota (potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání – tedy především u žáků s těžkým postižením zraku anebo nevidomých);
- omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání a orientaci, která výrazně pomáhá kompenzovat omezené nebo chybějící vnímání zrakové);
- vhodnou úpravu prostoru (pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci je nezbytné odstranit zejména rizikové překážky – např. věci položené na zemi, pootevřená dvířka skříněk nebo zásuvky stolků, neoznačené schody nebo nízké překážky v cestě apod.; úpravu prostoru je také třeba udržovat stabilně beze změn).

Žáci s těžkým postižením zraku mají omezenou možnost situačního a náhodného učení v běžném sociálním prostředí, které je obvykle velice významným

aspektem ve výchově, vzdělávání a osobnostně-sociálním rozvoji. Proto je školní a mimoškolní edukační prostředí velmi významné z hlediska nenásilné a přirozené přípravy těchto žáků na zvládání běžných situací v další životní cestě (Wolffe, Sacks, 2005).

Protože žáci s těžkým postižením zraku používají jako hlavní kompenzační smysl sluch, dochází u nich častěji např. k intenzivnímu rozvoji hudebních schopností a s tím pak souvisí i jejich volnočasové preference (hra na nástroj, zpěv atd.) a někdy také budoucí studijní a profesní zaměření.

2.6 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením sluchu

Sluchové postižení vzniká v důsledku poškození (organické nebo funkční vady) v kterékoli části sluchového analyzátoru, příp. sluchové dráhy anebo sluchových center. Přestože okolí často předpokládá opak (sluchové vady nejsou totiž výrazně zjevné), sluchové postižení je považováno za jedno z nejzávažnějších postižení vůbec. Jeho závažnost vyplývá především z toho, že:

- způsobuje výraznou komunikační bariéru (v případě vrozených vad sluchu je od počátku narušen vývoj řeči, omezené slyšení znamená omezenou schopnost porozumění ostatním atd.);
- způsobuje deficit v orientačních schopnostech (člověk se závažným postižením sluchu je odkázán pouze na zrakovou orientaci omezenou prakticky na rámeček zorného pole);
- znamená výraznou psychickou zátěž (při výrazné ztrátě sluchu se někdy hovoří až o jakémsi „vězení ticha“);
- zapříčiňuje omezení sítě sociálních vztahů (především kvůli omezeným možnostem komunikace);
- může mít negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (rozvoj myšlení je spojen s rozvojem vnitřní řeči, který je u vrozeně neslyšících jedinců velmi limitovaný a odlišný) (Slowík, 2016).

Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty mohou být jedinci s postižením sluchu:

- **nedoslýchaví**
(a to lehce, středně, středně těžce nebo těžce),
- **neslyšící**,
- **ohluchlí**.

Závažnější je ztráta sluchu vzniklá prelingválně (tedy před dokončením vývoje řeči – cca před 7. rokem věku dítěte) než ta, ke které došlo až později (postlingválně), kdy už dítě dokáže komunikovat běžnou řečí a má rozvinuté komunikační kompetence potřebné pro kontakt s běžným sociálním okolím.

K účinné kompenzaci někdy postačují sluchadla, kterých existuje hned několik různých typů a variant (analogových nebo digitálních – např. kapesní, závěsná, brýlová, zvukovodová nebo kanálová). Zcela odlišnou

technologii pak nabízí **kochleární implantáty**, které elektricky stimulují přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán sluchový vjem. Nelze je však využít zdaleka u každého – záleží na věku, typu sluchové vady a řadě dalších faktorů. Kochleární implantace je také finančně i zdravotně náročný zákrok vhodný pro relativně velmi úzkou skupinu dětí neslyšících nebo těžce nedoslýchavých klientů, nejčastěji skupinu dětí (Souralová, Langer, 2003).

Důležitou edukační zásadou je už od raného dětství využívat u dětí s těžkým postižením sluchu co nejbohatší škálu podnětů pro ostatní smysly, aby se tak maximálně snížilo riziko podnětové deprivace, která u těchto dětí vždy nastává (Vágnerová, 2004). Vedle léčebné rehabilitace (např. indikace sluchadla nebo voperování kochleárního implantátu) je u jedinců se sluchovým postižením důležitá také rehabilitace sociální – tedy překonávání komunikačních bariér a dostatek příležitostí pro zapojení do běžných aktivit nejlépe v rámci běžné vrstevnické skupiny a v běžném prostředí.

Vrozeně neslyšící jedinci používají obvykle jako základní komunikační systém (a jako svůj mateřský jazyk) znakovou řeč – resp. český znakový jazyk. Ten je svébytným a plnohodnotným jazykem založeným především na pohybovém kódu, a tedy zcela odlišným od běžné češtiny (která je pro neslyšícího v podstatě cizím jazykem). Jedinci nedoslýchaví anebo ti, kteří ztratili sluch postlingválně, obvykle komunikují běžnou řečí a odezíráním. Předpokladem je schopnost srozumitelně používat mluvenou řeč a odezírat z úst druhého člověka, což je mimořádně náročné. S odezírajícím žákem je nutné mluvit pomalejším tempem, používat jednoduché věty a známá slova, správně a výrazněji artikulovat, udržovat optimální interpersonální vzdálenost (cca 1–4 m). Především obličej mluvčího musí být dostatečně osvětlen a pomáhají také podpůrné komunikační prvky (mimika a gestikulace). Schopnost koncentrace při souvislém odezírání výrazně klesá po 15–20 minutách (u mladších dětí je kratší); odezíráním je totiž možné přímo zachytit vždy pouze část sdělení (přibližně 30–40 % výpovědi), zbytek musí odezírající domýšlet z kontextu, a existuje zde proto velké riziko neporozumění (pochopení smyslu a obsahu sdělení je třeba pravidelně ověřovat vhodnými otázkami).

Doplňkově se při komunikaci s lidmi s postižením sluchu používá také **daktylní (prstová) abeceda**, psaní nebo kreslení apod. (vhodné je využívat tzv. totální komunikaci – tedy kombinaci všech komunikačních metod tak, abychom se s dotyčným co nejlépe dorozuměli).

Označení „žák se sluchovým postižením“ není zcela totožné s termínem „neslyšící žák“. Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon č. 384/2008 Sb.) se totiž za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy po-

važují znakovou řeč za primární formu své komunikace. Využívání pohybu a dalších neverbálních projevů jako hlavního komunikačního kódu je u jedinců s těžkým postižením sluchu (resp. neslyšících) dobře uplatnitelné např. také při dramatických aktivitách (pantomima).

2.7 Specifika inkluzivní edukace žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost znamená postižení jedné nebo více rovin jazykového projevu (Lechta, 1990; Peutelschmiedová, 2003) – jedná se o roviny:

- foneticko-fonologické (výslovnosti a zvukové stránky řeči);
- lexikálně-sémantické (slovní zásoby a porozumění významu slov);
- morfologicko-syntaktické (gramatiky a stavby vět);
- pragmatické (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

V praxi se můžeme u žáků setkat s postižením celkového vývoje řeči a symbolických funkcí (např. vývojová dysfázie), narušením plynulosti nebo tempa řeči (koktavost, breptavost), narušením zvuku řeči (huhňavost), neurotickými vadami řeči (např. elektivní mutismus), vadami výslovnosti (dyslalie, dysartrie), příp. i s poruchami hlasu (dysfonie).

Logopedická intervence nemusí být vždy stoprocentně úspěšná a vést k rychlému odstranění řečových vad (zejména u jedinců s kombinovaným postižením, pervazivními poruchami apod.). V případech přetrvávajícího výrazného narušení komunikačních schopností, kdy dorozumívání běžnou řečí není u konkrétního jedince na dostatečně srozumitelné a sociálně použitelné úrovni, je možné využívat také různé metody alternativní a augmentativní komunikace (Peutelschmiedová, 2003). Ty pak nahrazují běžnou řečovou komunikaci anebo ji rozšiřují o další podpůrné prvky (pohyby, gesta, obrázky apod.). V takových případech má dotčený žák právo na využívání alternativní komunikace i v rámci svého vzdělávání (ve škole i při mimoškolních aktivitách).

2.8 Specifika inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením

Žáci s pohybovým nebo jiným tělesným postižením anebo se závažným chronickým postižením jsou považováni za skupinu nejlépe akceptovanou v rámci inkluzivního vzdělávání. Souvisí to s tím, že i celková společenská integrace takto postižených osob je relativně snazší oproti případům lidí s jinými druhy postižení (Vágnerová, 2004). Jde o skupinu velmi pestrou – od žáků s vrozenými a vývojovými vadami (např. DMO, tělesné malformace, rozštěpové vady) až po následky úrazů nebo závažných onemocnění (např. amputace končetin nebo jejich částí, poranění páteře apod.) (Vítková, 2003). Omezení pohybu může

mít formu částečného ochrnutí (tzv. parézy), anebo ochrnutí úplného (tzv. plegie). Tito jedinci pak mohou používat pro usnadnění pohybu opěrné pomůcky (hole, berle) nebo ortopedický vozík (mechanický či elektrický, které se od sebe výrazně liší, pokud jde o způsob manipulace a také hmotnost a rozměry).

Mezi nejznámější chronická onemocnění, se kterými se můžeme u žáků setkat, patří epilepsie (jako nejčastější záchvatové onemocnění), metabolická onemocnění (např. diabetes), stále častěji také onkologická onemocnění. Bývají obvykle spojena s určitými (někdy i závažnými) riziky, ovšem při účinné udržovací léčbě a respektování nezbytných omezení a režimu jsou rizika většinou minimalizována a přílišné omezování takového žáka z důvodu nadbytečných obav je pak více handicapujícím faktorem než onemocnění samotné.

I v procesu edukace je důležité zajistit pro jedince s pohybovým omezením zejména potřebnou úroveň bezbariérovosti a osobní asistenci – vždy ale jen v nezbytně nutné míře, aby nedocházelo k vytváření neadekvátní závislosti jedince na pomoci druhé osoby a naopak aby byla podporována maximální míra jeho samostatnosti a nezávislosti. Důležité je podporovat u těchto žáků vytváření zdravého sebevědomí a sebepojetí především v období puberty a adolescence, kdy se učí obstat v konkurenci, hledají smysl života a ujasňují si vlastní identitu, která je u každého člověka silně svázána také s tělesností (resp. tělesněním). Tělesné postižení omezuje a mění vnímání vlastního tělesného obrazu a omezena je také zkušenost prostředí, kterou ostatní běžně získávají pohybem (Vítková, 2003). Silně se v tomto období může projevat i rozpor mezi *ambicemi* žáka s postižením a jeho reálnými možnostmi a schopnostmi limitovanými právě v důsledku jeho postižení. **Komplexní rehabilitace** proto musí být zaměřena mimo jiné také na oblast seberealizace, širších sociálních kontaktů, fyzického i kulturního rozvoje (včetně např. uměleckých anebo i sportovních aktivit). Vycházíme přitom ze skutečnosti, že potřeby osob se zdravotním postižením jsou v podstatě stejné jako potřeby ostatních vrstevníků, pouze jejich naplňování vyžaduje často neobvyklé postupy a prostředky (Slowík, 2016).

2.9 Specifika inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením

Mentální postižení je samo o sobě poměrně obtížně definovatelné. Nejčastěji je popisováno jako stav, jenž se projevuje během vývoje, souvisí s omezeným vývojem myšlení a je charakteristický zejména snížením schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi (WHO, 2006). Příčinou je vždy závažné organické a funkční poškození mozku, které se odráží nejenom ve snížené úrovni rozumových schopností (intelektu), ale promítá se do celé osobnosti

člověka ve všech jejích vrstvách. Kvantitativně měřitelné složky intelektu (vyjadřované většinou zjištěnou hodnotou IQ), na které se obvykle klade největší důraz, zachycují ve skutečnosti pouze část skutečné inteligence a osobnosti lidského jedince (např. vůbec nezahrnují složku emoční inteligence vyjadřovanou emočním kvocientem – EQ), a v praxi se proto můžeme setkávat s případy jedinců, u kterých se i přes výrazně podprůměrnou hodnotu IQ projevuje např. múzické nadání (nejčastěji např. v hudební nebo výtvarné oblasti) a jejichž výkon je v těchto směrech zcela srovnatelný s intelektově průměrnými nebo i nadprůměrnými vrstevníky.

Klasifikace mentálního postižení (resp. mentální retardace) rozlišuje čtyři orientačně vymezené základní stupně podle závažnosti: lehký, střední, těžký a hluboký. Konkrétní projevy tohoto postižení jsou značně individuální, ale obecně bývá charakteristická snížená schopnost učit se, doprovázená také nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Je proto velmi důležité u těchto jedinců již fixované znalosti a dovednosti opakovat a udržovat prakticky v průběhu celého života. Typická je také zvýšená emocionalita, která v některých případech svým způsobem kompenzuje deficit racionální složky osobnosti. Spontánní a otevřené reakce těchto jedinců pak často racionálně založené okolí překvapují a někdy svou neočekávaností zvyšují míru jejich handicapu ve skupině a ve společnosti.

2.10 Specifika inkluzivní edukace žáků s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi **pervazivní poruchy** a jsou typické především tzv. autistickou triádou symptomů – tedy problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a zvláštnostmi ve vnímání okolního světa. Navenek se projevují jakousi chorobnou uzavřeností, časté jsou také určité typické projevy v chování (stereotypní pohyby, činnostní rituály, sebepoškozování nebo extrémní reakce na běžné podněty) (Vágnerová, 2004).

Mezi poruchami autistického spektra poněkud vyniká *Aspergerův syndrom*, který nebývá spojen s mentálním postižením – naopak se u takových jedinců dokonce může vyskytovat nadprůměrný intelekt nebo alespoň některé výjimečné izolované schopnosti (např. paměťové, kombinační, matematické apod.), které však tito lidé obvykle nedokážou dobře využít v praktickém životě.

V edukaci a osobnostním rozvoji žáků s poruchami autistického spektra se osvědčuje především **strukturované učení** a na něm založené kognitivně-behaviorální techniky. Využívá se při tom prvků pravidelnosti (předvídatelného režimu), strukturovaného prostředí (bez rušivých vlivů), strukturovaných instrukcí, grafické podpory formou jednoduchých

symbolických obrázků (piktogramů) apod. Velmi specifické bývají také některé múzické projevy jedinců s poruchami autistického spektra (např. kresba, hra na rytmické nástroje apod.).

2.11 Specifika inkluzivní edukace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Specifické vývojové poruchy učení představují různorodou skupinu poruch projevujících se především obtížemi při nabývání a užívání tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání – ale také hudebních nebo výtvarných dovedností), a to u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Příčinou nejsou snížené rozumové schopnosti ani nedostatek snahy, lajdáctví nebo sociální zanedbání či podnětová deprivace (tedy patologie rodinného prostředí). Naopak je možné tyto poruchy učení nezřídka diagnostikovat i u žáků s mimořádným nadáním (hovoříme pak o tzv. dvojí výjimečnosti). Příčiny nejsou vždy zcela jasné – vedle drobných deficitů ve funkci CNS bývá za hlavní faktor považována genetická dispozice a v některých případech není jednoznačná příčina vůbec identifikována (Zelinková, 2005). Mezi typické projevy patří velké rozdíly a výkyvy ve výkonech v různých oblastech dovedností (např. v určitých školních předmětech žák podává výrazně zhoršený výkon, který neodpovídá úrovni jeho celkového nadání). Jednotlivé poruchy jsou obecně známé především pod názvy označujícími konkrétní postižené dovednosti – tedy **dyslexie** (porucha čtení), **dysgrafie** (porucha psaní), **dysortografie** (porucha pravopisných dovedností), **dyskalkulie** (porucha matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha motorických schopností), **dysmúzie** (porucha hudebních schopností) nebo **dyspinxie** (porucha výtvarných schopností). Podobným způsobem (i když pod jinými názvy) je většina těchto poruch klasifikována rovněž v mezinárodním diagnostickém přehledu (WHO, MKN-10).

V edukačním procesu bývají tyto poruchy nejvíce zřetelné v mladším školním věku, v němž je také nutná nejvyšší míra podpory takových žáků. Později jsou využívány především různé kompenzační přístupy (podle typu konkrétních poruch a symptomů). V převážné většině případů jsou specifické vývojové poruchy učení spojeny s poruchami pozornosti, příp. i s hyperaktivitou (syndromy ADD nebo ADHD) – edukační strategie by proto měly být vždy založeny na zklidnění, pravidelnosti, rytmu, častějším střídání aktivit, ale také toleranci výkyvů nálad nebo respektování některých obtížně ovlivnitelných zvláštností v chování žáka (impulzivita apod.).

2.12 Specifika inkluzivní edukace žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním

U žáků se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním je nutné diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od jiných typů poruch sociální adaptace a výchovných patologií. Děti, které vyrůstají v sociálně nebo sociokulturně znevýhodněném prostředí, se často potýkají s charakteristickými problémy, jako jsou např.:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.

Žáci z menšinových etnických skupin nebo z rodin s odlišným kulturním a sociálním zázemím se také nezdá setkávají s mnoha předsudky a leckdy i s přímými projevy rasismu, xenofobie a následně se šikanovali. Právě vzhledem k různým formám sociální izolace a diskriminace mají pak takoví jedinci přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především sami mezi sebou a vytvářet tak *minoritní subkulturu* spojenou mnohdy i s rizikovým chováním (Slowík, 2016). Inkluzivní vzdělávání vycházející z prosociálních (resp. etických) hodnotových základů proto může už v období dětství a dospívání zásadně zmírnit tyto negativní stimuly a pomáhat při vytváření pozitivní individuální struktury hodnot všech žáků i na základě jejich osobní vztahové zkušenosti.

Umělecké a jiné kreativní činnosti, které odpovídají zájmům dětí a baví je, mohou být velmi dobrou sociálně integrační aktivitou a jsou u této skupiny často efektivně využívány jako součást primární prevence, ale i reedukačních a resocializačních metod. Jsou také silným prvkem v rámci interkulturní a multikulturní výchovy.

2.13 Význam a možnosti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v esteticko-výchovných a uměleckých oblastech

Múziké aktivity jsou jednou z oblastí života, v níž bývají jedinci se zdravotním nebo i sociálním a sociokulturním znevýhodněním obvykle nejméně handicapováni. Ze speciálně-pedagogického hlediska je možné v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hovořit o využívání prvků speciálních terapií (např. arteterapie – resp. artefiletiky, muzikoterapie, dramaterapie atd.) využitelných nejen při edukaci, ale i při volnočasových a zájmových aktivitách s cílem podporovat jak rozvoj schopností komunikace, sebevyjádření a seberealizace, tak i kooperace s dalšími jedinci, tedy rozvíjení sociálních kompetencí těchto žáků. Podpora směřuje přes stoupající abstraktní úroveň od vnímání k představám, a nakonec až k myšlení

(Müller, 2005; Pipeková, Vítková, 2001). Spolu s edukačním významem mají tyto aktivity také smysl terapeutický ve smyslu sociálně-terapeutické podpory společenského začleňování.

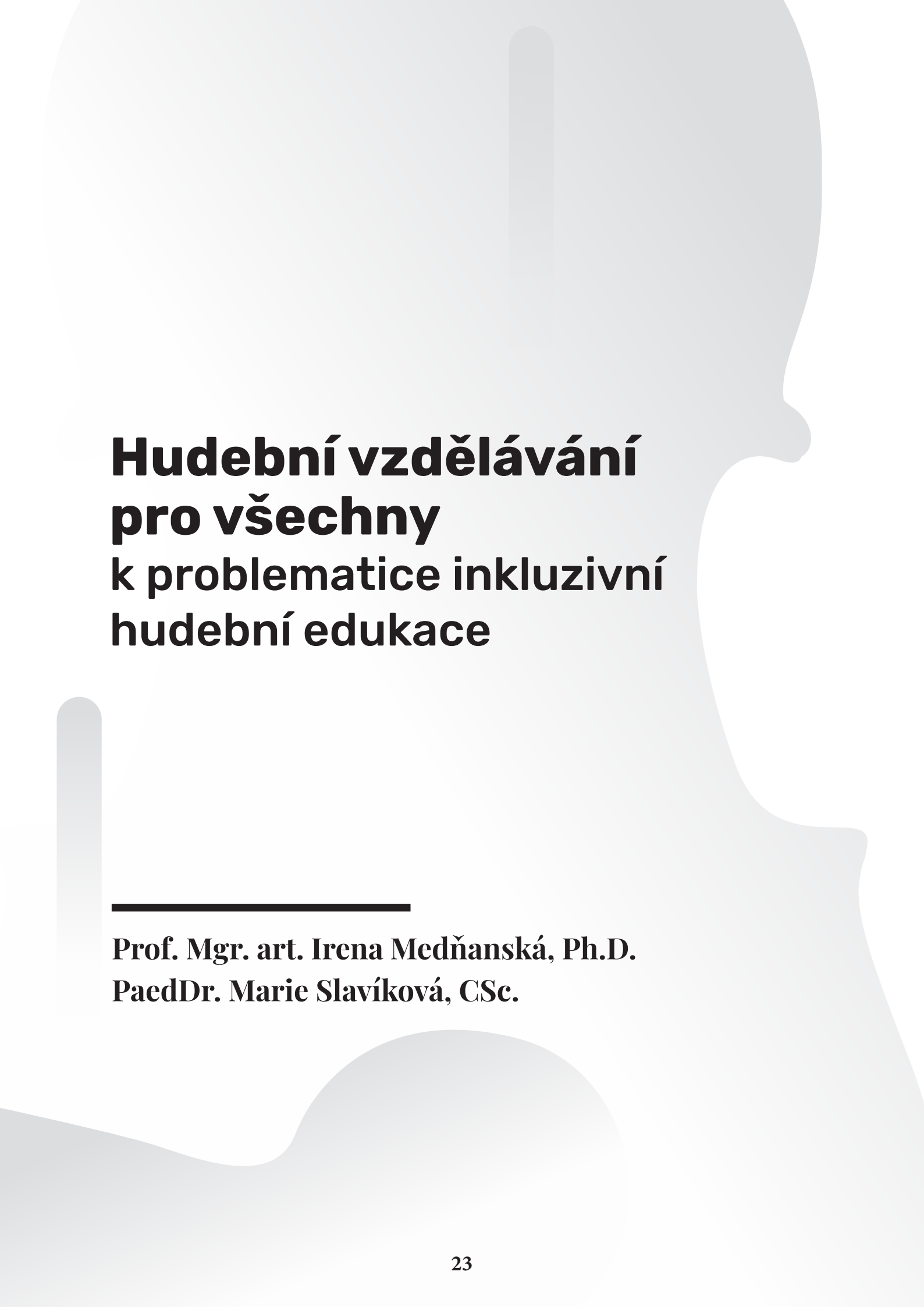
Z hlediska speciálně-pedagogických terapií nemají ani umělecké aktivity nikdy jako primární cíl dosažení vysoké úrovně uměleckého výsledku (např. bezchybná hudební interpretace, kvalita výtvarného díla apod.), ačkoliv takový výsledek rozhodně není vyloučen. Tím podstatným je zde především proces kreativní tvorby, příležitost k sebevyjádření, možnost tvořivé reflexe a příp. také spontánní kooperace ve skupině. Forma hry, kterou tyto aktivity většinou využívají, navíc poskytuje bezpečný prostor bez obav ze selhání (hra je v režimu „jako“ a nehrozí při ní fatální důsledky), umožňuje prakticky neomezené opakování zkoušení (nácvi) a při skupinové kooperaci vymezuje pravidla vzájemné interakce (např. nezbytné reciproční spolupráce, bez které by nebylo možné hru realizovat). Společně s výraznějším zapojením emocí a využíváním přirozeného osobního potenciálu každého jednotlivce se právě v tomto typu činností otevírá vhodná edukační cesta k rozvoji i těch žáků, kteří jsou jinak třeba výrazně limitováni svým zdravotním postižením anebo jiným typem odlišnosti.

3/ Prameny a literatura

- BARBUTO, R.; BIGGERI, M.; CIANI, F.; GRIFFO, G. From formal to substantive citizenship – the role of capability. In HVINDEN, B.; HALVORSEN, R. *Active Citizenship for Persons with Disabilities – Current Knowledge and Analytical Framework – A Working Paper*. Oslo: Oslo and Akershus University College, 2013, s. 73–96.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARLETT, H. *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: National Association of Social Workers, 1970.
- BICKENBACH, J. E.; CHATTERJI, S.; BADLEY, E. M.; ÜSTÜN, T. B. Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. *Social science & medicine*, 1999, 48(9). ISSN 1173-1187. [online]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953698004419%20%20bib10-accessdate=26>. [cit. 28. 9. 2018].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech dítěte*. 1993.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2004.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. 2010.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2015.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. 2008.
- EVANS, L. *Inclusion*. New York: Routledge, 2007. ISBN 978-1-84312-435-5.
- *International Statistical Classification of Diseases – 10th Revision Version for 2016*. [online].
- Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. [cit. 28. 9. 2018].
- GOODLEY, D. Tales of hidden lives. A critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 1996, s. 333–348. ISSN 1360-0508.
- INCLUSION IRELAND. *About us. Who We Are and What We Do*. [online]. Dublin: Inclusion Ireland, 2014, s. 1–10. Dostupné z: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/documents/inclusionirel_about_us.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- KÁŇOVÁ, Š. *Fenomén aktivního občanství v odezvách životů lidí s mentálním postižením v ČR a ve vybraných evropských zemích*. (Dizertační práce). Praha: PedF UK, 2016.
- KRHOVÁ, L. *Úvod do Disability Studies* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/02_Uvod_do_Disability_Studies_Opora.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a v mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LOMBARDI, T. P.; KAPPA, P. D. *Inclusion: Policy and Practice*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. ISBN 0-87367-820-6.
- MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- OLIVER, M. *Changing the Social Relations of Research Production. Disability, Handicap & Society*, 7(2), 1992, s. 101–114. ISSN 0968-7599.
- PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- PRIESTLEY, M. (ed.). *Disability and the Life Course: Global perspectives*. Cambridge: University Press, 2001. ISBN 9780521797344
- SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an Outdated Ideology? In *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Series: *Research in Social Science and Disability* (2). JAI: Amsterdam and New York, 2001, s. 9–28. ISBN 978-0-762-3077-39
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

- THE ARC. „*What is People First Language?*“, 2016 [online]. Dostupné z: <http://www.thearc.org/who-we-are/media-center/people-first-language>. [cit. 28. 9. 2018].
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VITÁSKOVÁ, K.; LUDÍKOVÁ, L.; SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.
- VÍTEK, J.; VÍTKOVÁ, M. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5210-9.
- VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením. In: VALENTA, M. (ed.). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 132–176. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M.; PIPEKOVÁ, J. (eds.). *Terapie ve speciálně-pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- VYSOKAJOVÁ, M. *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0057-9.
- WÁGNEROVÁ, M.; STRNADOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN: 978-80-246-1616-2
- WOLFFE, K. E.; SACKS, S. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press, 2005. ISBN 0-89128-882-1.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO, 1980.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, 2001.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada, 2008.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.





Hudební vzdělávání pro všechny

k problematice inkluzivní hudební edukace

Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D.
PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Úvod

Dynamika rozvoje společnosti po r. 1990 se projevila i ve výchově a vzdělávání. Objevily se nové pojmy, které v sobě integrovaly nové obsahy dosud neaplikované v našem sociokulturním prostředí. Demokraticizace edukačního procesu, jako výsledek společenské změny, přinesla také formy práce, které znamenaly inovaci, progresivitu, a zejména akcentovaly stejný přístup celé školní populace ke vzdělání bez vyloučení některých skupin. K těmto specifickým skupinám patří skupiny dětí a mládeže s poruchami učení a s různým druhem postižení. Tuto problematiku v posledním desetiletí řeší inkluzivní výchova a vzdělávání nebo inkluzivní edukace jako integrace výchovy a vzdělávání ve své komplexnosti.

„Vytváření podmínek potřebných pro úspěšnou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) do běžného prostředí je prospěšné pro všechny žáky“ (Rada Evropské unie, 2010, s. 5).

V Zelené knize Komise Evropských společenství o migraci a mobilitě se zdůrazňuje, že „školy musí hrát důležitou úlohu při vytváření inkluzivní společnosti, protože mladým lidem z komunity migrantů a hostitelské komunity nabízejí důležitou příležitost poznat a respektovat se navzájem. [...] Jazyková a kulturní rozmanitost může přinést neocenitelné zdroje do škol“ (Komise Evropských společenství, 2008, s. 1).

Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) (2009) jasně uvádí, že inkluzivní vzdělávání je otázkou spravedlnosti, takže jde o problém kvality, který má vliv na všechny žáky. Zaměřuje pozornost na aspekty inkluzivního vzdělávání:

- inkluze a kvalita na sebe vzájemně působí,
- přístup a kvalita jsou spojené a navzájem se posilují,
- kvalita a spravedlnost jsou rozhodující k dosažení inkluzivního vzdělávání,
- inkluze je pojem humánního a demokratického soužití s uznáním stejných práv a službou bližním; inkluze znamená, že každý člověk je plnohodnotným členem společnosti, bez ohledu na jeho výkony,¹
- má právo být považovaný za rovnoprávného člověka,
- je odkázaný na společnost, aby se mohl dále rozvíjet,
- má právo na participaci, zařazení a nevyřazování (Horňák, 2014).

Na základě těchto eticko-sociálních dimenzí inkluze je potřebné vytvořit ve vzdělávacím společensko-kulturním prostředí takové podmínky, aby se tam každý člověk cítil dobře, měl potřebu trávit tam svůj čas a neměl pocity méněcennosti nebo vyloučení. Objektem inkluzivního vzdělávání je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.² Inkluze se zříká jakékoliv kategorizace. Na základě myšlenek inkluze disponuje každý člověk stejnou hodnotou, proto by měl být individuálně podporovaný v optimální míře a pro každého žáka by měla škola mít k dispozici potřebné zdroje (Vítková, 2013).

¹ Pět klíčových myšlenek pro inkluzivní vzdělávání v roce 2014: *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, ISBN: 978-87-7110-538-4. (online).

² Žákem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (ŠVVP) je na Slovensku žák, jehož vzdělávání vyžaduje úpravu podmínek, obsahu, forem, metod a přístupů ve výchově a vzdělávání, které vyplývají z jeho zdravotního znevýhodnění, nadání nebo jeho vývoje v sociálně znevýhodněném prostředí, na jehož uplatnění je nevyhnutelné dosáhnout přiměřený stupeň vzdělání (§2, odstavec j) zákona 245/2008 Z.z., o výchově a vzdělávání, a který má diagnostikované výchovné poradenství a prevenci.

1/ Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je systém vzdělání, který respektuje osobnost dítěte a jeho vývoj. Realizuje se v běžných školních zařízeních. Inkluzivní vzdělávání si vyžaduje individuální přístup k dítěti a učitelé si zakládají na tom, aby se na vyučování a různých projektech podíleli i samotní rodiče. Odlišnost dětí je v těchto zařízeních vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu nejen k sobě samému, ale i k ostatním. Rozvíjejí si svoji empatii, toleranci, ohleduplnost a zodpovědnost. UNESCO (2005) vymezuje inkluzivní vzdělávání jako dynamický proces pozitivního akceptování různorodosti žáků, ve kterém se individuální rozdíly nevnímají jako problém, ale jako možnost obohatit edukační proces. Inkluzivní vzdělávání je diapazon tradičních a speciálních procesů, různorodých aktivit, které všechny směřují k vytvoření kvalitního, efektivního a užitečného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní vzdělávání je postaveno na třech hlavních principech:

- přístup k bezplatnému a povinnému vzdělávání,
- rovnost a nediskriminace,
- právo na kvalitní výchovu a vzdělání.

Výsledkem této kvality je získat kvalifikaci pro uplatnění se na trhu práce, což předpokládá u jedinců zvládnout sociální inkluzi. To znamená zvládnout také aktivity a způsoby, které představují společensko-kulturní a ekonomickou integraci do sociální skupiny, která je schopná existovat ve většinové společnosti.

K. Ballard (2003) zdůrazňuje, že inkluzivní vzdělávání je otázkou sociální spravedlnosti. Jednou z cest, které by mohly být v budoucnosti pozitivní při řešení vztahů mezi majoritní společností a (např. romskou) menšinou, je vzájemná tolerance a posilování důvěry při potlačení postojů intolerance. Důležitou úlohu bude hrát fyzický kontakt s lidmi z majoritní společnosti a jejich vzájemná komunikace. Takový vztah se může relativně zlepšit uplatňováním multikulturní výchovy ve školství. Horňák (2014) prezentuje výhody inkluzivní edukace definované T. Zacharukem (2010) ve třech skupinách:

- inkluzivní vzdělávání může pomoci překonat chudobu a vyloučení,
- inkluzivní vzdělávání může zlepšit kvalitu vzdělávání pro všechny,
- inkluzivní vzdělávání může pomoci v boji proti diskriminaci.

Základní školy mají povinnost přijmout do školy všechny děti ze své spádové oblasti, včetně handicapovaných. Inkluzivní vzdělávání je prostorově plánováno tak, že žáci by se měli co nejméně přesouvat z třídy do třídy. Zároveň školy mají povinnost připravit podmínky pro vzdělávání dětí s různým druhem handicapu. Školám budou financovány i konkrétní podpůrné aktivity, jako je např. doučování nebo asistentké služby.

1.1 Legislativní základ inkluzivní edukace a její aplikace v praxi

Inkluzivní edukace se v českém a slovenském školství začíná systematicky etablovat až v 90. letech 20. století. Slovenská republika³ se v r. 2010 přihlásila k inkluzivní edukaci a způsobům její realizace. Nejdůležitějším a zároveň nejprogresivnějším dokumentem je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Jedná se o mezinárodní smlouvu, která má podle čl. 7, odst. 5, Ústavy Slovenské republiky přednost před zákony a Slovenská republika ji přijala v roce 2010. V Úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením je právo na vzdělání upravené v čl. 24. Státy se v něm zavazují (podle bodu 2b), *aby osoby se zdravotním postižením měly na stejném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a středněškolskému vzdělání ve společnosti, ve kterém žijí*. Státy realizují toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí. Zavazují se též zajistit začleňující vzdělávací systém na všech úrovních.

Přes ukotvení ve vzdělávací politice Slovenské republiky absentují podmínky pro efektivnější a kvalitnější realizaci inkluze, která probíhá v heterogenním prostředí zdravých žáků společně s žáky s různými druhy postižení.⁴

1.1.1 Teorie inkluzivní edukace

Konstituování teorie inkluzivní edukace znamená vytvoření základu pro etablování inkluzivní pedagogiky v systematické pedagogických věd, konkrétně jako disciplíny speciální pedagogiky.⁵ Při formování teorie inkluzivní edukace jako základní teoretické disciplíny v systematické inkluzivní pedagogiky je třeba odpovědět na tyto základní otázky: **KOMU? KDO? CO? JAK?**, na kterých jsou postavené i jiné aplikované pedagogické disciplíny. Uvedené otázky jsou předmětem řešení

³ Vláda SR ratifikovala Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol k Úmluvě OSN z r. 2006, a tak se Slovensko připojilo k 81 zemím, které ratifikovaly Úmluvu OSN, a 51 zemím, které ratifikovaly i Opční protokol. Cílem této úmluvy „je prosazovat, ochraňovat a zabezpečit plnohodnotný a rovný výkon lidských práv a základních svobod pro všechny osoby se zdravotním postižením a podporovat úctu k jejich důstojnosti bez jakékoliv diskriminace na základě zdravotního postižení.“

⁴ V edukační praxi na Slovensku se už etabloval pojem žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (ŠVVP). V Česku se užívá termín žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

⁵ Inkluzivní edukace i přes svoji krátkou existenci má už svoje zkušenosti z praktické realizace, které jsou základem pro etablování vědeckého základu inkluzivní pedagogiky.

didaktiky, v tomto případě např. didaktiky inkluzivní, která v porovnání s jinými didaktikami je specifická pro svůj objekt výzkumu – žáka se SVP.

Diferenciace mezi integrací a inkluzí

Ve školním systému na Slovensku se již více než deset let zabýváme **integrací** žáka se SVP. Jedná se o začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu, což vyžaduje součinnost rodiče, učitele, speciálního školního pedagoga, výchovného poradce a příslušného poradenského zařízení. Je to dlouhodobý a náročný proces, jehož cílem je pomoci žákovi se SVP zvládnout školní docházku s co nejlepšími výsledky.

Důvody a pozitiva integrace

- Děti a žáci se SVP mají stejné právo na vzdělávání v místě svého bydliště.
- Dětský kolektiv nabízí vzory, díky kterým dítě/žák se SVP snadněji a rychleji postupuje, protože se učí napodobováním.
- Dítě/žák nemusí dojíždět do vzdálené speciální školy.
- V dospělosti budou žít v běžném prostředí, na které je běžná škola a běžné podmínky nejlépe připraví na další život.
- Děti, které mají spolužáka se SVP, se stávají empatičtější, více si váží svých schopností a možností.
- Z dětí/žáků, které mají ve třídě handicapovaného spolužáka, vyrostou pravděpodobně lidé, kteří vědí, jak se chovat k lidem s handicapem, jak využít jejich schopností, jak jim pomoci.
- Děti/žáci se naučí přijímat odlišnost přirozeně.

Integrace, která se už nějaký čas aplikuje v běžné škole, je zacílená na přizpůsobení dítěte podmínkám běžné školy. **Inkluzi** můžeme chápat jako vyšší formu integrace, která si už vyžaduje školní prostředí, které umožní vzdělávání všem dětem bez rozdílu.

Inkluze je založena na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu či postižení. I touto různorodostí se inkluzivní vzdělávání liší od *integrace*, a navíc je legislativně o hodně širěji garantováno např. v ústavě a celé řadě mezinárodních úmluv o lidských právech.

1.1.2 Inkluzivní škola jako základ úspěšné inkluzivní edukace

Cílem snažení inkluzivního vzdělávání je vytvořit prostor pro vědeckou diskuzi podloženou zkušenostmi a výsledky výzkumů v oblasti teorie a praxe inkluzivní, léčebné, sociální a speciální pedagogiky s akcentem na podmínky, procesy a specifika související s vytvářením inkluzivního klimatu v prostředí mateřské a základní školy. Diferencovanost oblastí a okruhů zahrnuje:

- možnosti výchovy a terapie v procesech utváření inkluzivního klimatu školy,
- moderní způsoby vyučování a inspirativní programy a metody intervence,

- možnosti aplikace konkrétních terapeuticko-výchovných opatření,
- klíčové kompetence inkluzivního pedagoga v kontextu navozování podpurných vztahů a komunikace ve třídě,
- spolupráci s rodinou jako základní předpoklad výchovy a úspěšné inkluzivní edukace,
- specifika inkluzivní diagnostiky a interdisciplinární spolupráce.

V inkluzivní škole se setkáváme s různorodou populací. Žáci se liší etnicitou, náboženstvím, sociálním zázemím, vědomostmi, zručnostmi, zájmy, motivací, pohlavím, věkem, fyzickými možnostmi, osobní historií apod. Najít řešení na uspokojení potřeb této plurality není jednoduché, a navíc v našich českých a slovenských podmínkách je budování inkluzivní školy teprve na počátku. Bude nevyhnutelné odhalit potenciál každého žáka, akceptovat jeho osobnostní předpoklady a volit takové strategie vyučování, které budou tento potenciál maximálně využívat. To si vyžaduje „vybudovat“ společenství třídy a školy na principu vzájemného respektu, úcty a ochoty spolupracovat.

V inkluzivní škole je nevyhnutelný respekt na všech možných úrovních:

- interpersonální: žák-žák,
- intrapersonální: žák-učitel, učitel-učitel, učitel-ne-pedagogický pracovník, vedoucí pracovník-podřízený pracovník i další vztahy a vazby. Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu považujeme za dominantní princip inkluzivního vzdělávání.

Inkluzivní klima školy, ve kterém dominují dobré vztahy, porozumění a úcta, patří ke klíčovým atributům inkluzivní edukace. Specifika životní situace každého jednotlivce jsou vnímána v jejich celistvosti a smyslnosti. Škola, která je schopna takové klima vytvořit, je školou pro všechny a uskutečňuje inkluzi.

1.2 Dimenze inkluzivní edukace

Pedagogové, a zejména speciální pedagogové Lechta, Kudláčová, Sliwerski, Gáliková-Tolnaiová konstatují, že v 2. desetiletí 21. stol. se rodí nový výchovný model, který avizuje multidimenzionalitu v obsahu, strategiích, formách a metodách realizace.

Dimenze filozofie inkluzivní edukace se opírá zejména o lidskou důstojnost, která je dána osobností člověka jako rozumnou a svobodnou bytostí. K základním lidským právům patří právo na život, rozvoj, právo na svobodu myšlení a svědomí. Rovnost práv člověka vyplývá ze stejné osobní důstojnosti všech lidí, nezávisle na stupni jejich fyzické nebo intelektuální zdatnosti, na společenské úrovni a morálním fungování. Zvýšenou pozornost je nutné věnovat těm, kteří z různých příčin disponují omezenými vnitřními a vnějšími zdroji (Mikrut, 2012).

Psychologická dimenze zahrnuje oblast sociální komunikace jako základ pro dorozumění se mezi lidmi a její vliv na psychologický vývoj člověka. Komunikace s postiženými jedinci je provázena jistými „šumy“, které komunikaci ztěžují a mají nepříznivý vliv na postiženého i na komunikujícího člověka. Specifika komunikace jsou podmíněna konkrétním druhem postižení. Vytváření pozitivního inkluzivního prostředí v sociální komunitě třídy nebo rodiny a též modelování inkluzivní vztahové dynamiky založené na sociální náklonnosti vytváří příznivé psychosociální podmínky, přispívající k psychické pohodě postiženého jedince.

Praxeologická dimenze představuje pluralitu naplnění podmínek pro realizaci inkluzivní edukace. Centrálním problémem je dostatečná a kvalitní příprava učitelů a vychovatelů na inkluzivní edukaci ve všech jejích formách a na všech úrovních. Profesionální připravenost pedagogů na inkluzivní edukaci v běžné škole je důležité vidět ve třech rovinách: didakticko-metodické, výchovně-obsahové a procesuální. V praxeologii inkluzivní edukace se potvrdila prvořadá důležitost výchovy před vzděláváním (Zelina, 1996). Dopracovat se k efektivní inkluzivní edukaci si vyžaduje „postupnou reformu, která se týká všech úrovní školního makro- a mikrosystému – kurikulárních transformací a změn v obsazích a přístupech, vedoucích k praktické realizaci inkluzivní edukace“ (Balážová, 2012, str. 128).

Institucionální dimenze vymezuje vzdělávací instituce⁶, v nichž se vzdělávají žáci s postižením, narušením a ohrožením (PNO). Děti/žáci se zdravotním znevýhodněním se vzdělávají ve speciálních školách a v běžných školách, kde mohou být zřízeny speciální třídy pro jedince se stejným druhem postižení. Další formou je individuální integrace žáka s PNO do běžné třídy, která je pro inkluzivní vzdělávání nejdůležitější. Při realizaci inkluzivního vzdělávání je důležité se vedle PNO jedinců věnovat i jejich rodičům v neformálním a informálním vzdělávání ve snaze zabezpečit společně se školou naplnění kognitivních, psychomotorických a afektivních cílů vzdělávání.

1.2.1 Diferenciace mezi tradičním a inkluzivním vzděláváním

Pochopit odlišnosti a rozdíly mezi tradičním a inkluzivním vzděláváním znamená dát do horizontální polohy stejné subjekty, oblasti a procesy tradičního a inkluzivního vzdělávání. V této komparativní poloze se ukážou rozdíly, které slouží jako základ úspěšného inkluzivního vzdělávání.

Komparace tradičního a inkluzivního vzdělávání

Tradiční vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
Někteří žáci jsou ve třídě.	Všichni žáci jsou ve třídě.
Učitel je výlučně zodpovědný za proces učení a vyučování.	Tým profesionálů si dělí zodpovědnost za proces učení a vyučování.
Žáci se učí s učitelem a učitel řeší problémy.	Žáci a učitel rozvíjejí práci kooperativní formou.
Žáci jsou seskupeni podle úrovně svých kompetencí.	Skupiny žáků se tvoří heterogenně.
Proces vyučování se řídí výkonem průměrného žáka.	Proces vyučování se řídí rozličnými typy kompetencí, schopnostmi a rytmem žáků.
Umístnění žáka do ročníku odpovídá obsahu kurikula příslušného ročníku.	Umístnění žáka do ročníku a kurikulární struktura, která se použije, jsou nezávislé.
V průběhu vyučování jsou žáci příliš pasivní, vyučování je založené na soutěži, je velmi formální.	Vyučování je založené na aktivitě žáků, kreativitě a kooperaci.
Pomoc při vyučování se uskutečňuje především mimo třídu.	Edukativní pomoc se realizuje především ve třídě.
Žáci se SVP jsou často vyloučeni z náročnějších úloh.	Aktivity jsou plánované tak, aby umožňovaly participaci všech žáků, i když na různé úrovni.
Učitel je zodpovědný za vyučování žáků „bez problému“ a pracovníci servisu pro žáky se SVP jsou zodpovědní za vyučování těchto žáků.	Třídní učitel, speciální pedagog a další odborní pracovníci jsou spoluzodpovědní za vzdělávání všech žáků.
Žáci jsou hodnoceni na základě normalizovaných nástrojů hodnocení.	Úspěchu se dosahuje, když jsou dosaženy cíle skupiny a každého žáka.
Úspěch žáků je hodnocen podle normalizovaných cílů kurikula.	

Zdroj: Marta Rodrigues Lima Morgado, 2007, s. 25. In: Ladislav Horňák: *Teoretická východiska inkluze, sociální inkluze, inkluzivní edukace*

⁶ Na Slovensku upravuje vzdělávání dětí/žáků se zdravotním znevýhodněním zákon č. 245/2008 Z. z.

1.2.2 Inkluzivní pedagogika, vědecká reflexe obsahu v inkluzivní škole

Inkluzivní pedagogika má za cíl vytvořit prostor pro vědeckou diskuzi a podpořit vytváření inkluzivního prostředí škol. Ve všech typech inkluzivních škol je třeba se opírat o základní hodnoty zdůrazňující lidskou důstojnost, lidská práva a odlišnost jako normalitu. K východiskovým hodnotám úspěšné inkluze patří rovnost a sociální spravedlnost, tolerance, vzájemný respekt a participace, což je důležité v plné míře uplatňovat ve vztahu k postiženým, ale i k romským žákům, pokud chceme vytvořit inkluzivní prostředí školy.

2/ Funkce hudby aplikované v edukaci (všeobecné i inkluzivní)

Hudba jako fyzikálně-fyziologický jev je druhem umění vyjadřujícím se specifickými výrazovými prostředky, ke kterým patří: melodie, metrum a rytmus, harmonie, dynamika, agogika a barva. Materiálem hudby je tón, zvukový fenomén s určitými charakteristickými vlastnostmi, který je výsledkem činnosti umělce a promyšlené skladatelské práce, v kontextu s vývojem i postupem hudebního myšlení i kulturního vývoje. Podstata hudby je v tónech organizovaných v prostoru a času. Vytváří jedinečný umělecký systém přenosu informací racionálního a emocionálního charakteru v podobě hudební formy. Jejím obsahem jsou interpretované emoce a citové zážitky (Laborecký, 1997). Jako lidská aktivita, působící v životě člověka, přináší estetické krásno. Významný estetik E. Hanslick definuje estetické krásno, „které spočívá výlučně v tónech a jejich uměleckém spojení, nezávislém na jakémkoli vnějším obsahu. Smysluplné vztahy vzrušivých zvuků, jejich souznění a napětí, jejich únik a zase spojení, dynamické vzepětí a odeznění – to vše vstupuje ve svobodných formách před naše duchovní zření a vzbuzuje libost“ (2010, s. 64).

2.1 Funkce hudby

Hudba zasahuje člověka, ovlivňuje jeho myšlení, chování, city, prožívání a veškeré fungování jedince ve společnosti, a má tak na lidskou individualitu pozitivní nebo i negativní vliv. Člověk ji využívá v každodenních životních situacích i ve specifických situacích svého života, z čehož vyplývá, že hudba plní nejrůznější funkce.

Ve vědecké a odborné literatuře existuje více než sto třicet definovaných funkcí hudby. Pro potřeby této studie jsme záměrně vybrali základní klasifikace funkcí hudby podle Sedláka, Poledňáka a Schnierera, které jsou v edukaci relevantní. Z hlediska různých kontextů, přes které na ně můžeme pohlížet, uvádí Ivan Poledňák (1984) až 67 funkcí hudby. Na druhé straně britský psycholog Martin Clayton (2009) rozlišuje pouze 4 hlavní funkce, kterými jsou:

- regulace emocionálního, kognitivního a fyziologického stavu jednotlivce,
- mediace mezi mnou a jinými,
- symbolická reprezentace,
- koordinace akce.

Claytonovo rozdělení vychází z psychofyziologických zákonitostí, které při zkoumání účinků hudby mohou předurčovat zájem o hudbu a zejména vliv na různé stavy jedince.

2.1.1 Funkce hudby podle Františka Sedláka (1916–2002)

Hudba působí i na fyziologickou část člověka, na změny krevního tlaku, srdečního rytmu, na psychiku jedince, zejména na jeho emocionální oblast, citové stavy, též podporuje představivost, fantazii a buduje empatii. Sám člověk hudbu vyhledává pro uspokojení množství svých potřeb, jako je např. potřeba pohybu nebo stimulace sluchového aparátu. Hudební dílo se často dostává do harmonie s duševními procesy, náladami, emocemi i myšlenkami. Hudební vnímání zase dokáže kultivovat hudební sluch. Hudba je pro člověka prostředkem jeho vlastní seberealizace (Sedlák, 1985).

Sedlákova diferenciací edukačních funkcí hudby:

1. Estetická – umožňuje estetický zážitek a poznání krásy.
2. Výchovná – formuje mravní profil člověka.
3. Vzdělávací – rozvíjí hudební schopnosti a hudební gramotnost.
4. Komunikační – hudba jako prostředek komunikace.
5. Terapeutická – hudba poskytuje člověku vyrovnanost a vnitřní klid (Sedlák, 1985).

Toto působení je uskutečňováno pomocí rozličných hudebních podnětů, zvukového materiálu, hudebně-významové struktury, která v sobě zahrnuje schopnost vyjádřit smysl a zprostředkovat obsah vybrané cílové, ale i náhodné skupině.

2.1.2 Funkce hudby v teorii Ivana Poledňáka (1931–2009)

Ivan Poledňák ve své studii *Smysl hudby a smysl pro hudbu*⁷ uvádí 47 funkcí hudby. Ovšem nedělí hudbu na vážnou a populární, tzn. artifiční a non-artifiční, ale bere je jako jeden komplex.

„Pojem funkce hudby znamená souhrnné označení pro určitý typ vztahů, jak uvnitř hudebních struktur, tak zejména mezi těmito strukturami a jejich okolím. V současné muzikologické, estetické a hudebně-psychologické literatuře se zmiňuje velké množství různých

⁷ Časopis *Estetická výchova*, 1983/84, čís. 2, s. 45, 46; a čís. 3, s. 75, 76.

charakterizovaných a vymezovaných funkcí hudby, jako např.: funkce fyziologická, biologicko-regenerativní, stimulační, koordinační, terapeutická, relaxační, tonifikační, antianxiózní, projektivní, sugestivní, diagnostická, hédonistická, mravní, etická, katarzivní, harmonizační, výchovná, propedeutická, iniciační, formativní, vzdělávací, osvětová, zábavná, emocionální, náladotvorná, komunikativní, náboženská a mnohé další“ (Poledňák, 1984, s. 71, 73). Tento diapazon později rozšířil Poledňák „o funkce osvojovací, vyjadřovací, užitá, magickou, rituální, signalizační, vojenskou, taneční, monumentalizační, dekorativní, ekonomickou“ (Poledňák, 2006, s. 98, 99). Všechny dosud vyjmenované funkce se neustále překrývají a doplňují.

Estetickou funkci považuje za nadřazenou, protože každý druh hudby více nebo méně naplňuje podstatu estetické funkce⁸ hudby.

Z tohoto diapazonu funkcí hudby učinil Poledňák další rozdělení v kontextu důležitosti na:

- a) primární funkce hudby,
- b) sekundární funkce hudby,
- c) terciární funkce hudby⁹ (Poledňák, 2006).

V uvedení Poledňákovy diferenciacie hudby, podle její funkčnosti, je patrný posun a rozšíření tohoto diapazonu, což je způsobeno uplynulým časem. Pro edukační procesy je z Poledňákovy množiny funkcí hudby aplikovatelná následující skupina: estetická, výchovná, vzdělávací, terapeutická, propedeutická, projektivní, mravní, etická, katarzivní, harmonizační, iniciační, osvětová, zábavná, emocionální, komunikativní.

2.1.3 Funkce hudby podle Miloše Schnierera (*1934)

Dalším autorem zabývajícím se funkcemi hudby je Miloš Schnierer, který (1995) zpracoval následující členění funkcí hudby v kontextu jejich sociální funkce a spojil je do centrálních skupin.

Sociální funkce hudby:

- 1) historicky podmíněné funkce hudby – magická, obřadní, liturgická, náboženská, slavnostní (Schnierer, 1995), rituální funkce (Podpera, 2006),
- 2) výchovné funkce hudby – vzdělávací, didaktické, instruktivní, poznávací funkce, diagnostické (Schnierer, 1995), iniciační funkce (Podpera, 2006),
- 3) komunikativní funkce hudby – vyjadřovací, znaková a sociální funkce,
- 4) formativní funkce hudby – modelovací, emocionální, náladotvorná, katarzivní a etická funkce,

- 5) psychologické funkce hudby – sugestivní, koordinační, projektivní, stimulační, mobilizační, vojenská, reprezentativní, glorifikační,
- 6) utilitaristické funkce hudby,
- 7) ekonomické funkce hudby (Schnierer, 1995).

Ze Schniererova dělení jsou pro edukační účely aplikovatelné skupiny **výchovných, komunikativních a psychologických funkcí hudby**.

Uvedený přehled funkcí hudby renomovaných muzikologů a hudebních pedagogů poukazuje na širokou dimenzionalitu hudby a nárůst funkcí hudby v kontextu vývoje hudebního myšlení. Ať už v historii anebo současnosti zůstávají stabilními funkce: **estetická, výchovná, vzdělávací a terapeutická**¹⁰.

2.2 Deskripce vybraných funkcí hudby

Estetická funkce hudby

Hudba, jako jeden z druhů umění, naplňuje nejvyšší estetickou funkci a hodnotu, protože je nositelem estetické kategorie krásna. Krásno, jako výsledek estetického hodnocení z recepce hudby, je dáno hudebním obsahem vnímaného díla a jeho estetickým prožíváním. Hodnocení, že pouze vážná, umělecká hudba naplňuje estetickou funkci a hodnotu zároveň, jsou už překonaná. Stejně tak to může činit i hudba populární¹¹. Hudební estetika zkoumá vztah mezi obsahem a formou hudebního díla a jeho odrazem ve společnosti a úrovni recepce vnímatele. Funkcí hudby je zasáhnout nitro člověka, kde se setkávají citové stavy s myšlenkovými pochody, protože hudební myšlení je úzce spjaté s emocionálním myšlením, které nám pomáhá vyjadřovat city, pocity, nálady, jednoduše emoce. K fungování estetické funkce, rozlišování krásna a verbalizaci svých pocitů z vnímání hudby se dopracováváme až v dospělém věku. Je však nutné se na každém věkovém stupni snažit o vědomé estetické vnímání hudby jakožto o výsledek hudebního a emocionálního myšlení a prožívání.

Výchovná funkce hudby

Hudebně-výchovný proces není jednorázovým problémem a nedá se jednoduše definovat (Balcárová, 2004). Hudba, která je prezentována na hodinách hudební výchovy v regionálním školství na základních školách, má být pro žáky pramenem zážitků. Hudebně-výchovný proces by měl být zakotven ve znějící hudbě. Výchovná funkce hudby naplňuje svoji úlohu ve dvou cílech: **výchova hudbou a výchova k hudbě**.

⁸ Hudba je často používána mimoesteticky, např. jako nástroj ideologického působení.

⁹ a) primární funkce hudby: psycho-stimulační, harmonizační, pohybově-stimulační a organizační funkce,

b) sekundární funkce hudby: dekorativní, sociálně-organizační funkce, funkce vázané k jiným uměleckým druhům, například scénická, filmová a pohybová hudba,

c) terciární funkce hudby – sociální jev obživy, zdroj zisku, nehudební postoje, jako např. hudba v reklamě, budíček nebo znělka. V terciárních funkcích není centrem zájmu pouze hudba.

¹⁰ Z muzikologického hlediska je nejdůležitější estetická funkce hudby, v kontextu inkluzivního vzdělávání je to terapeutická funkce hudby.

¹¹ O estetické funkci nás svou estetickou hodnotou přesvědčují např. vítězné populární písně z mezinárodních soutěží Eurovize.

1) Výchova hudbou – směřuje ke splnění společensko-výchovných cílů prostřednictvím hudby, taktéž ke schopnosti prožívat estetický zážitek z hudebních děl, být empatickým a asertivním.

2) Výchova k hudbě – vychází ze směřování k orientaci v hudbě, k pochopení její řeči, výrazových prostředků, i prostřednictvím vlastních hudebních činností. Pozitivním výsledkem výchovy k hudbě je utváření vztahu jedince k hudbě. Ten se realizuje zejména aktivním a tvůrčím způsobem, při kterém se žák/student rozvíjí smyslově, citově, esteticky, získává nové hudební zručnosti a zkušenosti a vytváří si nové vztahy k hudbě. Výchovná a vzdělávací funkce hudby je v praxi jen složitě oddělitelná, protože vychází z různých objektivních a subjektivních podmínek.

Vzdělávací funkce hudby

Vzdělávací funkce hudby se naplňuje ve společensky organizovaném procesu hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti. Je to estetický proces, ve kterém nejde jen o zvládnutí určité hudební gramatiky, ale hlavně o rozvoj specifických schopností a zručností, vytváření postojů a formování celé osobnosti. Z našeho hlediska se jedná o prostor, který se ve výchově harmonické osobnosti vytváří působením hudby všemi hudebními fenomény ve všeobecném záběru, ale i v částečných „útocích“ na osobnost. Tento celostní pohled na funkci a úlohu hudební výchovy, jako celoživotního procesu v rozvoji a kultivování osobnosti, jsme dnes nahradili pojmem **hudební edukace**. Pojem **hudební edukace** je aplikací **edukace v pedagogické vědě** se záměrným zprostředkováním hudebního obsahu. Edukace¹² je širší pojem, který v sobě zahrnuje tradiční dualismus vyjádřený termíny výchova a vzdělávání.

Zábavná funkce hudby

Jednou z nejvíce aplikovaných funkcí hudby zejména ve společenském životě je její zábavná funkce. V této funkci se odráží zejména využití hudby a také prostředí, které determinuje i vnitřní diverzifikaci v rámci tohoto celku. **Taneční funkce hudby** se rozvinula do mnohých forem ve všech kulturách. Hudba a tanec jsou vždy propojené. Hudba tuto funkci ovlivňuje a samozřejmě je také ovlivňována společností. V dnešní době už taneční hudba provází téměř celé „společenské žití“ mladých lidí. Tato funkce je jednou z nejméně frekventovaných. Hudba je podmíněna tancem, zábavou, a její aplikační žánry tvoří široký diapazon od klasické přes taneční hudbu, folklórní až po moderní populární hudbu. Hudba ovlivňuje náladu, vytváří společenské klima, stimuluje a zaujímá posluchače.

Terapeutická funkce hudby

Hudbu je možné také využít při různých terapeutických a oddechových cvičeních pro znovuzískání

homeostázy v lidském organismu. Terapeutická funkce hudby je předmětem analýzy muzikoterapie a psycho-terapie, které zkoumají subjektivní stavy a možnosti hudební intervence. Hudba ve funkci terapeutické má nebo musí působit na člověka uklidňujícím účinkem, ale někdy v něm vzbudí i nervozitu nebo agresivitu. A to je úkol pro pedagoga, aby v edukačním procesu dokázal předcházet vytvoření negativních emocí prostřednictvím hudby. Hudba dokáže ovlivnit nálady, myšlenky, reakce i city, které jsou mostem mezi jejím vnímáním, prožíváním a tělesnými reakcemi. Muzikoterapie¹³ mimo své terapeutické funkce má i léčebné účinky a v edukaci je využíváme pro zmírnění různých poruch. Ale pedagog není lékař, proto jeho edukační úloha v souvislosti s muzikoterapií je relaxační. V inkluzivní pedagogice má mezi uvedenými vybranými **funkcemi hudby** největší využití v praktické adaptaci **vzdělávací a terapeutické funkce hudby**.

Improvizace jako technika muzikoterapie

Jednou z technik muzikoterapie je improvizace. „Hudební improvizací se myslí hra, které nepředchází příprava a očekávají se náhodné konstelace tónů a zvuků v čase a prostoru“ (Zeleviová, 2007, s. 104). Improvizace je určitým druhem svobody, protože vyjadřování je volné bez předem stanovených pravidel.

Ale každý, kdo improvizuje, se řídí jakýmsi subjektivním schématem osobnosti. Improvizace v terapii vznikla na základě různých podnětů (Zeleviová, 2007). „Podněty pro volnou improvizaci v terapii mohou být různého druhu: zaměřené na koncentraci (zaposlouchání se do zvuků okolí, vnímání vlastní vnitřní hudby); zaměřené na komunikaci (různé lehce strukturované hry s jistými pravidly); zaměřené na emocionální vyjádření (hudební vyjádření nálady); podporující asociace (hudební zpracování témat jako roční období, počasí apod.)“ (Zeleviová, 2007, s. 104).

Nonverbální kvalita hudby v muzikoterapii podněcuje u lidí pocity, jako například fascinaci, odpor, radost a jiné. Podněcuje komunikativnost a kreativitu jedince. Hudba se tu využívá jako prostředek rekreace a uvolnění. Tvořivost chápeme jako podnět k seberealizaci. Tato hudba je na jedné straně médiem, ale na straně druhé i prostředkem a prostředím v emocionální, sociálně-komunikativní, kreativní oblasti a v oblasti sebevnímání. Hudba je v takové terapii chápána jako řeč, komunikace a prostředek sebevyjádření. Využívá se tu nejen znějící hudba, ale i práce se zvuky a rytmy, pohybem, s výtvarným projevem, dramatizací (Čierna, 2005). Při aktivní muzikoterapii ovšem není primárním cílem rozvoj hudebních schopností, ale jde o zprostředkování nových zážitků. Ale samozřejmostí je, že s aktivací vnitřního potenciálu osobnosti roste osvojování schopností při hře na lehce ovládatelné hudební nástroje. Využívají se tu nástroje Orffova

¹² Education – edukace, vzdělávání a vychovávání a vycvičování jako soustava institucionálně organizovaných aktivit zacílených na celoživotní rozvíjení znalostí, schopností, hodnotových postojů jednotlivce. In: ŠVEC, Štefan, 2004: Slovník definovaných anglicko-slovenských termínů pedagogiky a andragogiky s abecedním registrem slovensko-anglických ekvivalentů. Dokumenty bez hranic. MPC Prešov, str. 64.

¹³ Studie přináší samostatně rozpracovanou kapitolu o muzikoterapii.

instrumentáře. Úlohou improvizace je poskytnout prostor pro pohyblivost a flexibilitu vnímání, otevřít možnosti setkání se sebou samým i ostatními. Improvizovaná hra přináší možnosti oscilace zážitků mezi snem a skutečností, přechody mezi subjektivní psychickou realitou a vnější realitou (Zelevová, 2007). Uvedené funkce hudby byly specificky vybrány s ohledem na participaci v inkluzivní pedagogice.

2.3 Hudební edukace a hudební výchova – obsah vzdělávací funkce hudby

Hudební edukace ve své komplexnosti je organizovaný, institucionálně zabezpečený proces vzdělávání vymezenými typy a stupni škol, ale i různými kulturně-hudebními institucemi (od opery, filharmonie až k regionálním osvětovým střediskům), a představuje **celoživotní vzdělávání**.

V programu EU *Celoživotní vzdělávání – LLL*¹⁴ jsou zakotveny tyto tři formy vzdělávání, které si hledají terminologickou a obsahovou komparaci i v zemích EU. Termíny, se kterými se pracuje, musí mít v každém sociokulturním prostředí svůj přesný obsah-význam. Předkládáme návrh teoreticko-obsahové aproximace formálního a neformálního vzdělávání v hudební edukaci.

- **Formální vzdělávání (certifikované) – Formelles Lernen:** Vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávací instituci na legislativních základech, je z hlediska obsahu strukturované do vzdělávacích cílů a výsledkem je získání certifikátu (diplomu). Formální vzdělávání je z pozice vzdělávaného cílevědomě vedené.
- **Neformální vzdělávání – Nonformelles Lernen:** Označuje vzdělávání s pravidelně plánovanými činnostmi, které nejsou označené jako explicitní vzdělávání, ale mají vzdělávací efekt. Mezi ně patří i systém ZUŠ. Přestože nepokrývá celou školní populaci, výsledek vzdělávání je certifikovaný.
- **Informální vzdělávání – Informelles Lernen:**¹⁵ Představuje učení se v běžném životě, ve svém okolí, v rodinném kruhu, ve společnosti apod., není strukturované do vzdělávacích cílů a neuzavírá se vydáním certifikátu. Je ponechané na aktivitě a zájmu jedince, jaké množství energie, schopností a času mu věnuje. Tato forma často funguje bez jejího uvědomění si a zpravidla předchází formálnímu vzdělávání.

Tyto tři formy vzdělávání na sebe navazují, vzájemně se doplňují, integrují i podmiňují (např. informální aktivity do formálních a neformálních).

Hudební výchova jako pojem zahrnuje institucionalizované procesy hudebního formování subjektu, neinstitutionalizované procesy a faktory formování hudebního subjektu, cílevědomé a organizované procesy formování osobnosti a funkcionální procesy formování subjektu. Dále tento pojem zahrnuje mimoškolní hudební výchovu, předškolní hudební výchovu, specializovanou hudební výchovu na základních uměleckých školách, hudební výchovu na školách připravujících profesionální hudebníky, hudební výchovu organizovanou na univerzitách a povinnou/nepovinnou a aktivní/receptivní hudební výchovu. Její vývoj se realizuje od méně organizovaných forem hudebního působení k organizovaným. „Cílem hudební výchovy, zejména se všeobecně vzdělávacím charakterem, je rozvíjet hudební schopnosti žáků, umožnit pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět k rozvoji osobnosti formováním hudebního vkusu, stimulací racionálních, intelektuálních a kreativních složek, rozvojem estetických zážitků atd.“ (Vereš, 2004, s. 14).

¹⁴ Anglický akronym LLL – Live Long Learnig – jako termín pro celoživotní vzdělávání se ujal i v ostatních zemích EU.

¹⁵ V nejnovějších pedagogických studiích a legislativních dokumentech se pro tento typ vzdělávání přejímá i do češtiny označení *informální vzdělávání*.

Systém hudební edukace

věk	formální vzdělávání certifikované	neformální vzdělávání	informální vzdělávání
		systémové	nesystémové – neinstitucionální
3–6	ISCED 0 preprimární vzdělávání	ZUŠ přípravné studium, hudebně–taneční kroužky	*rodina, koncerty, rodinné muzicírování
6–15	základní škola – ISCED 1 primární ISCED 2 nižší sekundární vzdělávání	ZUŠ I. st. (různé typy), dětské soubory	*centrum volného času, školní kluby, koncerty pro děti, kontakty s umělci
15–18 (19)	ISCED 3 vyšší sekundární vzdělávání pedagogická (SPgŠ, ZSŠ, PaSA), umělecká (konzervatoř) po maturitu	ZUŠ II. st. hudební kurzy, amatérské soubory	*koncerty, vlastní muzicírování, kontakty s hudbou (přímé i mediální), internet, webové stránky, diskotéky
19–21–26	konzervatoř 5., 6. roč., vysoká škola (Bc., Mgr., Ph.D.), učitelská příprava, umělecká vysoká škola, univerzita	ZUŠ III. st. – kurz pro dospělé, nabídka soukromých agentur, amatérské soubory (sborové, folklórní, instrumentální tělesa)	*koncerty, kontakty, jednorázové akce, vlastní muzicírování, nezávazná hra v hudebním seskupení, percepce hudby (z médií), internet, webové stránky
26/30– neohraničené	kvalifikační stupně Ph.D., doc., prof. pro učitele vysokých škol	kontinuální vzdělávání, celoživotní vzdělávání (např. univerzita třetího věku)	*absolutně ponechané na vkusu a výběru klienta, koncerty, hudební divadlo, percepce hudby (z médií), vlastní muzicírování

*diapazon hudebních aktivit v neformálním vzdělávání není ohraničen, je ponechaný na zájmu klienta a jeho výběru

Tabulka č. 1 (vlastní zdroj autorky studie)

3/ Hudební výchova ve formálním (i neformálním) vzdělávání

*„Každé dítě má právo,
aby mu byla dána příležitost k hudebním zážitkům
formou poslechu a vlastní reprodukce hudby,
aby se zvyšovalo jeho vlastní potěšení z hudby
a aby bylo vedené k většímu porozumění
pro city a touhy jiných lidí.“*

Z vyhlášení o hudební výchově v duchu
Deklarace lidských práv, čl. II.,
Michigan, USA 1966.

Základním procesem v rozvoji hudebních schopností a zručností dítěte a žáka je systémové a systematické vzdělávání v hudbě. **Hudební výchova** je společensky **organizovaný proces** hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti. Na hudebním rozvoji jedince se podílejí vzdělávací instituce, které na vertikále od mateřské školy a v následných legislativních formách zabezpečují živý kontakt s hudbou.

Hudební výchova, jako celoživotní proces rozvoje hudebních schopností a zručností jedince, probíhá v různých institucionálních formách, které mají svůj vertikální vzestup a obsahové zaměření podle cílové skupiny. I když společným jmenovatelem je vzdělávání v hudbě, hudební výchovu v jejím komplexu diferencujeme na: předškolní, mimoškolní, specializovanou hudební výchovu na základních uměleckých školách, hudební výchovu na školách připravujících profesionální hudebníky, hudební výchovu v přípravě učitelů hudby organizovanou na univerzitách a další.

Cílený nárůst pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně-pohybových činností vede jedince k aktivnímu vnímání, reprodukci a pochopení základních pojmů hudební teorie. Do komplexu rozvoje hudebnosti patří i rozvoj hlasové kultury, melodického a harmonického cítění, smyslu pro rytmus, formu, rozvoj hudební paměti a představivosti. Žáci, později studenti, ale i v dospělém věku, prostřednictvím různých hudebních činností rozvíjejí své receptivní a reprodukční schopnosti, získávají ucelený pohled na hudební kulturu. Učí se rozumět jejím výrazovým prostředkům a společenským funkcím jednotlivých uměleckých období, umí se orientovat v jejím dobovém a stylovém rozvrstvení.

3.1 Hudební výchova ve formálním vzdělávání

V synopsi povinných předmětů na základní škole je předmět **hudební výchova**, který se odlišuje od vyučování přírodovědných a technických předmětů i jazyků. Obsahová náplň předmětu je dána hudebními aktivitami, hudebním dílem, do kterého má žák proniknout a jehož hudební obsah se má naučit prožívat. Proces interakce s hudebním dílem a hudební činností neukončuje proces osvojování hudebního díla. Je otevřenou strukturou, pokračuje ve vědomí žáků, kteří musí hudební dílo prožít.

V předmětu **hudební výchova** na základních školách plní hudba hlavně vzdělávací funkci. Integruje v sobě cílevědomé a organizované procesy formování osobnosti a rozvoj hudebních schopností. Kromě tohoto základního cíle, kterým je rozvoj hudebních schopností, je potřebné v podmínkách všeobecně vzdělávacích škol „umožnit pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět k rozvoji osobnosti formováním hudebního vkusu stimulací racionálních, intelektuálních a kreativních složek, rozvojem estetických zážitků“ (Vereš, 2004, s. 14). Činnostní charakter hudební výchovy si vyžaduje kontinuitu v reprodukčních aktivitách žáka jako předpoklad zabezpečování jeho systematické a komplexní múzické výchovy. Rozvoj psychických procesů v jednotlivých věkových obdobích, formování vlastností osobnosti a kontakty žáka s hudbou jsou podmíněny nejen existencí, ale především funkčností sociální interakce mezi ním a učitelem ve vzájemném hudebním dialogu (Balcárová, 2004).

Reformy školních systémů probíhající v mnohých evropských zemích¹⁶ obsahují i umělecké vzdělávání, které je zpravidla reprezentováno dvěma předměty: hudební výchovou (HUV) a výtvarnou výchovou (VUV).

¹⁶ Na Slovensku se přijetím zákona č. 245/2008, o výchově a vzdělávání, posílilo postavení základních uměleckých škol, které se dostaly do zákona o školách, zatímco do té doby byly v kategorii školních zařízení. Největší změnou je dvojúrovňový systém vzdělávání, v němž první úroveň tvoří Štátny vzdelávací program (ŠtVP), v Česku Rámcový vzdělávací program, a druhou úroveň tvoří školní vzdělávací programy (ŠtVP), které si školy tvoří v kontextu své profílce, potřeb a regionálních podmínek.

3.1.1 Hudební výchova v předškolním období

Hudební vzdělávání začíná od nejujtějšího věku. Hudební psychologie ověřila a potvrdila pozitivní vliv matčina zpěvu během těhotenství. Zdravé dítě vnímá zvuky, reaguje na ně, a pokud vyrůstá v hudebně podnětném prostředí, velmi rychle odlišuje hudební a ne-hudební zvuky.

K systematickému hudebnímu vzdělávání v nastaveném systému dochází od 3. roku v mateřské škole¹⁷. Nemá charakter blokového vyučování, ale jde o hudební, hravé chvílky. Cílem hudební výchovy **na předškolním stupni v kontextu národních legislativních dokumentů** – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v Česku (úprava 1. září 2017), dále RVP, a Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie na Slovensku (dále ŠtVP) „je rozvíjet elementární hudební schopnosti, zručnosti a návyky dětí předškolního věku, v komplexu hudebních aktivit, které se navzájem integrují, prolínají, podmiňují smysluplné hudební výsledky a zážitky.“

V základních kurikulárních dokumentech¹⁸ předmětu hudební výchova je zakotveno, že „dítě je potřebné vnímat jako jedinečnou osobnost s větší, či menší mírou hudebního nadání, která má právo být rozvíjena po hudební i emocionální stránce“.

Také v evropské legislativě, v Chartě o hudební výchově, je ukotveno právo dítěte na umělecké vzdělávání.¹⁹ Už na předškolním stupni představuje šest standardních hudebně-výchovných činností. Tato diferenciací hudebních činností se aplikuje v praxi i na dalších stupních povinné školní docházky na 1. a 2. stupni základní školy.

Rytmické činnosti jsou dětem nejpřirozenější, děti rytmus prožívají prostřednictvím rytmizovaného slova a následně ho přenášejí do podoby elementárního pohybu a hry na tělo. Získávají zkušenosti s rytmizací říkanek, slov a slovních spojení.

Vokální činnosti zdůrazňují nejen zpívání vhodných a pro dětského interpreta přiměřených písní (lidové písně, dětské písně vytvořené pro děti mladšího věku, populární písně pro děti), ale i práci s dětským hlasem prostřednictvím hlasových a dechových cvičení a her s hlasem a dechem. Hry s hlasem a dechem považujeme za jeden z prostředků rozvíjení vokálních kompetencí a odstraňování nezpěvnosti dětí. Obsahové standardy upřesňují, v jakém tónovém prostoru by měly být písně, v nichž se uplatňují správné pěvecké návyky do takové míry, do jaké je mohou mít děti předškolního věku osvojené.

Instrumentální činnosti jsou jednou z forem aktivního zmocňování se hudby. Od učitele se očekává, že bude vytvářet pedagogické situace, ve kterých dětem umožní využívat hudební nástroje Orffova instrumentáře i vlastnoručně zhotovené rytmické nástroje. Vytvoří prostor pro tvůrčí dotváření zpěvu písní a hudebních skladeb s respektem k hudebnímu cítění a představám dětí.

Percepční činnosti pokládají základ plnohodnotného vnímání hudby. Jejich cílem je vychovávat vnímavého a aktivního posluchače hudby, který si získá vztah k hudbě na celý život. Vnímání chápeme jako niternou aktivitu, kdy hudba není pouze zvukovou nebo hudební kulisou, ale aktivním – vnitřně zúčastněným – poslechem hudebních podnětů. Od dětí se vyžaduje, aby svoje pocity verbalizovaly, vyjádřily pohybem nebo výtvarně.

Hudebně-pohybové činnosti jsou zaměřené na kultivování tělesného pohybu dětí, doplněné o oblast jejich elementární taneční přípravy. Taneční prvky jsou spojované i s hrou na tělo (tleskání, pleskání, dupání) do jednoduchých choreografií, což je typické pro projevy lidové taneční kultury různých etnik žijících na Slovensku. Imitace tanců nebo jiné hudebně-pohybové kreace jsou východiskem hudebně-pohybových činností a hudebně-pohybových her, ale je zdůrazněna i potřeba vytvořit prostor pro tvůrčí pohybové ztvárnění.

¹⁷ Předškolní vzdělávání v mateřské škole (věkový stupeň 3–6 let) je legislativně v České republice ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro předškolní vzdělávání a ve Slovenské republice v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) jako preprimární vzdělávání označené podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání zkratkou ISCED 0.

¹⁸ V ČR a SR platí dvoustupeňový systém základních dokumentů: Státní legislativní dokument: Rámcový vzdělávací program (v ČR) a Štátny vzdelávací program (v SR), které jsou následně adaptovány na Školní vzdělávací programy.

¹⁹ Charta o hudební výchově na všeobecně vzdělávacích školách v Evropě je evropský dokument vypracovaný evropskou asociací pro školní hudební výchovu. Ve své preambuli zdůrazňuje, že demokratické právo na vzdělání v sobě zahrnuje i právo na získání základního vzdělání v oblasti umění. Proto by se mělo všem dětem a mladým lidem v Evropě dostat hudebního vzdělání, které by je motivovalo k celoživotnímu aktivnímu pěstování hudby, ke kultivaci jejich hodnotových postojů, protože všeobecně vzdělávací škola, která jako jediná má působnost na všechny děti a mladé lidi, je zodpovědná za uskutečňování těchto cílů podporou hudební výchovy a za starostlivost o ni. Různé hudební tradice v evropských státech a regionech významně přispívají k jejich kulturní identitě. Vzhledem ke skutečnosti, že hudební výchova rozvíjí tyto tradice, zprostředkovává největší rozsah poznatků, co se týče formy, obsahu i identity hudební kultury. Vědomí vlastní identity, stejně jako znalost rozdílných tradic mezi regiony, vede k uvědomování si předností, které z toho vyplývají, ale i nedostatků, které by mohly bránit dosažení společného cíle. Hudební kultura představuje jeden z podstatných znaků evropské kulturní identity. Národní vlády a evropské společenství, které nesou hlavní zodpovědnost za vývoj budoucí Evropy, zároveň nesou i zodpovědnost za dosažení zde uvedených cílů. Vládní úplná shoda v tom, že hudební výchova na školách by měla splňovat níže uvedené články a pracovní skupiny zřízené ve všech evropských státech by se měly zasadit o jejich důslednou realizaci.

Článek 1: Dvě hodiny hudební výchovy v týdnu

Článek 2: Hudební výchova na dalších školách vyšších stupňů

Článek 3: Závěrečné zkoušky z hudby

Článek 4: Učebny pro výuku hudební výchovy

Článek 5: Hudební soubory na všech školách

Článek 6: Podpora nadaných žáků

Článek 7: Výchova kvalifikovaných učitelů

Článek 8: Hudební výchova v předškolním věku – i děti v předškolním věku, v mateřských školách, mají nárok na hudební výchovu. Jejich učitelé by měli absolvovat kvalitní odbornou přípravu.

Hudebně-dramatické činnosti integrují všechny hudební projevy se slovními, výtvarnými a pohybovými projevy, prostředky hudební dramatiky, jako jsou hudebně-dramatická improvizace a interpretace. Uvedené prvky jsou uplatněny v hudebně-dramatických celcích, hudebních pohádkách, hudebně-dramatickém ztvárnění písní a říkanek.

3.1.2 Předmět *hudební výchova* na 1. stupni základní školy (mladší školní věk)

Hudební výchova na 1. stupni ZŠ²⁰ logicky navazuje na vzdělávání v předškolním věku, přihlíží k nárůstu myšlení a zkušeností dítěte, vycházejícímu z fyziologického, psychického a intelektuálního rozvoje. Žáci na 1. stupni se neodvracejí od hudebních herních činností, učí se orientovat ve světě hudby, probouzí se v nich zájem o elementární muzicírování a postupně i zájem o hlubší vzdělání v oblasti hudby a umění. Na 1. stupni ZŠ se v předmětu hudební výchova přirozeně projevují, plynule se navazuje na vrozené předpoklady dětí, jejich spontánnost, sklony k hravosti, schopnost celostního vnímání obrazů a modelů okolního světa. Hudba má být pro žáky současně hrou a předmětem dětského experimentování, zdrojem objevitelských přístupů hudebního poznávání a prostředkem hudební exprese, která podporuje jejich hudební seberealizaci v komplexu aktivních i receptivních hudebních činností.

Hudební činnosti představují nejrozmanitější formy kontaktu žáka s hudbou, dávají možnost spojovat hudbu se slovem, obrazem, pohybem, hrou na elementární hudební nástroje. Tyto aktivity tvoří základní prostředek k rozvíjení hudebních i klíčových kompetencí žáků. **Hudební činnosti** nejsou izolované, ale v reálné praktické podobě se vzájemně doplňují, podporují i s jinými mimohudebními činnostmi a smysluplně se integrují a zároveň se jejich prostřednictvím vytváří prostor pro osvojení hudebně-teoretických poznatků. Teoretické poznatky a vědomosti jsou na tomto stupni důležité do té míry, do jaké jsou nezbytné pro aktivní hudební projev žáků, pochopení základních zákonitostí hudby a práci s hudebním materiálem.

Ke specifickým cílům, které jsou naplňovány v předmětu **hudební výchova** na 1. stupni ZŠ, patří permanentní rozvíjení hudebních kompetencí dítěte mladšího školního věku. Konkrétně jde o kultivovaný řečový, hlasový, pohybový projev ve spojení s hudbou, výchovu aktivního a vnímavého interpreta a percipienta hudby a přípravu žáka na elementární orientaci ve světě hudebního umění. Těmito a dalšími integrativními přístupy a průniky i s ostatními vyučovacími předměty se rozvíjí emocionální svět, hudební vkus žáka mladšího školního věku a jeho motivace k hudební tvořivosti.

3.1.3 Předmět *hudební výchova* na 2. stupni základní školy (starší školní věk)

Hudební výchova na 2. stupni základní školy²¹ představuje kontinuální, systémové a cílevědomé pokračování hudební edukace 1. stupně. Kromě rozvoje hudebních schopností a zručností žáků formou vyššího stupně aktivních hudebních činností se na 2. stupni rozšiřují kompetence žáka o kognitivní rozměr – uvědomělé pronikání do struktury hudebního díla, hudebně-teoretický a hudebně-historický rozměr jako konkluze předcházející hudební činnosti a praktické hudební zkušenosti. Sekundárním obsahem předmětu je umění, estetika, kreativita, sekundárním cílem rozvoj klíčových kompetencí – komplexní rozvoj osobnosti, všeobecných lidských kvalit. Hudební výchova na základní škole je předmětem umělecko-výchovným a činnostním.

Cíle předmětu **hudební výchova** je možné na tomto stupni rozdělit na specifické hudební cíle, specifické cíle z oblasti umění, estetiky a kreativity a sekundární cíle. Ke specifickým cílům v hudbě patří opět nárůst hudebních schopností a zručností prostřednictvím hudebních činností, které už vykazují vyšší stupeň realizace ve formě složitějších aktivit kombinovaných z více hudebních činností. Z těch se potom excerpují konkrétní poznatky z oblasti hudební teorie a historie.

Specifické cíle z oblasti umění, estetiky a kreativity znamenají, že žáci pochopí podstatu umění, vytvoří si vztah k němu, mají přímou zkušenost v oblasti specifických uměleckých, estetických a psychologických kategorií – emocionalita, prožívání, zážitek, vnímání krásy, vlastní tvořivost (improvizace, kompozice), na jejichž základě dokážou reflektovat umění, vnímat krásu, rozpoznat hodnotu a vyjádřit se prostřednictvím umění.

V předmětu **hudební výchova** se realizuje permanentní spojování teorie s praxí. Cíle jsou postaveny na aktivním kontaktu žáka s hudbou. Učitelé by měli mít přehled o tom, co si žáci o hudbě myslí a jaká je jejich schopnost prezentovat se hudbou na hodině (pěvecky, instrumentálně). Právě učitelé musí aktivizovat vlastní kreativitu, která musí vycházet z dostatečného poznání schopností a zručností jejich žáků. Toto poznání třídy předurčuje naplánovat hudební aktivity tak, aby je žáci nejen zvládli, ale aby se sami hudebně projevíli. Obsah každého předmětu a naplnění výchovných a vzdělávacích cílů se konkretizuje v organizační formě, kterou je vyučovací hodina. Ta je platformou pro naplnění specifických cílů v didakticko-metodickém procesu a interakcí mezi učitelem, učivem a žákem.

²⁰ Vzdělávání na 1. stupni základní školy zahrnuje v ČR 1.–5. ročník (6.–11. rok života dítěte), v SR 1.–4. ročník (6.–10. rok života dítěte).

²¹ Druhý stupeň základní školy v ČR se od slovenského v něčem odlišuje. V ČR tvoří 2. stupeň ročníky 6.–9., v SR ročníky 5.–9. Tento stupeň je nazvaný nižší střední vzdělávání. Předmět hudební výchova je v ČR ve všech ročnících a v SR pouze v 5.–8. ročníku, v 9. ročníku je z umělecko-výchovných předmětů zastoupena jen výtvarná výchova.

3.1.4 Vzdělávací standard – ucelený systém výkonů

Vzdělávací standard je ucelený systém, který stanovuje výkony a obsah vyučovacího předmětu. Je to především program různých činností a otevřených příležitostí pro rozvíjení individuálních učebních možností žáků. Vzdělávací standard je složen z **charakteristiky předmětu a základních učebních cílů**, které se konkretizují ve **výkonovém standardu**. Tyto základní požadavky mohou učitelé ještě více specifikovat, konkretizovat a rozvíjet v podobě dalších blízkých učebních cílů, učebních úloh, otázek nebo testových položek. Pro každý předmět ve všech typech škol regionálního školství²² je vypracovaný **Výkonový standard** a **Obsahový standard**. K vymezeným výkonům, které jsou postaveny na kognitivním poznání, psychomotorické činnosti průměrných jedinců třídy, se přiřazuje obsahový standard, ve kterém se zdůrazňují pojmy, obsahová kritéria a témata vycházející z obsahu daného předmětu v konkrétním typu školy a v konkrétním ročníku. Je to základ vymezeného učebního obsahu. To ovšem nevyklučuje možnost učitelů tvořivě modifikovat stanovený učební obsah v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP) podle jednotlivých ročníků.

Výkonový standard definuje, co má žák na konci daného ročníku znát, ovládat nebo prakticky realizovat.

Obsahový standard „předepisuje“, prostřednictvím jakých konkrétních cvičení a modulů se žák dopracuje k požadovanému výkonu.

Základní škola v sobě zahrnuje celou školní populaci a to je důvod, proč věnovat pozornost i jednohodinovým předmětům včetně **hudební výchovy**. Významný slovenský pedagog Ivan Turek, autor koncepce vzdělávání *Milénium*, se vyjádřil, že „jednohodinové předměty, vzhledem k nedostatečnému časovému prostoru, nerozvíjejí, nebo jen velmi málo rozvíjejí danou kompetenci a běžně nezanechají trvalé poznatky“²³ (Turek, 2004). Pokud vycházíme ze skutečnosti, že pro větší část populace ukončením základní školy přestává jakýkoliv řízený kontakt s hudbou, tak i tento předčasně ukončený proces formování mladého člověka hudbou je jednou z příčin prázdných koncertních sálů nebo negativního vztahu mládeže k umělému zvuku. Hudebně-výchovný proces je určité **usměrňování konzumace hudby** a upozornění na nebezpečí **akustické devastace životního prostředí**.

VZDĚLÁVACÍ STANDARD	
Výkonový standard	Vokální činnosti
<p>Žák na konci 5. ročníku základní školy zná/dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hovořit a zpívat podle zásad hlasové hygieny v souladu se správným pěveckým držením těla, technikou správného pěveckého dýchání, zřetelnou artikulací s měkkým hlasovým začátkem a použitím vhodného hlasového rejstříku, • hlasem improvizovat a komponovat: melodizovat krátké texty, otextovat krátké melodie, improvizovat krátké dialogy i monology recitativního charakteru, hlasem tvořit zvukomalbu k různým příběhům a situacím, • intonovat, rytmizovat, zapisovat a číst výšku a délku tónu v omezených tónových okruzích. 	<p>Hlasové činnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • lidové písně, autorské písně, rytmizované texty, artikulační cvičení, dechová a hlasová cvičení, hry s hlasem, pomocné rytmické a intonační prostředky, • cvičení zaměřená na správné držení těla, dechová cvičení, artikulační cvičení, hlasová cvičení, • metricky vázané i metricky nevázané texty a melodie, • libovolná gesta znázorňující výšku a délku tónů, solmizace, fonogestika, ruční znaky vyjadřující rytmus, grafická notace, klasická notace.

© Štátny pedagogický ústav

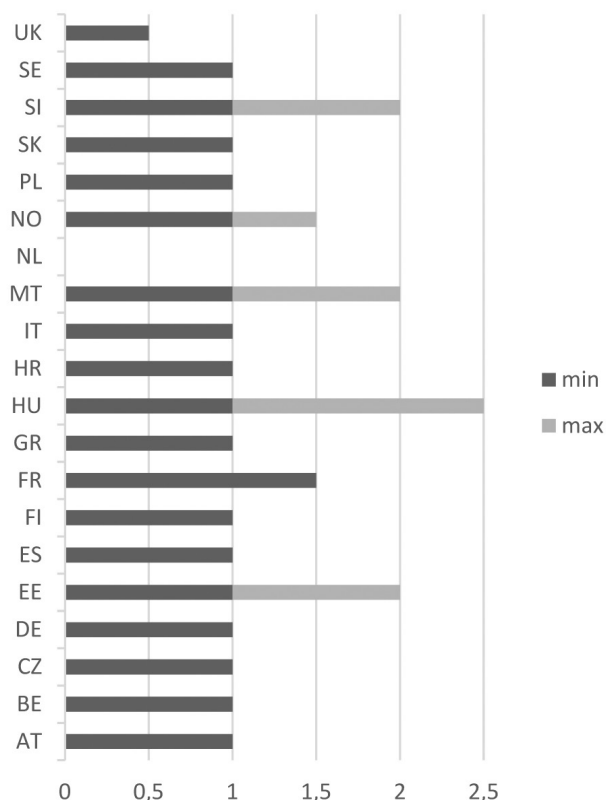
Obr. č. 1 – Příklad výkonového a obsahového standardu v rámci vzdělávacího standardu v předmětu hudební výchova

²² Pod pojmem regionální školství rozumíme v SR systém základních a středních škol, které jsou v působnosti města (základní) a kraje (střední školy).

²³ Tento výrok vyslovil prof. Ivan Turek v hlavním referátu na konferenci *Kompetence učitele v informační společnosti* v Žilině. Fakulta přírodních věd, ŽU, 22. 9. 2004.

Slovensko a Česko se svou jednodíhodinovou časovou dotací zařazují k většině evropských států, ve kterých je předmět **hudební výchova** dotovaný pouze jednou hodinou týdně (obr. č. 1, obr. č. 2). Oba státy jsou členy *Asociace pro hudbu ve školách* (EAS), která ve své preambuli a osmi člancích *Charty o hudební výchově na všeobecně vzdělávacích školách* zaručuje právo

na základní hudební vzdělání celé školní populaci, včetně dětí a žáků s různým druhem a stupněm postižení.



Obr. č. 1 Povinná týdenní časová dotace hudební výchovy na primárním stupni základní školy (věk 6–10 let)

V Nizozemsku školy samostatně rozhodují o časové dotaci na hudební výchovu.



Obr. č. 2 Povinná týdenní časová dotace hudební výchovy v ročnících 5.–8./9.

Na druhém stupni ZŠ je už větší diverzifikace. Je už mnohem více států, které mají autonomii v rozhodování, v jakém rozsahu bude HV na konkrétní škole vyučována. Tato liberalizace má důsledky pozitivní, ale mohou být i negativní, neboť nemusí být zabezpečeno žádné hudební vyučování.

3.2 Základní umělecké školy

Základní umělecké školy patří k umělecko–vzdělávacím institucím, které do určité míry kompenzují jednodíhodinový prostor kontaktu s hudbou na základních školách. Bohužel nejsou určeny pro celou školní populaci.

V současnosti mají základní umělecké školy (ZUŠ) polyestetický charakter. Svým hudebním, výtvarným,

tanečním a literárně–dramatickým oborem představují jedinečnou školu, která umožňuje vzdělávání v různých druzích umění. Poskytují vzdělávání pro širokou škálu zájemců ve věkovém rozpětí od dětí předškolního věku až po dospělé uchazeče. Rozhodující část žáků ZUŠ tvoří žáci ve věku 7–15 let, kteří se vzdělávají v přípravném, základním²⁴ nebo rozšířeném studiu.

²⁴Základní studium v ZUŠ v SR, které probíhá současně se vzděláváním na ZŠ, se člení na dva stupně:

1. stupeň má osm ročníků a organizuje se pro žáky základní školy. Od reformy v r. 2009 se první stupeň dělí na 1. část I. stupně (4 roky studia) a 2. část I. stupně (též 4 roky studia). Po každé části žák dostává vysvědčení.
2. stupeň zahrnuje maximálně čtyři roky a organizuje se pro žáky středních škol. Studium pro dospělé je také čtyřleté.

Individuální vyučování v hudebním oboru ZUŠ je tou formou hudebního vzdělávání, kde se může nejdříve uplatnit inkluzivní vzdělávání. Zkušenosti v tomto směru můžeme čerpat z konkrétních **hudebních škol v Rakousku**, kde se od r. 2005 snaží vzdělávat děti a mládež v jednotlivých nástrojových oborech bez toho, aby se tato výuka realizovala jako součást terapeutického procesu. Nejsou realizovány žádné muzikoterapeutické intervence a též výuka v hudebních školách není realizovaná a zprostředkovávaná učiteli a učitelkami se vzděláním ve speciální pedagogice. Cílem je poskytnout dětem a mládeži s postižením nebo bez postižení kreativní a jejich individuálním osobnostním kritériím vhodně přizpůsobený kontakt s hudbou a přístup k ní.

3.3 Mezinárodní hudebně-pedagogické instituce a svazy



Nadnárodní platformu pro instituce, které se zabývají primárním uměleckým hudebním vzděláváním, představuje nezisková a nestátní **Asociace základních hudebních škol – European Music School Union** se sídlem v Berlíně. Úkoly asociace jsou: podpora hudebního vzdělávání a hudební praxe, spolupráce při výměně informací ve všech otázkách týkajících se základního uměleckého hudebního školství, realizace výměny žáků a studentů, učitelů, orchestrů, sborů a hudebních seskupení, apelování na kompetentní vedoucí v otázkách rozvoje hudebního vzdělávání ve všeobecnosti a udržování kontaktu se zainteresovanými organizacemi jako UNESCO nebo Evropská hudební rada – EMC. Hudební školy v Evropě (na Slovensku a v Česku hudební obory ZUŠ) jsou instituce, které zabezpečují samostatnou instrumentální a vokální výuku, ve které dominují praktické aspekty tvorby hudby. Přestože termín „hudební škola“ je běžný téměř ve všech evropských státech, neexistují žádné závazné mezinárodní požadavky, které musí hudební školy naplnit. V systému tohoto odborného vzdělávání (někdy nazývaného speciální) jsou definovány všeobecné cíle, na kterých jsou vybudovány regionální, národní cíle s konkrétním obsahem.

Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání – International Society for Music Education



Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání – (ISME) sdružuje pedagogy hudby na všech stupních vzdělávání – učitele pro předškolní výchovu, povinné školní vzdělávání, středoškolské a vysokoškolské pedagogy, studenty a budoucí pedagogy hudby, hudebníky a muzikoterapeuty.

Cíle a poslání organizace vycházejí z přesvědčení, že každý člověk má právo na hudební vzdělání, a to v každém věku. Hudební gramotnost se ISME snaží podporovat vytvořením světové komunity navzájem se respektujících a podporujících učitelů hudby a rozvíjením jejich interkulturního porozumění a spolupráce.

Organizace zdůrazňuje myšlenku, že důvodem pro založení světové komunity učitelů hudby je v každé kultuře neustálá poptávka po učitelích hudby, protože na kvalifikovaných učitelích závisí efektivní vyučování hudby. Taktéž zdůrazňuje, že formální a neformální hudební vyučovací programy by měly sloužit individuálním potřebám všech žáků, včetně těch, kteří potřebují osobitý přístup. Starost o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se zintenzivňuje a tyto nadnárodní organizace podporují proces „šance pro všechny“. Nárůst poznatků a zkušeností z práce s integrovanými žáky, reflexe výsledků z inkluzivního vzdělávání, vytváří a formuje novou vědeckou disciplínu, **inkluzivní pedagogiku**.

ISME zdůrazňuje několik základních myšlenek:

- věří, že bohatství a rozdílnost hudebních kultur ve světě dává příležitost k interkulturní výměně poznatků a informací v učení,
- spolupráce mezi zeměmi vytváří nové poznatky, porozumění a mír,
- obhajuje umožnění přístupu všech lidí k hudebnímu vzdělávání,
- aktivita v různých odvětvích hudby a hudebním vzdělávání je užitečná pro blaho jednotlivce i společnosti,
- ve výuce hudby respektovat pluralitu hudebního umění.

K činnosti organizace patří každoroční organizace světových kongresů ISME a regionálních kongresů ISME, které jsou spojené s výročním kongresem EAS. V obsahu kongresů a konferencí se stále častěji objevují témata z oblasti inkluze a příklady dobré praxe z vyučování hudby v inkluzivní škole.

4/ Muzikoterapie a hudební výchova

Jistě není náhoda, že obor muzikoterapie, který se nejen u nás, ale i v celém střeoevropském prostoru začal těšit veřejnému zájmu od 90. let min. století, je často spojován s **hudební výukou** a **hudebním vzděláváním**, a to zejména v jejich kolektivních formách, tedy ve všeobecně vzdělávacích školách. Oba obory mají řadu společných prvků a znaků. Oba spojuje vztah jedince a hudby, zaměřují se na pomoc ve vzdělávání nebo v řešení tíživých životních situací. Pro oba je východiskem hluboký zřetel k psychologickému, estetickému a sociologickému rozměru hudby a jejímu odrazu v lidském prožívání.

Oblast muzikoterapie a začlenění některých jejích prvků, metod a technik do výchovné práce se žákem vyžaduje propojení teoretických i praktických poznatků z několika vědních oborů: speciální pedagogiky, muzikologie, psychologie, psychoterapie, hudební psychologie, hudební pedagogiky, ale i estetiky hudby, sociologie, etnologie a etnomuzikologie a samozřejmě i z disciplíny medicínské. V této kapitole provedeme terminologické vymezení muzikoterapie, pokusíme se přiblížit možnosti uplatnění muzikoterapie při práci se žáky se specifickými poruchami učení, ale také se žáky z běžných tříd ve výukových a výchovných situacích, v jakých pracují učitelé všeobecně vzdělávacích i základních uměleckých škol.

Působení hudby na člověka můžeme cíleně uskutečnit několika formami. Obsah muzikoterapie je rozdělený na hudební a terapeutický. Terapeutické působení s intervencí hudby je v inkluzivní pedagogice nejdůležitějším procesem, při kterém je možné diferencovaně působit na narušené duševní a tělesné zdraví jedinců.

Snížení četnosti přirozeného aktivního muzicírování ve 2. polovině 20. stol. a jeho přesun do receptivní pozice dávají nový prostor pro formování samostatné vědecké disciplíny – muzikoterapie.

4.1 Muzikoterapie

Pojem muzikoterapie odvozujeme od slov *musica* (lat. hudba) a *therapeia* (řec. léčení, cvičení, vzdělávání). Obecně tedy znamená léčení člověka pomocí hudby. V současnosti muzikoterapií rozumíme terapeutický přístup v oblasti tzv. **expresivních terapií**, známých též pod označením **neverbální, umělecké** nebo **art kreativní terapie**. Zařazení muzikoterapie je někdy rozporuplné a nejednoznačné. Autoři se v mnohých věcech shodují, ale i neshodují. Rozpor je především

v tom, kam zařadit muzikoterapii, zda do systematiky hudební vědy, nebo do lékařské vědy.

„Muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, taneční terapie a další umělecko-terapeutické přístupy v současné době nabízí rozdílné metody, techniky a prostředky, které však mohou naplňovat podobné nebo také společné cíle ve vzájemné spolupráci s lékařskými, psychologickými a speciálními výchovně vzdělávacími prostředky a cíli“ (Břicháčková, 2008, str. 9).

Definice muzikoterapie, která odpovídá mezinárodním standardům, zní: „Muzikoterapie je předepsané použití hudby kvalifikovanou osobou za účelem dosažení pozitivních změn v psychologickém, tělesném, kognitivním a sociálním fungování jedince se zdravotními nebo edukačními problémy a cíli“²⁵ (AMTA, Americká muzikoterapeutická asociace).

Muzikoterapie je speciální psychoterapeutickou vědní disciplínou s progresivními léčebně-výchovnými metodami, používanými především pro ohrožené, postižené a narušené jedince, při které se používá hudba aktivním nebo pasivním způsobem.

- Aktivní způsob představuje např. zpívání, které je velmi dobře uplatnitelné u lidí s řečovými poruchami. Zpěv totiž upravuje rytmus řeči, dýchání, a především správnou artikulaci, což může napomoci i při pokusu o odstranění koktavosti.
- Pasivním způsobem muzikoterapie je poslech hudby, během kterého léčený jedinec dokáže vnímat své vnitřní pocity vyvolané hudbou.

S hudbou jako léčebným nebo stimulačně terapeutickým prostředkem se setkáváme po celou dobu historie lidstva. Hudba byla součástí rituálů již u pravěkých etnik. Nejstarší dochované písemné záznamy o léčení hudbou pocházejí z antické kultury (biblický král David zbavil svou dovednou hrou na harfu depresivních stavů krále Saula). Prvním muzikoterapeutem s vypracovaným postupem hudebního působení byl podle různých pramenů starořecký filozof, matematik, akustik, ezoterik a hudební teoretik Pythagoras. Je autorem hudebně léčebných metod, vycházejících z myšlenky o zprostředkující funkci hudební harmonie (rovnováhy, souladu) mezi vesmírnou harmonií a vnitřní harmonií člověka. Podobné teorie vypracovali i starověcí Číňané.

Významné podněty pro rozvoj muzikoterapie přinesli též Platon a Aristoteles. Platon považoval hudbu za mocný výchovný prostředek ve smyslu etické výchovy. Hudba zušlechťuje vnímání a lidské city, dává

²⁵Tamtéž, s. 172.

našemu životu řád, protože sama je ve svém principu dokonalým systémem s vnitřním řádem. Aristoteles přišel s učením o katarzi, přičemž hudební katarzi chápal abreakci chorobně přepjatých hnutí myslí²⁶. Moderně pojatá muzikoterapie jako vědní obor vznikla ve 20. století a bývá spojována s psychickou pomocí válečným veteránům v nemocnicích. Amatérští i profesionální hudebníci hráli s velkým úspěchem tisícům veteránů, kteří trpěli fyzickými i psychickými následky války. Lékaři se začali dožadovat dalších vystoupení hudebníků ve zdravotnických zařízeních, protože úspěšnost „léčby hudbou“ byla překvapivě vysoká. V roce 1944 vznikl na Michiganské univerzitě první muzikoterapeutický výcvikový program a v roce 1950 se objevila muzikoterapie poprvé jako organizovaná profese. Zároveň vznikly důležité asociace pro muzikoterapii.

Vývoj v Evropě byl odlišný. Muzikoterapie zde byla tradičně spojována s psychoterapií, až později se osamostatnila jako obor ve většině západoevropských zemí. V České republice lze zatím muzikoterapii studovat pouze formou kurzů, seminářů nebo doplňujícího studia v rámci některých univerzit (Olomouc, Plzeň).²⁷ Ve Slovenské republice to jsou zejména kurzy lektorky Jaroslavy Gajdošíkové Zeleiové, Marty Krušinské a Jitky Pejřimovské, realizované v různých projektových formách.²⁸

4.2 Význam, cíle a předmět muzikoterapie

Význam muzikoterapie spočívá v cenných vlastnostech hudby, které jsou v tomto procesu přínosné. Jsou jimi:

- ničím neohrazené působení na člověka prostřednictvím umělecko-hudební řeči a jejích výrazových prostředků,
- působení na člověka bez ohledu na jeho věk, vzdělání, povolání, sociální i národní příslušnost,
- nevyžaduje speciální přípravu vnímatele v léčebném procesu,
- její estetická hodnota je svým citovým výrazem nejbližší přirozenému chápání vnímatele,
- volné působení prostřednictvím širokého výběru z jednotlivých žánrů a forem nevtrivním, ale velmi silným účinkem,
- dokáže vyvolat bezprostřední, spontánní a hluboké reakce vnímatele,
- má široké uplatnění – hluboce ovlivňuje bázi emocionální a estetické percepce, oblast poznávání, etického citění a konání člověka,
- je to intenzivní komunikační a integrační stimul,
- prostřednictvím nejmodernějších technických reprodukčních zařízení umožňuje každodenní přímý kontakt vnímatele se svým léčebným účinkem,

- má silnou výchovnou sílu – hudba staví určité momenty a situace v životě člověka do zvláštního emocionálního chápání a tím k nim vytváří svůj osobitý vztah. Tyto duševní vzruchy ovlivňují povahu, charakteristické vlastnosti a vůli člověka.

Základním **cílem** muzikoterapie je prostřednictvím specifických výrazových prostředků hudby napomáhat ke zlepšení nebo úpravě celkového stavu ohrožených, postižených nebo narušených jedinců bez ohledu na jejich věk, pohlaví, povolání nebo úroveň vzdělání (Mátejová, Mašura, 1992).

Předmět muzikoterapie je záměrné a systematické působení jednotlivých složek hudebního projevu na jedince ohrožené, postižené a narušené. Hudba může pozitivně pomoci:

- při zablokování komunikačního procesu jedince se sociálním prostředím,
- jako prostředek na odstranění strachu a stavů úzkosti před lékařskými zákroky,
- jako přípravný prostředek před aplikací psychoterapie a relaxace,
- jako podpůrný prostředek při relaxaci spojené s autogenním tréninkem,
- při překonávání neuroticky podmíněných stavů úzkosti,
- jako podpůrný prostředek při překonávání institucionální neurózy.

4.2.1 Obsah muzikoterapie

Obsah muzikoterapie tvoří systém používaných mnohotvárných metod a metodicky zpracovaných a diferencovaných postupů, způsobů a prvků v léčebně-výchovném procesu, který uskutečňujeme aktivními a receptivními hudebními činnostmi. Podle tohoto obsahu rozdělujeme muzikoterapeutický proces na dvě oblasti.

První oblast tvoří hudební činnosti, které aktivně zapojují ohrožené, postižené a narušené jedince do léčebně-výchovného procesu formou činnostní hudební produkce.²⁹ Mnohotvárnost těchto činností a způsobů jejich realizace, odstupňování náročnosti herních aktivit umožňuje zdravému, ale i postiženému (dítěti nebo dospělému) člověku úspěšně se realizovat v těch aktivitách, ve kterých vyniká nebo které jsou pro něj nejprůběžnější. Klient pracuje s hudebním nástrojem nebo se svým hlasem. K tomu může připojit i pohyb, tanec, dramatizaci, výtvarný projev nebo poetiku. Samotná improvizace při hře na hudební nástroj nebo vlastní tělo se stává hrou, která může mít určitá pravidla,

²⁶ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997.

²⁷ MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

²⁸ K nejvýznamnějším projektům v oblasti muzikoterapie, které měly dopad na celé Slovensko, patřily: Projekt KEGA 3/5251/2007 *Inovativní hudebně-edukační modely, akcentující etnopedagogické a muzikoterapeutické přístupy v dalším vzdělávání učitelů hudby*. Projekt KEGA 476-028KU-4/2010 *Naplňování kulturních potřeb znevýhodněných skupin prostřednictvím muzikoterapeutických a etnopedagogických přístupů v uměleckém vzdělávání*.

²⁹ K činnostním hudebním produkcím řadíme všechny praktické činnosti: vokální, rytmické, instrumentální, pohybové a hudebně-dramatické.

ale často v sobě obsahuje i něco nepředvídatelného a neočekávatelného. Prostřednictvím improvizace se mění sebevnímání a vnímání reality. Tato improvizace je prostředkem ke komunikaci s okolím, jedinec při ní sdílí s okolím své zručnosti, schopnosti a prožívání. Tyto okolnosti mu umožňují měnit pocit sebehodnoty, rozvíjejí jeho tvořivost, invenci, reflexivnost, komunikaci a rozvíjejí i kompetenci k vlastní zodpovědnosti.

Druhou oblastí je receptivní složka muzikoterapie, jejímž požadovaným výsledkem je psychosomatická relaxace prostřednictvím hudby a psychicky vysoce aktivizující část receptivního vnímání hudby. Na základě toho můžeme tuto oblast diferencovat na dvě fáze – dynamické odreagování a pozitivní stimulaci. Pozornost je zaměřena hlavně na poslech hudby, ale i zvuků, šumu a ticha v našem prostoru. Je to celostní chápání zvuků v prostoru a závisí na individuálních zkušenostech a hudebních schopnostech klienta. K poslechu hudby se používá i tzv. hudební receptář³⁰. U osobností, které mají oslabenou a narušenou já-strukturu, by měla být práce v muzikoterapeutickém procesu jasně strukturována (Zelevová, 2002).

4.3 Pedagogické a psychoterapeutické hledisko muzikoterapie

Cílem muzikoterapie je pomáhat narušeným osobnostem, ale i kterémukoliv člověku, pro kterého je hudba pozitivním přínosem. Hudba všemi svými elementy dokáže celostně i diferencovaně působit na lidské prožívání a zdraví. To jí umožňuje vystupovat jako prostředek pro terapeutické účely. Jak usměrníme muzikoterapeutický proces, na jaký problém osobnosti zaměříme pozornost, jak využijeme a jak nás ovlivní vnější faktory prostředí a vnitřní faktory osobnosti a všechny složky hudby, to nám prezentuje muzikoterapii jako pluralitní a vícedimenzionální disciplínu. Jednotlivé proudy a směry muzikoterapie se v tomto pojmání v něčem rozcházejí, ale navzájem se i doplňují, obohacují a diferencují. Jedná se o naplnění komplexních a specifických cílů muzikoterapie, terapeutický koncept se svým terapeutickým pozadím a školou, obraz člověka a forma hudebního zážitku. Dnes evidujeme tři základní koncepty muzikoterapie:

- pedagogický koncept,
- psychoterapeutický koncept,
- medicínský koncept.

Toto diferencování nás svádí k tomu, že bychom mohli mluvit ne o jedné muzikoterapii, ale o více muzikoterapiích. „Jakmile se řekne současná muzikoterapie, myslí se tím její jednota v rozmanitosti“ (Zelevová, 2002, str. 52).

4.3.1 Pedagogický kontext muzikoterapie

Vztah pedagogiky a muzikoterapie můžeme chápat i jako prostředek mravní výchovy člověka, kterou v hudbě objevil už Platon (428–347 před naším letopočtem) se svou představou harmonické podstaty vesmíru.

Pedagogická muzikoterapie³¹ je terapie zaměřená na procesy učení, sociální integrace a komunikace. Je to proces, kterým dokážeme zlepšit vnímání, koncentraci a paměť, ale i koordinovat pohyb a řeč, tedy proces, který podporuje kognitivní i tělesnou funkci jedince. Zároveň se jeví jako efektivní metoda pro mentální hygienu, výchovu, sociální integraci a rozvoj senzomotorických a sebeobslužných zručností postižených jedinců. Můžeme ji použít i jako přípravnou metodu před psychoterapií, která se věnuje řešeným problémům jedince ve větším rozsahu než pedagogická terapie. Během pedagogické muzikoterapie můžeme využívat všechny druhy umění a vhodně je začlenit do jednotlivých činností a aktivit.

Mezi pedagogickou muzikoterapií realizovanou ve škole v předmětu hudební výchova a sociálním zařízením existují určité rozdíly, a to zejména v tom, zda tento proces vede učitel, nebo muzikoterapeut. Ve školním prostředí by se vztah žáka a učitele jako terapeuta měl podřizovat existujícím školním pravidlům a nepřekročit normu. Ale v sociálním zařízení může muzikoterapeut využít celou svoji osobnost a vytvořit si terapeutický vztah o trochu osobnější, který vede k úplnému uvolnění klientů.

Rozdíl je i v cíli muzikoterapie podle uvedených prostředí. Jestliže se ve školním prostředí učitel-terapeut setkává se zdravými žáky, její cíle jsou zaměřeny spíše na rozvoj hudebních schopností a dovedností, na výchovu, rozvoj smyslových funkcí a motoriky, nebo jsou využity ke zpestření vyučovací hodiny. Naproti tomu v sociálním zařízení, kde se setkáváme s mentálně, tělesně a sensoricky postiženými lidmi, tuto pedagogicky orientovanou muzikoterapii využíváme nejen k rozvoji hudebních dovedností, k výchově a k výše zmíněným procesům, ale i k nápravě narušeného mentálního a tělesného zdraví postižených, ke tlumení projevů postižení a též k rozvoji a stimulaci, podpoře a integraci zdravých tělesných a psychických funkcí klienta.

Pedagogická muzikoterapie na základě těchto zjištění zachycuje práci s hudebně-výrazovými prostředky, jejichž cílem je rozvoj rovin osobnosti:

- tělesné a senzomotorické – to, jak příjemce dokáže vnímat prostředí, navázat s ním kontakt, pohybovat se v něm a vyjadřovat se skrze ně,
- sociální a emocionální – v jaké míře dokáže komunikovat a navazovat mezilidské vztahy,
- kognitivní – jaká je kvalita jeho pozornosti a paměti, schopnosti imitovat a učit se (Zelevová, 2002).

³⁰ Pod pojmem hudební receptáře se myslí seznam skladeb, jejichž poslech má být lékem proti stresu, únavě, na zlepšení nálady, dobrý spánek apod.

³¹ I když pedagogická muzikoterapie je novou samostatnou disciplínou hudební pedagogiky, setkáváme se ještě s názvy speciální, léčebná, sociální a výchovná pedagogicky orientovaná muzikoterapie. Tyto názvy konkretizují obsah slova pedagogická.

4.3.2 Směry pedagogické muzikoterapie

Podle nejvýznamnější slovenské muzikoterapeutky Jaroslavy Zeleiové (2002) pedagogicky orientovanou muzikoterapii členíme na několik dalších proudů muzikoterapie.

• Orffovská muzikoterapie

Tento terapeutický proces, postavený na procesu výměny, na tvorbě a vychutnávání, na akci a reakci, rozšířila Gertruda Orffová v Dětském centru v Mnichově. Postižené děti se snažila aktivizovat prací, do které zapojovala všechny jejich smysly.

• Ortopedagogická muzikoterapie

Jedná se o stimulaci a rozvíjení latentních³² schopností a zručností motoricky a mentálně postižených lidí tak, aby jim to umožnilo lepší kontakt s okolím. Součástí této muzikoterapie jsou různá cvičení na zlepšení koncentrace, paměti, jazykového slovníku nebo výslovnosti.

• Polyestetická muzikoterapie

Jejím základem je vícesmyslové vnímání člověka. V průběhu polyestetického muzikoterapeutického procesu je prvořadě podporovat tuto vícesmyslovost tím, že klientům necháme prostor pro rozvoj jejich sebevnímání, sebenalézání, bytí k sobě samému, empatie, ale i bytí vůči světu.

• Rekreativní muzikoterapie

V tomto případě si představujeme pod pojmem rekreativní muzikoterapie aktivní účast a společné muzicírování postižených, např. v hudebních skupinách nebo ansámblech. Tímto jim dáváme prostor nejen pro seberealizaci, ale nabízíme jim prožívání vzájemných zážitků a sociální podporu. Postižení se tak stávají rovnocennými partnery. Rekreativní muzikoterapii nazýváme také muzikoterapií neproblémovou, při které se postiženým navrací jejich skutečná hodnota a důvěra. I přes své postižení se dokážou cítit cennými. To jim dává skutečný smysl života, spokojenost a dobrý pocit ze sebe.

• Tvůrčí – kreativní muzikoterapie

V sedmdesátých letech 20. století byla v Anglii založena *Škola Paula Nordoffa a Cliva Robinsona*, kterou založili skladatel a klavírista Paul Nordoff a speciální pedagog Cliv Robinson. Hlavní ideou této školy je probudit tzv. hudební dítě. Hudební dítě představuje bytost, které je dána individuální muzikalita, univerzálnost hudebního prožívání, až komplexní senzibilita pro pořádek a vztah tonálního a rytmického pohybu. Zjednodušeně řečeno, hudební dítě představuje spolupůsobení kognitivních, receptivních a expresivních schopností. Základem je tvůrčí komunikace terapeuta a klienta, během které terapeut využívá svůj hlas a hru na hudební nástroj, např. klavír. Je to aktivní forma

muzikoterapie, která si v mnohých zařízeních a nemocničních odděleních zachovala svoje významné místo až dodnes (Zelevá, 2002).

4.4 Psychoterapeutické hledisko muzikoterapie

Hudbou dokážeme ovlivňovat mnohé stránky člověka – od procesů učení se, sociální integrace a komunikace přes působení hudby jako např. sedativa nebo antidepresiva³³ až po působení na psychiku, zřejmě nejsložitější stránku člověka.

Psychoterapeutický koncept muzikoterapie představuje intervenční průběh provázející psychické procesy člověka. Je více pohledů na tuto problematiku, a teoretická východiska psychoterapie jsou proto rozdílná. Závisí to na formulaci cílů této terapie – buď je cílem odstranění chorobných příznaků, aby byl postižený schopný normálního pracovního a sociálního procesu, nebo je cílem jakási přestavba psychiky postiženého, aby byl schopný lepší adaptace, zrání a seberealizace. Podstatou je to, že v jejím průběhu dochází ke změně v prožívání a chování jedince. Takto orientovaná muzikoterapie pracuje hlavně s oblastí narušené komunikace jedince, kterou dokážeme usměrňovat vhodnými hudebními činnostmi, např. hudebním pohybem iniciovat řeč těla.

„Lidské zdraví souvisí s kvalitou lidského života, se schopností milovat a být milovaný, žít ve vztazích a smysluplně pracovat, hrát si a tvořit. Zdraví znamená absenci fyzické poruchy, souvisí – nezávisle na přítomnosti postižení – s kvalitou prožívání“ (Zelevá, 2002, s. 66).

4.4.1 Směry psychoterapeutické muzikoterapie

Různé pohledy a přístupy psychoterapie ke koncepci člověka a jeho zdraví jsou podloženy mnoha filozofickými směry a historickými zkušenostmi. Na člověka můžeme hledět jako na bytost myslící a reagující, na bytost přející si a na bytost hrající si a prožívající. Jaroslava Zelevá (2002), vycházející ze své zkušenosti, člení psychoterapeutický koncept **muzikoterapie** na následující proudy:

• Kognitivně-behaviorální proud

Tento psychoterapeutický proud muzikoterapie je zaměřen na procesy učení se, aplikované na lidské chování. Vycházíme z předpokladu, že porucha chování je naučenou reakcí, a terapie se realizuje např. posilováním, podmiňováním, desenzibilizací a hudební rytmizací. Vlivem rytmických změn v hudbě se ovlivňuje sebeovládání a seberegulace jedince. Je to muzikoterapie³⁴ uplatnitelná u jedinců trpících fobiemi, psychickými a tělesnými

³² Jde o schopnosti, které konkrétní postižený jedinec dosud v sobě neobjevil, resp. v důsledku svého postižení a nedostatečných možností projevu je nedokázal naplno využívat, čímž byly utlačovány do pozadí.

³³ V případě medicínského konceptu muzikoterapie.

napětími nebo hyperaktivitou. Hudba, kterou si trpící ob-
líbil, působí a posiluje jeho chování a prožívání.

Řadíme sem:³⁵

- behaviorální muzikoterapii,
- muzikoterapii zaměřenou na materiál improvizace.

• Analyticko-dynamický proud

Je to model muzikoterapeutického procesu, ve kterém jde o tzv. znovuprožití těch vývojových stadií, která byla nerozvinuta, nějak přerušena nebo blokována. Klientovi se snažíme v rámci tohoto procesu nabídnout emoční zkušenost nebo dosavadní zážitek, aby vývoj klienta mohl znovuprožitím a následným vytvořením obranných mechanismů dále pokračovat. V hudební interakci je nevyhnutelná práce s procesem přenosu a protipřenosu³⁶, možnost zažívání katarze a regrese³⁷ a korektní chování terapeuta pro dané vývojové stadium klienta. Podle Jaroslavy Zeleiové (2002) sem řadíme:

- analytickou muzikoterapii,
- asociativní muzikoterapii,
- morfologickou muzikoterapii,
- řízenou imaginaci a hudbu,
- zvukový trans.

• Humanistický a existenciální proud

Podle tohoto proudu můžeme psychoterapeutickou muzikoterapii pojímat jako vztah dvou lidských bytostí – terapeuta a klienta. Tento vztah je symetrický, hluboký a přirozený, zážitkový a prožívaný tady a teď. Během prvního setkání dvou lidí je vnímání nejdůležitější, protože na pocitech z prvního setkání závisí další vývoj vztahu. Probíhá reflexe, tedy objevování přání a tužeb klienta, a následné akce, při jejichž plnění terapeut klienta provází. Tento proud muzikoterapie, resp. psychoterapie, je nedirektivním, plně akceptujícím, empatickým a autentickým zdrojem člověka.

V tomto proudu diferencujeme:³⁸

- aktualizáční muzikoterapii,
- analogickou muzikoterapii,
- expresivní muzikoterapii,

- interaktivní muzikoterapii,
- muzikoterapii zaměřenou na klienta,
- tvarovou muzikoterapii.

4.5 Pedagogická muzikoterapie jako vědecká disciplína v systematice hudební pedagogiky

Hudební terapie (muzikoterapie) je disciplína, která se od roku 1991 začíná v širším rozsahu etablovat i na Slovensku zásluhou pravidelného hostování prof. Wolfganga Mastnaka³⁹ z Univerzity umění Mozarteum v Salcburku, později z Vysoké hudební školy v Mnichově, v rámci hudebně-pedagogických konferencí i blokových přednášek pro studenty Prešovské a Žilinské univerzity. Ve svých přednáškách a praktických dílnách se zaměřoval na aplikaci umělecké, a zejména hudební terapie ve školní praxi⁴⁰.

Možnosti adaptace hudební terapie ve školní praxi za 20 let vytvořily na Slovensku široké aplikační i teoretické zázemí, které umožňují mluvit o samostatné disciplíně hudební pedagogiky. V této oblasti to jsou základní práce Zlatice Mátejové, dále muzikoterapie Zuzany Vitálové, postavené „na rozvoji a hlavně přijetí hudebního zážitku [...] a možnosti léčebného uplatnění hudby na všech úrovních věku i vzdělání“ (Vitálová, 1999). Největší dopad hudební terapie do edukačního prostoru představuje aktivní muzikoterapie Jaroslavy Zeleiové Gajdošíkové, které se daří využít i prvky klinické muzikoterapie např. pro vzestup sociální komunikace, úroveň vztahů, prožívání, vnímání sebe sama i navzájem. Zeleiová, vycházející ze svého konceptu humanisticky a dynamicky orientované muzikoterapie, ho realizuje v muzikoterapeutických seminářích a workshopech pro učitele mateřských, základních a základních uměleckých škol⁴¹.

³⁴ Vyzdvihuje se v ní především struktura poslouchané a improvizovaně hrané hudby. Klientům nabídneme cvičení, kterým si navodí představu vyvolávající v nich strach nebo hrůzu. Jde většinou o cvičení, ve kterých se střídá hra přesná a rytmická se hrou chaotickou, vyvolávající strach. Na závěr opět pokračuje hra přesná, metricky stabilní a vyvážená. Tato hra připomíná formu ronda a je to nevhodnější hudební forma pro tento typ improvizované hry v behaviorální psychoterapii.

³⁵ Zeleiová, J. (2002). *Muzikoterapie – dialog s chvěním*. Bratislava: Ústav hudební vědy SAV v kapitole 1 Muzikoterapie v historickém kontextu, podkapitole Současné směry a perspektivy muzikoterapie – Psychotherapeutický koncept muzikoterapie.

³⁶ Proces nevědomý, vyžadující jasnou reflexi – sebekritickou reflexi terapeuta a hluboké sebepoznání. Terapeut musí umět citlivě pracovat s vlastní emočností, aby to bylo co nejvíce přirozené. Takové emoce se přenáší i na klienta. Tím si terapeut dokáže zmapovat jeho zážitkový svět a následně podle hudebního prožívání do určité míry diagnostikovat míru narušení.

³⁷ Katarze je chápána jako očista nebo uvolnění od psychického a tělesného napětí. Regrese je při duševních chorobách chápána jako oživení starých vzpomínek na události a zážitky.

³⁸ Zeleiová, Z. (2007). *Muzikoterapie – východiska, koncepty, principy a praxe*.

³⁹ Východiskem pro tuto, u nás novou, oblast hudební terapie byla publikace Wolfganga Mastnaka *Smysly, umění, život – polyestetická výchova a terapie za pomoci smyslového vnímání a uměleckého ztvárnění*, která vyšla ve vydavatelství Matúš-music ve slovenském překladu v r. 1994.

⁴⁰ Ve školní praxi mladšího školního věku tuto problematiku intenzivně rozvíjí Klaudia Košalová, která se zaměřuje na účinnost muzikoterapeutických aktivit v cílevědomé aplikaci u žáků mladšího školního věku s poruchou pozornosti ADD/ADHD.

⁴¹ V nabídce muzikologických seminářů J. Zeleiové jsou ucelené hudebně-edukační cykly, skládající se z jednotlivých modelových jednotek, jejichž rozsah je alternativně určený počtem zážitkových a teoretických hodin:

- různé modely improvizace, fázové-specifické hry, elementární kompozice, práce s biorytmy a hudebně-slovním rytmem,
- analogické procesy hudebního a psychického dění, projekce a asociace v muzikoterapii, práce s časem a prostorem v hudebním a psychickém dění, symbolizace v edukaci,
- tvorba a realizace hudebně-edukačních modelů s metodickými poznámkami pro hudební praxi preprimárního a primárního vzdělávání na základních školách a ve školních zařízeních, diferencovaná příprava samostatné tvorby modelových situací, rituálů, a zvládnutí projektového vyučování, a to vzhledem k novým výzvám školních vzdělávacích programů.

5/ K možnostem muzikoterapeutické intervence u žáků se specifickými poruchami učení

5.1 Indikování muzikoterapie – cílové skupiny

Muzikoterapii lze uplatnit u žáků všech věkových kategorií, u osob postižených, nemocných, narušených, ohrožených i intaktních. Oblasti jejího působení zahrnují:

- duševní onemocnění (psychózy, neurózy, emoční poruchy, poruchy osobnosti, příjmu potravy aj.),
- mentální retardace,
- autismus a podobné vývojové poruchy,
- tělesné postižení,
- zrakové a sluchové postižení,
- terminální onemocnění (onkologická onemocnění, AIDS aj.),
- poruchy komunikace,
- specifické vývojové poruchy učení a chování,
- psychogeriatrické poruchy (demence, Parkinsonova, Alzheimerova choroba),
- zneužívání návykových látek a jiné druhy závislostí,
- oběti sexuálního zneužití aj.

Muzikoterapeutické služby vyhledávají často též lidé bez konkrétní klinické diagnózy. Malé procento klientů, zejména v zahraničí, vyhledává muzikoterapii jako zajímavý a preferovaný způsob trávení volného času⁴². Využití některých vhodně vybraných muzikoterapeutických technik a postupů je doporučováno některými psychology⁴³ a osvědčuje se i v pedagogické praxi.

5.2 Formy muzikoterapie

Formy muzikoterapie jsou obdobné těm, které využívá i hudební pedagogika a výchova:

• individuální

Je založena na interakčním vztahu terapeut (učitel) a klient (žák). Realizuje se buď v rámci samostatných sezení s klientem, nebo probíhá v rámci práce se skupinou.

• skupinová

Sestavování terapeutických skupin podléhá požadavkům léčebného procesu, je stanoven optimální počet účastníků (obvykle 5–15); někdy se doporučuje homogenní složení skupiny, u některých diagnóz, zejména u dlouhodobých, a při práci na restrukturační a komplexním rozvoji osobnosti, by měla být skupina spíše heterogenní (Müller, 2005, s. 185–186).

Ve školství se užívá obou uvedených forem. Při práci s jedním žákem lze ovšem lépe řešit jeho specifické potřeby a výukové cíle, individuální výuka se uplatňuje v uměleckém školství (základní umělecké školy, konzervatoře). Ve všeobecně vzdělávací škole, tedy v základních školách a na gymnáziích, se uplatňuje skupinová forma výuky. Otázky výběru školního kolektivu jsou dány mnoha faktory a záleží na organizační struktuře školy.

5.3 Cíle muzikoterapie a hudební výchovy

Při vymezování muzikoterapeutických cílů vycházíme ze zahraničních zdrojů (Farlow, 2004, MTABC, 2004, In Müller, 2005). Vyplývá z nich informace o možnostech a rozsahu muzikoterapeutického působení, proto je uvádíme kompletně, podle jednotlivých cílových oblastí psychiky klienta.

Vnímání a pozornost

- získání zkušeností se smysly (sluch, zrak, hmat, rovnováha, propriocepce, uvědomování si těla aj.)
- rozvoj narušeného senzoryckého vnímání a senzorycké integrace
- zlepšení koncentrace a rozvoj záměrné pozornosti

Motorika a senzomotorika

- rozvoj hrubé motoriky (schopnost ovládat pohyb celého těla)
- rozvoj jemné motoriky (úchop, manipulace s předměty)
- rozvoj výkonových i kvalitativních aspektů motoriky (koordinace, rovnováha, přesnost, síla, rychlost, vytrvalost)
- rozvoj vizuomotorické koordinace
- rozvoj schopnosti vyjadřování (pocitů, emocí, dějů...) pohybem

Emoce

- kontrola impulzivního jednání
- práce s agresí
- verbální a nonverbální vyjadřování pocitů
- abreakce a rozšiřování spektra emočního prožívání
- zvýšení sebevědomí
- vyrovnání se se ztrátou, zármutkem

Sociální interakce

- zlepšení interpersonálních dovedností a sociálních interakcí s jinými lidmi

⁴² Tamtéž, s. 173.

⁴³ Např. ŠIMANOVSKÝ, Z., Pelhřimovská, J.

- osvojování si různých sociálních rolí
- rozvíjení pocitu sounáležitosti s druhými
- snížení izolace
- rozvoj sociálních vztahů
- posilování nezávislosti a vlastní identity
- schopnost snášet pochvalu a chválit druhé, snášet kritiku a konstruktivně kritizovat
- rozvoj schopnosti učit druhé
- sdílení doteků atd.

Chování

- redukce rušivého chování
- rozvoj účelového chování (k dosažení cílů)
- sebereflexe – uvědomění si neproduktivních způsobů chování
- schopnost následování pokynů
- zlepšení dovednosti nápodoby, aktivního zapojení atd.

Komunikace

- zlepšení expresivní složky komunikace (vyjadřování myšlenek a pocitů)
- zlepšení schopnosti porozumět při komunikaci
- rozšiřování slovní zásoby
- rozvoj motoriky mluvidel
- efektivní využívání neverbální komunikace atd.

Vědomosti a školní dovednosti

- pomoc při učení (poznávání, rozlišování a pojmenování jevů)
- posilování paměťových schopností

Relaxace a antistresové dovednosti

- schopnost psychosomatického uvolnění
- nácvik strategií zvládnutí stresu a psychické zátěže

Volnočasové aktivity

- účast na vhodných volnočasových aktivitách
- rozvoj povědomí o dostupných volnočasových aktivitách
- zvýšení kvality života
- zábava

Jiné cíle

- diagnostika
- reflektování svého chování a prožívání
- rozvoj různých forem kreativity
- posilování motivace
- osobnostní rozvoj
- nácvik dovedností pro snížení bolesti
- reminiscence životních zkušeností a zážitků
- podněcení explorační spirituálních záležitostí

5.3.1 Cíle hudební výchovy

Jsou dány dokumentem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*⁴⁴ nebo jiným typem a stupněm. Na první pohled je patrné, že cíle hudební výchovy vedou k osvojení konkrétních hudebních

kompetencí, znalostí a dovedností, které si žák osvojuje prostřednictvím činností vokálních, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových. Srovnání cílů muzikoterapie a hudební výchovy obecně bychom mohli pojmut z hlediska jejich cílů, vztahu mezi produktem a procesem, a vztahu pedagog/terapeut a žák/klient:

Cíle

V muzikoterapii jsou cíle nehudební, terapeutické povahy. V hudební výchově nejsou cíle pouze hudební povahy, jak se mnohdy nesprávně uvádí. Cílem hudební výchovy je podle F. Sedláka „výchova hudbou“ a „výchova k hudbě“, přičemž oba tyto procesy mají široké vyústění jednak v rozvoji hudebnosti, ale také v estetickovýchovném a komplexním osobnostním rozvoji žáka, s jeho složkou kognitivní, emocionální a tvořivou. Terminologií školského kurikula lze říci, že hudebně výchovným procesem je žák veden „k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace“; hudební výchova má přispívat ke „spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech“; pro tvorbu, pochopení a poznání k „uvědomování si sebe sama jako svobodného jedince, k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života“ (RVP ZV, 2007, s. 65).

Proces–produkt

Ze samé podstaty **muzikoterapie** vyplývá, že je při ní důležitý jak proces, v němž dochází k cílené terapeutické intervenci na klienta s přesným záměrem, daným jeho diagnózou a individuálními psychickými problémy, tak i produkt – výsledek činnosti terapeuta. Tyto konkrétní výsledky lze i měřit a hodnotit příslušnými psychoterapeutickými nástroji.

V **hudební výchově** je též cílem pedagogické práce dosáhnout rozvoje hudebních schopností a dovedností jednotlivých žáků, rozvoje jejich vnímání a reprodukce hudby, s oporou v příslušném teoretickém poučení. Výsledky učení by měly být směřovány k rytmické a intonační přesnosti hudebního projevu, elementární míře tvořivých projevů apod., avšak tato přesnost provádění písní, jednoduchých skladeb a průpravných cvičení je relativní, počítá s velikou variabilitou vstupních vloh, schopností a dovedností žáka, a s jeho různými motivacemi k hudbě a hudební výchově (poněkud jinak je tomu v uměleckém vzdělávání od základního po vyšší stupně, kde jsou ovšem cíle směřovány k výkonu podstatně více než u všeobecného hudebního vzdělávání). Lze říci, že v hudební výchově je důležitější sám esteticko-výchovný *proces* než kvalita výsledného produktu.

⁴⁴Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Vztah

V muzikoterapii je mezi terapeutem a klientem terapeutický vztah. V hudební výchově je vztah učitel-žák. Tento vztah nemá být direktivní, autoritativní, jak je se školou často spojováno. Má-li hudebně výchovný proces vést k hudebně estetickému, emocionálnímu zážitku a má-li u dítěte podněcovat hudební aktivitu a tvořivost, které jsou podmíněny vysokou měrou vnitřní i vnější motivace k činnostem, je k tomu nezbytná specifická role učitele. Hudební pedagog musí být doslova partnerem žáka a jeho průvodcem na cestě za poznáváním, v hudební výchově je často též spoluhráčem (v třídním instrumentálním uskupení), dirigentem, vedoucím hry, spoluimprovizátorem. Role učitele hudební výchovy je plně demokratická, umožňující všem účastníkům míru a způsob zapojení do aktivit podle jejich zájmu a individuálních možností a předpokladů. Je motivující, usměrňující, zprostředkující.

Metody a techniky

V hudební výchově se využívá jednak **aktivních** vyučovacích technik, vycházejících ze zpěvného projevu žáků, instrumentálních a hudebně-pohybových činností, a jednak technik **receptivních**, spočívajících v poslechových a percepčních aktivitách žáků. Velmi podobné je užití terapeutických metod a technik v muzikoterapii (viz další text).

Učivo a hudební repertoár

Obě disciplíny pracují se základními prvky hudebního umění – s melodií, harmonií, rytmem, dynamikou, zvukovou barvou, tempem, metrem, formou, případně hudebním stylem. Jsou to tzv. hudebně vyjadřovací prostředky. V hudební výchově i v muzikoterapii je vliv hudby postaven na jejím bezprostředním a intenzivním působení na člověka, na jeho psychickou a tělesnou stránku – při zachování pedagogických zásad, především zásady přiměřenosti hudebního materiálu (tj. písní, skladeb, průpravňových cvičení) s ohledem na mentální a hudební vyspělost žáků. Hudba sama o sobě je nositelem jedinečných fyzikálních (zvukových) vlastností a obtížně verbálně sdělitelných obsahů a významů. Rozumět hudbě znamená u dětského recipienta dokázat se naladit na vnímanou hudbu, na určité úrovni dešifrovat její základní, dominantní hudebně vyjadřovací prostředky a uvědomit si (nebo pouze spontánně prožít) jejich smysl a význam ve skladbě. Hudebně zkušený posluchač nebo interpret dokáže na základě svých předchozích životních i hudebních zkušeností vyrozumět ze skladby i její společenské poselství, ideu díla, vloženou do ní skladatelem.

S těmito kategoriemi, které můžeme označit jako a) hmotná (fyzikální), b) významová a c) obsahová vrstva hudebního díla, je spojený silný **výchovný vliv hudby**. Tento vliv spočívá jednak v existenci výrazného vnitřního řádu v hudbě (tonální, harmonické, rytmické, formové aj. zákonitosti a pravidla, podle nichž je hudba tvořena), jednak jsou hudební obsahy, zprostředko-

vané hudebně vyjadřovacími prostředky a také textem jako prostředkem literárním, dobře srozumitelné, což umožňuje využít působení hudby na dítě, klienta. Zejména hudební formy spojené s textem – písně, dětské operky aj. – jsou dětem snadno srozumitelné a svým obsahem i společenským významem přístupné a uchopitelné. Výchovný význam i jen prostých lidových písní je nesporný, neboť umožňují dítěti přístupnou a ne pouze racionální cestou poznat a pochopit mnohé jevy ze života lidí, zvířat, přírody a celé společnosti.

Forma zážitku a komunikace s hudbou

Může být u každého lidského jedince trojího druhu, umožňují-li mu to jeho smyslové předpoklady: forma **receptivní** (na úrovni poslechu, vnímání hudby), **reprodukční** (interpretace již vytvořené skladby, písně) nebo **produkční** (vlastní, žákem/klientem vytvořené hudební útvary). Tyto tři základní formy komunikace jedince s hudbou jsou společné pro hudební výchovu i muzikoterapii.

Srovnání cílů a dalších složek hudební výchovy a muzikoterapie

Na první pohled je patrné, že cíle muzikoterapie a cíle pedagogického procesu (uvedené v dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha, 2007) nejsou totožné. Avšak uvedené roviny rozvíjení osobnosti žáka jsou pro každého pedagoga aktuální, měl by se jimi zabývat při plánování i při realizaci vyučování, ať už se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, nebo se žáky běžné třídy. Uvedené cíle obsahují významnou část psychické složky osobnosti každého žáka a lze říci, na základě zkušeností mnohých pedagogů, že v dnešní době téměř každý žák vykazuje problémy v některé z výše uvedených oblastí. Metody a techniky muzikoterapie v takové situaci mohou účinně pomáhat k překonávání problémů jednotlivých žáků nebo i celé skupiny.

5.4 Metody a techniky muzikoterapie vhodné pro práci se žáky se SVP

Podle zvolených metod a prostředků, tedy způsobů zapojení klienta, se rozděluje muzikoterapie na aktivní a receptivní.

5.4.1 Metody aktivní muzikoterapie

Prostředky aktivní muzikoterapie jsou:

- lidské tělo,
- lidský hlas,
- hudební a zvučící nástroje.

Principy uvedených metod stručně objasníme a uvedeme příklady metod aktivní muzikoterapie, které lze uplatnit v muzikoterapeutickém i v pedagogickém procesu.

5.4.1.1 Dechové techniky

Základem práce s vlastním tělem je ovládnutí dechové funkce, k němuž dechové techniky směřují. Didaktika hudební výchovy zná množství dechových cvičení, která jsou vhodná k osvojení návyku správného dýchání, tj. prohloubeného a smíšeného typu nádechu, zpomaleného klidného výdechu. Cvičení se provádějí pokud možno vleže na zádech. U dětí se snažíme aktivizovat bránici a uvědomovat si její činnost, pomocí různých her a asociačních představ (nafukujeme balónky položené na bříšku, přivoníme si ke květině, vydechujeme jako had, vláček, na „s“, „š“ sfoukáváme svíčku apod.).

V muzikoterapii lze využívat podle situace různých dechových technik, nejčastější užití je při relaxaci a pro uvolnění těla a mysli, případně před pěveckými činnostmi, k aktivizaci správné dechové funkce a uvolnění dýchacího aparátu. Dech lze spojit též s mírným tělesným pohybem, s rytmem apod.

Hra na tělo

Tzv. hra na tělo má opět východisko v hudební pedagogice. Do naší hudební výchovy pronikla zejména vlivem německého pedagoga a skladatele Carla Orffa v 60. letech minulého století, v souvislosti s vydáním české adaptace Schulwerku našimi skladateli Petrem Ebenem a Iljou Hurníkem. Orff užívá tleskání, pleskání, luskání, dupání k reprodukci nebo improvizaci rytmu hudby. Později se začalo užívat i jiných zvuků těla (různé mlaskání jazykem, údery jazyka / „bubnování“ / o tváře zevnitř, lehké údery dlaní do hrudníku a ramen apod.). V hudební výchově je hra na tělo prostředkem rytmické výchovy, kdy se snažíme u dětí za pomoci tohoto jednoduchého „rytmického nástroje“, vlastního těla, rozvíjet a upevňovat přesné metro-rytmické představy nebo i doprovázet píseň, poslouchanou skladbu apod. V muzikoterapii je hra na tělo velice oblíbenou technikou, umožňující bezpočet hudebních aktivit zcela podle individuálních možností a potřeb žáka/klienta. Hrou na tělo můžeme vytvořit širokou škálu zvuků nejjednodušším způsobem, ale hra na tělo je také prostředkem uvědomění si vlastního těla a prostředkem komunikace a kontaktu s ostatními. Může být náhradou za rytmický nebo jiný hudební nástroj u žáků, kteří nejsou hry na nástroj schopni.

Hra na tělo má velký zdravotní význam při nápravě a kompenzaci motorických problémů.

5.4.1.2 Zpěv, vokální projevy

Lidský hlas je nejjednodušší hudební nástroj, který máme všichni k dispozici. Je zajímavé, že nejstarší hlasové projevy člověka byly spíše zpěvního, melodického charakteru ještě dávno před tím, než náš předek

vytvořil artikulovanou řeč. Zpěv je tedy prvotní funkcí hlasu, je nám v nejvyšší míře přirozený a je od počátku spojen s vyjadřováním emocí, citů.

Lidský hlas je bezprostředně spojen s vyjadřováním a komunikací o sobě a k druhým, zkušeným uchem z něj lze vyčíst mnoho o duševním rozpoložení dotyčné osoby. Arne Linka, lékař zabývající se muzikoterapií, cituje PhDr. Miroslavu Maškovou: „Každý člověk je jako hudební nástroj. Buď je naladěný, nebo rozladěný. A já v podstatě nedělám nic jiného, než ladím tón lidské duše. Protože jsme živé bytosti, máme svůj tón, který se projevuje v našem hlase. Někdo mluví z krčního centra, někdo ze solárního, jiný ze srdečního... Každého je ale třeba naladit především na pozitivní myšlení, protože teprve pak začneme určité věci vidět z pozitivní stránky“ (Linka, 1997).

Lidské hlasivky jsou schopny mimořádných výkonů. Mohou kmitat 80–10 000krát za vteřinu, dokážou se rozkmitat celé, nebo vibrují jen jejich části. V koordinaci s nervovou soustavou mohou měnit svoji tloušťku, délku i napětí. Jsou nejcitlivějším prostředkem projevujícím naše emoce. Podle muzikoterapeuta V. Marka⁴⁵ lze uvolněním hlasivek uvolnit i emoční problémy či bloky; je též prokázáno, že funkce hlasivek souvisí s produkcí hormonů a že podle stavu hlasu lze vypořádat a diagnostikovat různé zdravotní problémy člověka. Vnímáme-li řeč nějakého člověka, uvádí se, že obsah jeho řeči nám vypovídá pouhých 20 % skutečných informací, kdežto zbývajících 80 % vypořádujeme z jeho řeči těla, gest, mimiky apod. **Komunikační možnosti hlasu** jsou bohaté a dosud neprobádané, spoléháme se především na empirické metody zjišťování.

Velmi zajímavým fenoménem je též tzv. **aliquotní zpěv**. Souzněním, spolurezonancí, vrchních částkových, tedy harmonických, tónů s tónem základním se dosáhne různé výsledné barvy tónu. Z východních duchovních systémů se dozvídáme o možnostech léčivého zpěvu s užitím aliquotů, o **meditaci** zpěvem manter, o relaxačním účinku uvolněného zpěvu na každého člověka. Je mnoho důvodů zpívat, zpěvem hledat svoji cestu k přirozenosti a duševnímu i tělesnému zdraví.

Z muzikoterapeutických zpěvních technik se nejčastěji využívá zpěvu písní, rytmizace a melodizace textů a hlasové improvizace. Oblíbené jsou také hry s hlasem a zpěvem.

Zpěv písní je rozšířený po celém světě a nacházel se ve všech kulturách v lidské historii. Prostřednictvím zpěvu dětských písní se dítě učí mateřskému jazyku, osvojuje si základy rytmu a intonace svého národa, jeho hudby a řeči. První píseň nám zpívá obvykle matka, proto si k nim vytváříme i silný emocionální vztah, citové pouto. Ukolébavkami matka nejlépe zklidní své dítě; píseň, které si pamatujeme z dětství,

⁴⁵ MAREK, V. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent, 2000.

na nás působí, většinou pozitivním a harmonizujícím dojmem, i v dospělosti. Někteří žáci mají problém se sekvenčním vnímáním a právě v písničkách je čas a děj strukturován srozumitelným způsobem. Začínat vyučování písni se doporučuje ve školách na celém světě, při projevech únavy během dne lze pak kdykoli krátkým zpěvem vhodně vybrané písničky žáky osvěžit. Podobně při muzikoterapeutických sezeních se obvykle začíná zpěvem písničky jako hudební přivítání.

Co se týče výběru žánrů a druhů písniček, pro děti školního věku se nejlépe hodí **písničky lidové**, které mají přehlednou a srozumitelnou hudební strukturu (melodii, rytmus, harmonii, formu) a většinou i velmi dobře srozumitelný text. Lze zpívat lidové písničky z celého světa. Dále jsou vhodné **písničky pro děti**, komponované skladateli. Je možné zařazovat i písničky tzv. **populární**, z oblasti folku, pop-music apod., např. písničky z pohádek, filmů, muzikálů, nepřesahují-li hlasové a přednesové možnosti dětí.

Rytmizace a melodizace textu je oblíbená technika užívaná běžně v hudební výchově již od elementárního stupně školy. Žáci zkoušejí vhodně vybraný text – nejprve slova dvojslabičná, tříslabičná, čtyřslabičná, pak sousloví a celé verše – podložit vhodným rytmem. I k jednoduchému říkadlu lze vytvořit správný rytmus. U dětí se tak rozvíjí smysl pro přízvuk, dikci, rytmus řeči a hudby.

Melodizace textu spočívá v tom, že nejprve podle vzoru učitele, později i sami, žáci zkoušejí vytvořit k danému textu vhodnou melodii. Většinou nejprve stanoví rytmus, pak k němu připojují různé varianty zpívané nebo hrané melodie. Při použití **pentatoniky** může kolektivně improvizovat i celá skupina žáků současně, všechny vzniklé souzvuky tónů znějí libozvučně. Tato činnost je výrazně **tvůrčího** charakteru, každý žák „komponuje“, tvoří své hudební úryvky, říkadla, popěvky.

Hlasová improvizace je takový způsob zpěvu, kdy zpíváme pouze na vokál, určitý nebo neurčitý. Základy této techniky můžeme vidět v dětském broukání a prozpěvování, bez slova dítě zpívá jako „ze sebe“, samo tvoří – podle momentální nálady, rozpoložení, inspirace. V muzikoterapii se tohoto improvizovaného zpěvu využívá jako prostředku komunikace u dětí, které nemluví nebo mají problémy s komunikací. Improvizovaný zpěv, nazývaný též „vokalizace“, usnadňuje začátky komunikace a sebevyjádření (non-verbálním způsobem) zejména u klientů s těžkým mentálním postižením.

Při hlasové improvizaci je třeba odhlédnout od zásad správného zpěvu, neboť hlavním cílem je psychické uvolnění, odreagování se od všech problémů a hlasové „vykřičení“ nežádoucích emocí. Klienta při nácviu této techniky vedeme pouze k tomu, aby vokalizací vyjádřil své city a případně se zbavil negativních emocí pomocí vytvořené, libovolně modulované hlasové energie.

Technika hlasové improvizace, vokalizace, je spojována s etnickým zpěvem indiánů známým jako šamanský nebo rituální zpěv. Její prvky jsou však známy i v lidovém zpěvu ve slovanském kulturním okruhu aj.

5.4.1.3 Hra na hudební a zvučící nástroje

Hra na hudební, nebo spíše zvučící nástroje patřila k životu lidí v nejstarších historických dobách. Již na pravěkých rytinách jsou zmínky o užití rytmicky znějících předmětů – holí, chrastidel ze zvířecích kostí a zubů, bubnů potažených kůží zvířat atd. Rytmické aktivity byly součástí magických a léčivých obřadů, přípravy na boj i prostředkem zábavy při tanci. Již toto poznání může být východiskem našeho přístupu ke hře na rytmické nástroje, která je odedávna součástí lidské kultury a vzešla z nejnějnějších potřeb dávného člověka – krása, zvuk, magický účinek rytmických zvuků. Rytmické projevy prostřednictvím různých zvučících nástrojů rezonují s motorickými centry a s celou biogenní vrstvou osobnosti člověka. Potřebu naturálně drsných, dynamicky naddimenzovaných rytmických zvuků mají zejména mladí lidé v pubertálním a adolescentním věku.

S myšlenkou využití hry na hudební nástroje u dětí předškolního a školního věku přišel německý pedagog, skladatel a básník Carl Orff. Navázal tak na názory pedagogů starších generací, např. J. A. Komenského, který ve hře na nástroje spatřoval cestu k rozvoji sluchové citlivosti, vnímavosti a obratnosti dětí. Při hledání co nejpřirozenějšího způsobu, jak zapojit děti do hudebních aktivit, šel C. Orff cestou pohybového vyjádření (založil ústav pro rytmickou gymnastiku), avšak většího úspěchu dosáhl svým Schulwerkem v užití jednoduchého instrumentáře složeného z dětských lehko ovladatelných nástrojů. Jejich prostřednictvím lze vypracovaným a mnohokrát vyzkoušeným metodickým systémem, Orffovou metodou uplatněnou v Schulwerku, rozvíjet u dětí jejich přirozené hudební schopnosti, a to bez ohledu na míru individuálního talentu.

Orffovský instrumentář tvoří tyto nástroje:

- **nástroje rytmické:** bubínek, činel, dětské činely, prstové činely, dřevěný blok, rourový blok, hůlky (dřívka), chřestidla, cinkadlo (sistrum, pandeiro), gong, tamburína, kastaněty, rolničky, triangel s kovovou tyčinkou, zvonek, dětské tympány;
- **nástroje melodické:** metalofon sopránový, metalofon altový, metalofon basový, xylofon sopránový, xylofon altový, zvonkohra sopránová, zvonkohra altová;
- **nástroje dechové:** zobcová flétna sopránová, zobcová flétna altová, ústní harmonika (zn. Otava aj.), ústní harmonika klávesová (zn. Pianetta aj.);
- **nástroje strunné:** viola (místo fiduly), violoncello (místo gamby).

Zapojit se úspěšně do hry na orffovské nástroje může každé dítě bez rozdílu, všechny mohou zažít radost

ze společného muzicírování. Málo hudebně rozvinuté děti, kterým činí zpočátku obtíže zpěvní projev, mohou vyťukávat jednoduché rytmy na rytmických nástrojích. Při zpěvu mohou využít oporu ve hře na melodický nástroj, tím se rozvíjí i jejich hudební sluch, umožňující postupné zdokonalování se v hudebních úkonech. Hra na melodický nástroj podporuje zpěv a využíváním přesného naladění nástrojů se napomáhá čisté pěvecké intonaci. Dítě vnímá své pokroky a zažívá radost z muzicírování, je motivováno k dalším činnostem. U nás německý Orffův originál knihy Schulwerk přerpracovali a adaptovali na české a moravské hudební prostředí hudební skladatelé Petr Eben a Ilja Hurník. Jejich Česká Orffova škola v několika dílech vycházela v 60.–70. letech minulého století a stala se jednou z nosných myšlenek a východisek naší hudební výchovy v mateřských a základních školách. Školy byly pohotově vybaveny sadami hudebních nástrojů – rytmických, melodických a dechových, prvky metody byly zapracovány do nových zpěvníků a učebnic hudební výchovy.

Svou jednoduchostí a přirozeností pro dítě – tvar nástrojů, jejich velikost, materiál, z něhož jsou vyrobeny, a především nenáročnost na techniku hry – jsou orffovské nástroje předurčeny k uplatnění ve všech formách edukační a reedukační hudební práce se žáky, stejně jako s muzikoterapeutickými klienty. Lze na ně hrát popěvky a písně, rytmické nebo i melodicko-harmonické doprovody k písním, drobné skladbičky k poslechu nebo tanci, volně na ně improvizovat podle individuálních pocitů klienta nebo podle tematického zadání, velmi dobře se uplatňují při nejrůznějších hrách s hudbou a s hudebními nástroji.

Jako zvučící nástroje jsou v současnosti označovány různé předměty, které při manipulaci s nimi vydávají zvuky využitelné ve školní nebo terapeutické práci. Tyto „zvučící hračky“ vznikly v pedagogické praxi jako zpestření a doplnění orffovského instrumentáře, jako projev vlastní tvořivosti, nápaditosti a manuální zručnosti samotných dětí nebo dospělých. Náklady na jejich pořízení jsou minimální nebo žádné, není škoda, pokud se rozbijí, a především děti zažívají radost z vlastní práce, když jimi vytvořený nástroj zajímavě zní a mohou se s ním zapojit do společné hry.

Příklady zvučících předmětů/nástrojů:

- různé krabičky nebo obaly, naplněné drobnými semínky, kamínky, čočkou, rýží apod.,
- dřívka, opracovaná do hladka, nebo vařečky apod., lze na ně vyťukávat rytmus,
- různé kuchyňské předměty – pokličky, menší hrnce, vařečky, kvedlačky aj.,
- plastové láhve částečně naplněné vodou (přeléváme, foukáme), různé zvukové „efekty“ jako součást zvukomalby aj.,
- mačkaný a trhaný papír, šustění igelitovými sáčky, papírové sáčky apod.,
- sklenky znějící při lehkém úderu nebo klouzání mokrého prstu apod.,

- nástroje lidového původu, např. velikonoční řehtačky, vozembouchy, píšťalky, kokosové ořechy nebo jiné ořechové skořápky, bambusové tyče naplněné různým materiálem, případně se strukturou opěr uvnitř („deštná hůl“), chřestidla vyrobená navlečením suchých plodů, např. duběnek, na zpevněný rám nebo držátko apod.

5.4.1.4 Hry s hudbou

Hry s hudbou, hudební činnosti s hravými prvky, se u nás staly velmi oblíbenými v průběhu 90. let minulého století. Učitelé, vychovatelé i terapeuti snadno poznali, že právě hra je vynikajícím prostředkem, jak provozovat hudbu, nebo lépe – jak prostřednictvím hudebních aktivit hledat a nacházet pozitivní vztah dětí k hudbě a využít jej k výchovným, případně i léčebným účelům.

V naší hudební výchově na základních školách se hravé prvky při výuce používaly již dříve. V předchozí koncepci předmětu se v metodických příručkách setkáváme např. s **hrou na bystrouché** (jeden žák jde za dveře a po návratu má uhodnout, který z žáků vydává např. hlas kukačky – sluchová pozornost), **hrou na ozvěnu** (učitel předvádí hudební úryvky rytmické nebo rytmicko-melodické, žáci po něm opakují zpěvem nebo hrou na rytmické nástroje – rozvoj paměti), s **hrou na otázku a odpověď** (učitel zahraje nebo zazpívá předvětí, žák zahraje nebo zazpívá závětí – tvořivost, hudební paměť, představivost). Tyto hry však měly především didaktické cíle: měly pomoci zpřesnit rytmické a intonační dovednosti žáků, pomoci jim osvojit si poznatky z hudební nauky, tedy naplňovat cíle dané osnovami pro školní vzdělávání.

Hudební výchova nejen u nás, ale i v dalších zemích zaznamenává v několika posledních desetiletích nápor negativních sociálních vlivů, které přibližně od 60. let ztěžují její roli ve škole: zaměstnanost matek s sebou kromě kladných stránek nese i menší časové možnosti věnovat se dětem formou domácího zpěvu, který byl dříve v rodinném životě běžný. Tuto mezeru nevyplní ani prarodiče, kteří obvykle ve městech nežijí společně s rodinami dětí a vnoučat. Zaznamenáváme i negativní vlivy populární hudby různých druhů a žánrů, kdy děti jednak napodobují pěvecké idoly, aniž by měly jejich hlasové možnosti nebo příslušnou reprodukční techniku, jednak se jejich oblast recepce hudby omezuje na módní žánry, skupiny a zpěváky, a je proto obtížné vzbudit jejich zájem o vážnou (artificiální) hudbu, ale i o lidové písně apod. V důsledku těchto znaků sociálního vývoje v celé společnosti učitelé na všech typech a stupních škol konstatují postupný celkový pokles hudebnosti a zpěvnosti žáků a narůstající problémy s tím, jak děti k hudbě a hudebním aktivitám účinně a nenásilně motivovat.

Za dobrý, a po dvou desetiletích ověřování již možno říci úspěšný, lze považovat nápad využít v hudební výuce i při hudební terapii nebo při volnočasových

aktivitách s nejrůznějšími typy dětí právě hry s hudbou. Zdá se, že právě ony mohou vytvořit most mezi náročnější, systematickou hudební výukou ve školách a světem dětí. V zásobníku her a hudebních aktivit Z. Šimanovského⁴⁶ (1998) nalezneme mnoho typů her, v nichž se může uplatnit a tvořivě projevit každé dítě – více či méně hudebně talentované, bez talentu nebo s různými vzdělávacími potřebami. „Bohatý tvořivý potenciál má každé dítě, a pokud mu k němu nezahradí přístup necitlivá kritika, je schopno tento potenciál v životě uplatnit, což mu přináší uspokojení, zdravé sebevědomí a radost“ (Šimanovský, 1998, s. 16). K zamyšlení o koncepci hudební výchovy a k možností uplatnění hudby a jejích elementů při práci s handicapovanými žáky mohou vést i tato autorova slova: „Terapeutické a socioterapeutické kvality hudby byly (a doposud také jsou) u mnohých národů pokládány za to hlavní při její tvorbě, interpretaci i percepci. U nás je však vnímání hudby přeestetizováno. Zabýváme se hlavně tím, jak a proč je hudba krásná, a nikoli zda, kdy a jak dokáže léčit jednotlivce, skupinu a vztahy v ní. Orientovat se občas i tímto směrem by nám mohlo přinést užitek. Je tedy třeba zabývat se také tím, kdy, jak a proč dokáže hudba snižovat psychickou tenzi a příznivě ovlivňovat řadu procesů v našem těle“ (tamtéž, s. 15–16).

Šimanovský doporučuje metody a hry uvedené v knize užívat i v oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za podmínky, že se dobře zvaží vliv té které hry nebo činnosti a případné kontraindikace, včetně tzv. alergie na hudbu. U **žáků se SVP** se doporučuje využívat ve větší míře kreativní a rytmický pohyb. Skvělou odezvu mají též hry s rytmem a hry s bicími rytmickými nástroji u mentálně retardovaných. U dětí se zbytky sluchu Šimanovský doporučuje i terapii tancem, kdy na podlahu sálu jsou postaveny silné reproduktory, neslyšící vnímají rytmus hudby svými chodidly a dlaněmi odrazem od dřevěného obložení sálu a s nadšením improvizovaně tančí v rytmu hudby.

Hry s hudbou jsou pojaty jako komplexní systém, aplikovaný na všechny čtyři základní oblasti hudebních činností – vokálních, percepčních, instrumentálních a hudebně pohybových – v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní nebo gymnaziální vzdělávání. Požadavkům moderního vzdělávání odpovídají i činnosti a hry, v nichž je integrována hudba s uměním dramatickým, tanečním nebo výtvarným.

Hry s hudbou zahrnují:

- hry s rytmem (rytmické hry v kruhu, bubnování, hry s rytmem a pohybem, rytmus a řeč),
- hry s předměty a nástroji (Orffovy nástroje, elementární nástroje),
- pohybová improvizace na hudbu,
- hry se zpěvem,
- písnička jako námět dramatického děje,
- hudba a výtvarné techniky,

- hudebně-dramatické formy,
- poslech, fantazie, relaxace.

U všech uvedených her a činností autor uvádí přehled hlavních aktivovaných schopností, vlastností nebo dovedností, které hra rozvíjí. Je též uvedeno doporučení, pro který věk je hra určena, zda je vhodná pro jednotlivce, dvojice nebo skupiny, a kterou hru by měl vést pouze zkušený lektor, případně jaká mohou být její úskalí při realizaci.

5.4.1.5 Hudební improvizace

Hudební pedagogická psychologie rozlišuje uměleckou improvizaci, např. koncertní umělci při svých vystoupeních, a tzv. dětskou elementární improvizaci. U dítěte jde o volné hraní si s hudebními prostředky, bez znalosti kompozičních pravidel nebo ovládnutí techniky hry na složitější nástroje, o spontánní tvoření tónů a zvuků a jejich nejrozličnějších kombinací. Hlavními cíli hudební improvizace ve smyslu terapeutickém nebo nápravně výchovném jsou cestou k sebevyjádření a komunikace.

Metody uplatňující hudební improvizaci (např. metoda Nordoff-Robbins) jsou charakteristické minimálním verbalizováním, v centru pozornosti je hudba, která usnadňuje komunikaci a zvyšuje bezpečí a otevřenost žáka/klienta. Komunikuje se přímo prostřednictvím hudební improvizace, např. na dané téma, které je pak dále rozvíjeno. Tato metoda je používána v některých zemích i ve speciální pedagogice.

Hudební improvizace představuje projektivní metodu, kdy hudební nástroj zastupuje hráčovo alter ego, do nějž se přenáší projekce pocitů, emocí a myšlenek klientů. Své pocity může žák vyjádřit hrou na nástroj nebo též zpěvem nebo pohybem, zatímco verbálně je sdělit je pro něj obtížné. Tato forma hudební improvizace může být jak individuální, tak skupinová. Při individuální improvizaci jsou dobře patrné problémy jednotlivce v oblasti sebeprožívání a sebepojetí; při skupinové improvizaci lze vypořádat vztahy mezi žáky/klienty, jejich sociální interakce, projevy dominance a submisivity, schopnosti kooperace apod.

Z hudební pedagogiky lze čerpat techniku, známou z Orffova Schulwerku: **improvizaci v pentatonice**. Hudební nástroje, pokud jsou melodického typu a mohou se na ně hrát melodie, vyžadují určitou základní míru dovedností – to se týká zejména klasických hudebních nástrojů. U Orffových melodických nástrojů je hra melodií rovněž obtížnější, vyžaduje tónově výškovou představivost a soustavnější výcvik. Při hře v pentatonice však žák improvizuje na melodických nástrojích zcela volně, ve vytyčeném tónovém prostoru daném pentatonickou stupňovou řadou, např. c–d–e–g–a. Tato řada, převzatá z čínské pentatonické tónové soustavy, neob-

⁴⁶ ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998.

sahuje žádný pultón, a je tedy ve všech svých kombinacích souzvuků libozvučná. Žák má pocit, že jeho hra zní správně, což jej sluchově uspokojuje. Navíc improvizace v pentatonice umožňuje **kollektivní improvizaci**, kdy může hrát libovolný počet hráčů, každý „po svém“, a všechny vzniklé souzvuky znějí libozvučně.

5.4.1.6 Hudební vystoupení

Interpretace hudby vždy podněcovala ke sdílení s ostatními lidmi, ať členy třídy, skupiny, nebo ještě lépe s veřejností. Pro dítě není větší odměny, než když se na jeho vystoupení přijdou podívat rodiče, prarodiče, sourozenci, kamarádi. Podstatou hudby je dávání, předávání zážitku, sdílení emocí vybuzených hudbou. Není při tom důležité, o jak náročnou a umělecky hodnotnou interpretaci se jedná, největší radost z hudební produkce zažívají jistě již nejmenší děti se svými zcela elementárními dovednostmi hudebního „koncertování“. Účast dítěte nebo i staršího žáka na hudebním vystoupení je také nejlepším motivačním činitelem, vedoucím k posílení zájmu o hudbu a její provozování, neboť uznání a ocenění výkonu ostatními lidmi je nesmírně cenný sociologický jev. Potlesk a radost posluchačů může být i pro handicapovaného žáka velkým stimulem v osobnostním rozvoji, vede k posílení zdravého sebevědomí a další práci na sobě, rozvíjí též sebedisciplínu. Hudební vystoupení může zahrnovat aktivity pěvecké, instrumentální i hudebně-pohybové, které jsou vždy vítaným zpestřením každé veřejné produkce. Pohyb napomáhá i k psychickému uvolnění v případě úzkostných stavů účinkujících žáků. Aby hudební vystoupení mělo úspěch a sami účastníci z něj měli dobrý pocit, je třeba promyslet jeho vhodnou dramaturgii.

5.4.2 Metody receptivní muzikoterapie

Recepce hudby znamená její příjem, poslech, vnímání a vnitřní zpracování slyšeného. Také se používají pojmy percepce (prosté vnímání) a apercepce (aktivní, uvědomělé vnímání, které je cílem školní hudební výchovy). Recepce není pasivní proces, neboť posluchač při poslechu prožívá různé psychické stavy, dojmy, nálady, myšlenkové procesy. Své hudební i mimohudební představy může různými formami vyjadřovat nebo je transformovat do jiných forem uměleckého vyjádření.

Jako hudební materiál k receptivním technikám muzikoterapie se užívá hudby:

- improvizované terapeutem/pedagogem,
- reprodukováné hudby různých druhů a žánrů, dle terapeutického nebo didaktického záměru.

Působení jednotlivých hudebních žánrů a typů hudby na člověka se případ od případu může velmi odlišovat – skladba, na kterou jeden klient reaguje zcela pozitivně, může jiného posluchače traumatizovat. Je tedy nutné

vždy brát v úvahu individuální charakteristiky posluchačů a sledovat během poslechových činností jejich odezvu (zpětnou vazbu), zejména u obtížně komunikujících posluchačů. Z toho důvodu se také k vyjádření dojmů a pocitů z poslouchané hudby úspěšně používají techniky výtvarného, případně pohybového vyjádření.

Tomatisova metoda

Dr. Tomatis dospěl na základě dlouholetého pozorování a experimentů s léčbou sluchu k přesvědčení, že existují dva druhy zvuků: ty, které člověka energeticky „vybíjejí“, a ty, které jej „nabíjejí“. Ke druhým patří bez výjimky nahrávka matčina hlasu, ale také gregoriánský chorál nebo hudba Mozartova. Vysvětlení lze nalézt v akustickém spektru těchto zvuků/tónů, které obsahují všechny alikvotní tóny z oblastí, které naše ucho potřebuje. Lidský hlas obsahuje pouze ty zvuky, které ucho slyší. Lidé se sluchovými problémy mají většinou ploše znějící barvu hlasu, taktéž ostře řezané hlasy naznačují, že jejich nositelé nejsou schopni sluchově analyzovat vyšší tóny. Tomatis pomohl mnoha slavným zpěvákům, např. M. Callas nebo Stingovi, tím, že poznal, které zvuky potřebují posílit speciálním systematickým poslechem.⁴⁷

Ve svém programu *Tomatis Listening Program* vychází z léčebných poznatků oboru zvaného audio-psychofonologie, jejímž cílem je rozvoj naslouchání a dosažení sensorické integrace, tj. způsobu, jakým vnímáme a organizujeme materiál vnímaný našimi smysly. Tomatisova metoda je určena dětem se specifickými potřebami učení, poruchami koncentrace pozornosti, autismem a dalšími potížemi se sensorickou integrací a snížením motorických schopností (v důsledku vestibulární dysfunkce). Müller⁴⁸ odkazuje na výzkumy, které prokázaly účinnost této metody i při terapii depresí, při výuce cizích jazyků, rozvoji komunikačních dovedností, kreativity a pro zlepšení pracovních výkonů. Tomatisova metoda není určena klientům se ztrátou sluchu nebo hluchotou.

Při práci s dětmi v rámci školního vyučování je velmi prospěšné pro všechny děti zařazovat činnosti spojené se sluchovou koncentrací, nasloucháním vybrané hudbě (bohaté na alikvotní tóny). Toto je i cílem dalších receptivních technik muzikoterapie.

Antroposofická muzikoterapie je úzce spjata s medicínou a s naukou o člověku. Vychází z antroposofického učení **Rudolfa Steinera**. Nachází možnosti, jak vnitřní duchovní zkušeností pracovat s hudbou a jejími účinky na člověka. Jedná se o uměleckou terapii posílenou vědomou změnou myšlení. V receptivní oblasti klade antroposofická muzikoterapie důraz na vnímání základních elementů hudby (melodie, rytmu, harmonie) „trojčlenným organismem“, to je „myslící, citící a chtějící bytostí“. Na základě zkušeností je využíváno různých hudebních nástrojů, včetně historických a etnických, a je citlivě rozlišováno, jakými způsoby nejlépe působí na různé

⁴⁷ Podle MAREK, V. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent, 2000.

⁴⁸ MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2005, s. 182–183.

složky osobnosti člověka. Využívá se např. techniky zvukové bezdotykové masáže, kdy léčitel hraje na kanelu nebo lyru nad různými místy ležícího těla pacienta, kdy dochází ke vnímání zvuků celým tělem, apod.⁴⁹

Další metody a techniky receptivní muzikoterapie⁵⁰

Eurytmický poslech – percepce hudby pomáhá rytmicky organizovat motorické projevy a chování včetně dýchání a řeči; eurytmie je taneční a pohybové vyjádření (zhmotnění) řeči.

- **Ocenění hudby** – terapeut klientovi pomáhá porozumět umělecké a estetické stránce hudby a ocenit ji, a to tím, že prezentuje své hudebně poslechové zkušenosti.
- **Písňová/hudební reminiscence** – percepce hudby má pomoci evokovat vzpomínky na prožité události v životě klienta.
- **Písňová/hudební komunikace** – klient je požádán, aby vybral nebo přinesl nahrávku písně (skladby), která o něm samém něco vypovídá. Společný poslech je pak prostorem ke psychoanalýze nebo jen hledání důležitých stop, odkrývajících osobnost klienta a případně i jeho problémy.
- **Projektivní poslech** – klient verbálními nebo neverbálními technikami sděluje (identifikuje, popisuje, interpretuje) své volné asociace na poslouchanou hudbu.

Hry s poslechem hudby

- **Volné asociace** – žákům přehráváme hudbu, mírně náladovou, pocitově homogenní, vhodná je např. impresionistická nebo romantická hudba. Žáci mají za úkol zaposlouchat se a na papírové lístečky psát slovy, co se jim vybavuje, volně asociuje, s poslechem. Kdo má problémy s verbálním vyjádřením, může své pocity malovat, kreslit nebo zhmotnit plastelínou apod.
- **Malování při hudbě** – žáci poslouchají hudbu (např. C. Saint-Saëns: Labuť, A. Dvořák: Humoreska, Vangelis: Dobyť ráje apod.) a malují si přitom barvami abstraktní kompozici vyjadřující jejich pocity z hudby. Mohou malovat štětcem nebo jen rukama namočenými do barev. Po skončení činnosti je vhodné zařadit reflexi, kdy žák, pokud chce, sdělí, jaké pocity vyjadřoval a jak se mu malovalo. Lze i nechat žáky prohlédnout si malby ostatních, pokud hodnotíme, pak velmi citlivě a s empatií.
- **Na sochy hudby** – žáci utvoří dvojice, jeden je sochař, druhý „materiál k opracování“. Sochař má při poslechu vybrané hudby naaranžovat postavu a výraz druhého žáka tak, aby vyjadřovala výraz či obsah

hudby, nebo některý její prvek (rytmus, tempo, dynamiku). Obdobou je hra „Sousoší“, kdy spolu tři i více spolužáků vytvoří „sousoší“, které případně může na pokyn ožít a předvést pantomimickou akci.

- **Tančící šátky** – při poslechu volné, tanečně rozevláté hudby (lze použít i relaxační hudbu, klavírní drobné skladby, valčíky, hudbu k filmu Amélie z Montmartru apod.) má učitel v rukou velmi lehký šátek a ze strany na stranu, shora dolů, kolem vlastní osy... provádí ladné pohyby, jako když šátek tančí. Žáci stojí volně v prostoru a celým svým tělem, hlavou i končetinami, se snaží napodobit pohyby šátku.
- **Tančící dlaně** – další činnost, kdy percepce hudby spojujeme s pohybem, nejlépe volně improvizovaným. Dvojice žáků se postaví čelem proti sobě a jednou rukou – dlaní – se k sobě přiblíží, ale bez dotyku. Jeden z žáků vede pohyby, tančí různě v prostoru, druhý se jím nechává vést spojenou dlaní (efekt zrcadla). – Poslech hudby spojený s pohybem má na všechny žáky, včetně těch s různým druhem postižení, velmi příznivý účinek.

5.5 Hudební nástroje vhodné pro terapeutickou a speciálně-pedagogickou praxi

Hudební nástroje jsou „prodlouženou rukou“ a „ zesíleným hlasem“ člověka. Jejich zvukové parametry a tónový rozsah nám ukazují, jak široké spektrum zvukových barev (témbrů) a výškových frekvencí je lidské ucho schopno vnímat, u nejhlubších tónů dokonce nejen sluchem, ale i hmatem, citlivostí kůže a rezonujícími kostmi v našem těle.

V muzikoterapeutické práci se uplatní jak nástroje klasické, tj. nástroje symfonického orchestru a klavír, tak i orffovský instrumentář (viz výše) a hudební a zvučící předměty, často i vlastní výroby. Kromě těchto skupin nástrojů se v posledních desetiletích k nám dostávají i jiné nástroje inspirované hudebními nástroji historickými nebo orientálními. Tyto nástroje mají zvláštní, specifický zvuk a výhodu ve svých nízkých nárocích na techniku ovládnutí. V některých případech jde též o nástroje, které jsou stavěny přímo pro hudební a muzikoterapeutickou práci. Některé z těchto hudebních nástrojů zde připomeneme.

Bicí nástroje rytmické i melodické

- **Bubínky a bubny včetně etnického typu**
Jako všechny bicí rytmické nástroje má buben jen jeden tón, ale úder na buben vyžaduje specifickou techniku, uvolněnost rukou, mnoho diferencovanosti a bohatost nápadů, např. při improvizaci. Úhoz můžeme provádět pažemi, rukama, špičkami prstů, bříšky prstů, klouby, nehty nebo různými paličkami

⁴⁹ KRČEK, J. *Musica humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera*. Hranice: Fabula, 2008.

⁵⁰ Podle: KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing, 2009.

a palicemi. Hra na buben vyžaduje podle muzikoterapeuta Josefa Krčka⁵¹ člověka nikoli bázlivého, ostýchavého, neboť takoví musejí svoji odvahu nejprve rozvinout a posílit jinými nástroji. Hru na buben Krček doporučuje u dětí hyperaktivních, jejich nadměrná osobní energie je „odvedena“ bubnováním, jakoby „uzemněna“. Bubnování zároveň upevňuje vůli i myšlení, vede k obecné vitalizaci a radosti z pohybu.

- **Zvonečky**⁵² představují soustavu osmi zvonků, barevně odlišených, každý zvoneček hraje jeden tón ze stupnice C dur. Na zvonky se hraje melodie písně, nebo je lze uspořádat do dvou až tří skupin a vytvořit souzvučky – např. akord tóniky, dominanty a subdominanty k doprovodům písní.
- **Boomwhackers** je soubor znějících plastových trubek v různobarevném provedení. Každá barva trubky hraje jinak vysoký tón. Zvuk se vydává pomocí úderu rukou, paličkou, o tvrdé předměty apod. Žáci hrají podle učitelova ukazování, nebo mohou i sami improvizovat podle zadání. Hra je velmi prospěšná z toho hlediska, že žák se nemusí soustředit na držení a ovládání nástroje, uvolní se a hraje zcela spontánně.
- **Drumbeny** jsou podobné bubnům⁵³. Jsou ve tvaru válce, vyrobeného z recyklovaného papíru a překližky. Mají mnohostranné využití, jako podnožka, sedák, stolec, koš na hračky a také nástroj k bubnování. Lze na ně hrát společné rytmy a hry s rytmy, hrát nebo improvizovat doprovod k tanci či písni. Předností je snadná a bezpečná manipulace, dobrý zvuk.
- **Deštná hůl** patří mezi léčivé nebo etnické nástroje. Je původním nástrojem australských domorodců. Hodí se ke zvukomalebnému vyjádření různých přírodních jevů spojených s představou vody nebo větru. Snadno se ovládá překlápěním (přesýpáním), lze s ní dosáhnout zajímavých zvukových efektů.

Strunné nástroje smyčcové

Jejich zvuk se vytváří pohybem smyčce po strunách a na rozdíl od bicích nástrojů je libovolně dlouhý. V muzikoterapii se užívá nikoliv houslí nebo violy, na něž je obtížnější technika hry (snad s výjimkou hry na prázdných strunách). Přirozenější a uvolněné je držení nástrojů, jako je smyčcový žaltář nebo chrotta.

- **Smyčcový žaltář** je původem ze středověku. Formou korpusu je podobný trojúhelníku s ostrým úhlem. Lze na něj hrát melodie v diatonice i chromaticce, nástroj je rozsahem sopránový, altový, tenorový nebo basový. Podle zkušeností J. Krčka je zvuk žaltáře bohatý na alikvoty a má velmi světlou barvu zvuku. V terapii se proto doporučuje pro práci s flegmatiky, kterým

pomáhá odvádět pozornost od vlastních tělesných zájmů a potřeb k posílení „nervového pólu a pólu vědomí“ (Krček, 2008, s. 55). Dobré zkušenosti jsou též u jedinců se zbytky sluchu nebo zcela hluchých, kdy vibracemi vysokých tónů žaltáře může být „v uchu přímo masírováno zjizvení a zranění“. Zvuk žaltáře je ovšem vhodné kombinovat i s jinými nástroji pro dosažení optimálního zvukového spektra vjemů.

- **Chrotta** užívaná v muzikoterapii bývá rozsahem tenorová nebo violoncellová, její zvuková barva je teplá a hluboká. Při hře se chrotta drží mezi kolena jako violoncello, rozechvívá se smyčcem v pravé ruce. Na nástroj lze hrát i bez kladení prstů, pouze na prázdných strunách, laděných do kvint (tzv. dudácká kvinta, bourdonový bas, jako základ harmonického doprovodu zpěvu). Krček upozorňuje na pozitivní působení vibrační terapie prostřednictvím chrotty, kdy se na oslabenou nebo nemocnou část těla nástroj položí. Dochází ke spontánnímu a trvalému zlepšení různých druhů ochrnutí, poruch prokrvení, artróz, lymfatických problémů a různých poruch vnímání těla (Krček, s. 57). Silný „hřejivý“ pozitivní pocit ze zvuku nástroje, zejména při aktivní hře na něj, sdělují i běžní klienti při muzikoterapeutických seminářích.

Strunné nástroje drnkací

Drnkací princip vytváření tónů tímto typem nástrojů způsobuje bodové znění a zároveň rozechvívání a přeznívání. Předností těchto nástrojů je melodická a harmonická hra.

- **Dětská harfa choroí** je vhodná i pro nejmenší děti do pěti let věku, čemuž odpovídá i velikost, váha a tvar nástroje. Desky nástroje jsou vodorovné a leží rovně na podložce, vykrojeny jsou do tvaru obdélníku, zkoseného čtyřúhelníku nebo jiného tvaru. Mezi oběma konci nástroje jsou nataženy struny, na něž se drnká většinou prsty. Tón je velmi jemný a tichý, ladění je v pentatonice, a to od tónu D, což odpovídá přirozeným možnostem dětského hlasu lépe než ladění od C. Dětská harfa je nejčastěji využívána jako pomoc k uklidnění nebo uspávání dítěte.
- **Kantele** je původem finský hudební nástroj. Jeho zvuk je i při zmenšené formě, užívaný v muzikoterapii, velmi zajímavý, plný a bohatý. Mívá od různých výrobců různý počet strun – mezi sedmi až patnácti, ladění je pentatonické nebo diatonické. Hra na kantele vyžaduje elementární myšlení při hře melodií, která se však obvykle dobře daří. Je přípravou ke hře na složitější lyru.
- **Lyra** je nástroj starého původu, známá již ze starého Řecka. Světlý a teplý dojem ze zvuku je způsoben

⁵¹ KRČEK, J. *Musica humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera*. Hranice: Fabula, 2008, s. 53.

⁵² Zvonečky, harmoniky aj. lze objednat na adrese: <https://www.lecive-nastroje.cz/>

⁵³ Popis originálního hudebního nástroje drumbenu: <http://www.drumben.cz/co-je-to-drumben>

bohatstvím alikvotních tónů a rezonancí dřevěných částí. Lyra má bohaté zvukové a výrazové možnosti a také její využití k hudebnímu vyjádření může být různého druhu, od uklidňujícího nebo jemně zahřívajícího hraní až k velmi aktivnímu, „probouzejícímu“ vyjádření.

- **Ukulele** je velmi oblíbený nástroj. Je laděn v C, G a F. Mohou na ně hrát jak žáci od středního školního věku, tak i učitel jako na doprovodný nástroj ke zpěvu. Zvuk je velmi příjemný, mírně exoticky znějící. Nástroj je malý a dobře přenosný.
- **Klavír** se v muzikoterapii může užívat jinými způsoby, než jak známe klasickou hru na klavír. Hotové, naladěné, zvukně znějící tóny tohoto nástroje jsou výhodou i pro klienty, kteří se jej chtějí jen dotýkat, hrát si s tóny a melodickými úryvky, vyhledávat známé melodie, opakovat tóny nebo rytmicko-melodické útvary po pedagogovi, zvukomalebně napodobovat zvuky deště, větru, ptáků, zvířátek apod. Nejvíce a nejspěšněji se však klavíru používá jako doprovodného nástroje ke zpěvu, neboť doprovod povzbudí, dodá odvalu, je vedle lidského hlasu nejlepší oporou pro zpěv jednotlivců i skupiny.

Dechové nástroje

Dechové nástroje mají charakter aktivujících, probouzejících nástrojů. Nejsilněji je při hře oslovována oblast hlavy, aktivizuje se dechová funkce. V terapii se užívá nástrojů, které na hráče nekladou vysoké technické nároky.

- **Zobcová flétna** patří mezi velmi staré, tradiční a rozšířené hudební nástroje (bývá i zařazována do Orffova instrumentáře, ve své sopránové verzi). Mnohé děti se na ni začínají učit hrát jako na svůj první nástroj v hudební škole. Zobcová flétna má zvukovou barvu podobnou dětskému hlasu, má i možnosti zvukového odstínění, i když oproti např. smyčcovým nástrojům pouze omezené. Je snadno přenosná, lehká a i malému dítěti se dobře ovládá. Muzikoterapeuti doporučují užívat kromě sopránové zobcové flétny i tenorovou, která má temnější a měkčí zvuk. Zobcová flétna zní nejlépe v souhře s dalšími nástroji, zejména smyčcovými.
- **Fujarka** má zvuk výrazně obohacený alikvotními harmonickými tóny. Je příjemný, měkký, bez výrazných kontur. Stejně jako zobcová flétna může přispívat k osvojení správného dýchání u některých postižení, např. spastického typu.
- **Dětská foukací harmonika** je nástroj vhodný i pro malé děti, neboť hra na ni je snazší než na zobcovou flétnu. Harmonika má tóny rozdělené na barevná pole, která usnadňují hru podle jednotlivých tónů, rozsah je jedna oktáva. Jeden tón zní při nádechu, druhý tón při výdechu. Cílem je zejména nácvik správného dýchání, po jeho zvládnutí lze hrát i různé melodie podle dovedností dětí.

Závěr

Muzikoterapie ve svém širším významu je pomocnou či doplňující disciplínou ve vztahu k hudební výchově. Přispívá k vyváženému pojetí hudby a jejích mnohostranných funkcí v hudebním výchovně vzdělávacím procesu, k překonání jednostranně estetizujícího přístupu k hudbě. Hudební výchova a muzikoterapie mají mnoho společných znaků, zejména co se týče podstaty hudebních činností, metod a technik práce s hudebním materiálem. Hudebně terapeutický přístup umožňuje hudební výchově překonat jisté hranice tradičních konceptů a didaktických postupů, a zejména otevřít se směrem k důležitému rozměru hudební výchovy – přispívat svým dílem k rozvoji osobnosti žáka. Tak jako hudební terapie čerpá z obsahu, metod i forem hudební výchovy, tak se může i hudební výchova nechat inspirovat od této příbuzné disciplíny přinejmenším v těchto směrech:

- Hudebně terapeutický přístup vnáší do školního vyučování hlubší psychologický rozměr, který se projevuje větší mírou pochopení příčin žákových problémů a dovedností učitele rozvážně a přiměřeně reagovat a jednat.
- Tím, že si učitel uvědomí souvislost hudební výchovy s hudební terapií, naučí se k hudbě přistupovat jako k niterné, důvěrné záležitosti, kdy cílem není množství naučených poznatků, ale pravdivý, autentický zážitek z hudební nebo mimohudební oblasti (příběh, vyprávění ze života, obraz nebo situace, které nějakým způsobem souvisejí s hudbou). Některé muzikoterapeutické postupy připomínají jakési magické či rituální techniky a mohou žáky příležitostně zaujmout více a názorněji než tradiční způsoby práce.
- V každém případě se zkušeností s muzikoterapií rozšíří a obohatí učitelovy nápady, jak pracovat s hudebním materiálem a jak vést žáky k objevování nových horizontů hudby, jak uchopit a nasměrovat hudební zážitek, aby člověk zažíval štěstí, radost, uspokojení ve vztahu k sobě samému i ke světu a lidem okolo sebe. A to je i cílem kurikula.

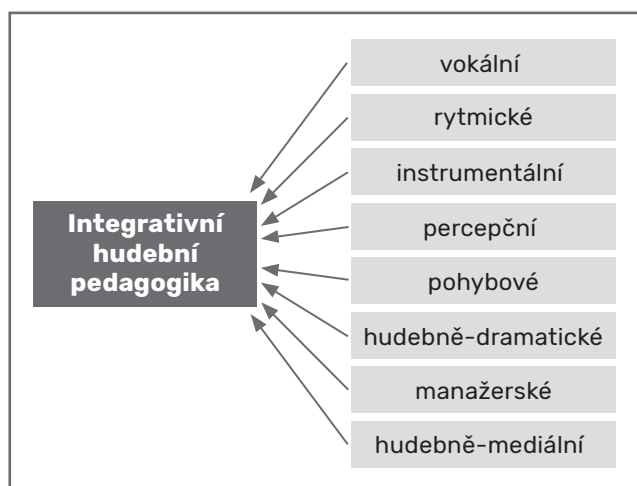
6/ Inkluzivní hudební pedagogika jako nová (možná) subdisciplína v systematice hudební pedagogiky

V novém konceptu dnešní školy patří k hlavním cílům celostní rozvoj dítěte, budování jeho osobnosti, rozvíjení tvořivosti a sociální i emocionální inteligence.⁵⁴ Tento cíl se vztahuje na celou školní populaci, která zahrnuje i jedince vyznačující se jinakostí.

Definice **pedagogiky** jako vědy o výchově a vzdělávání se na základě společenských změn a vývoje pedagogických věd rozšiřuje i o *inkluzivní pedagogiku* v podobě definice jako **vědy, která je reflexí inkluzivního vzdělávání a výchovy**. Přestože inkluzivní edukace zahrnuje všechny odlišnosti a jinakosti, ve slovensko-českých společenských poměrech se jedná převážně o děti/žáky se zdravotním postižením. V edukačním procesu se postupuje podle *Vzdělávacích programů/ Rámcových programů* diferencovaných pro děti/žáky s mentálním, sluchovým, zrakovým a tělesným postižením, narušenou komunikační schopností, autizmem nebo dalšími vývojovými poruchami (bez mentálního postižení s poruchou aktivity a pozornosti).

Hudební intervence v inkluzivní třídě se nebude lišit od hudební intervence v běžné třídě, v níž na hodinách hudební výchovy aplikujeme všechny hudební činnosti a navzájem je kombinujeme v systému **interaktivní hudební pedagogiky**. (obr. č. 1)

Obr. č. 1 - Graf interaktivní hudební pedagogiky
Zdroj: vlastní



6.1 Inkluzivní pedagogika a hudba

Strategií současnosti je vzdělávat žáky s jednotlivými druhy postižení, a to jak ve speciálních školách

a speciálních třídách základních škol, tak i v běžných školách podle stupně a druhu postižení. V postkomunistických zemích se dosud realizuje formou školní integrace (začlenění) na základní nebo střední školu. V návrhu nejnovějšího metodického usměrnění se zdůrazňuje fakt, že pokud poradenské zařízení doporučí, že konkrétní žák nepotřebuje některý ze specifických vyučovacích předmětů, musí o tom vydat písemné vyjádření, které škola vede jako přílohu v *Návrhu na vzdělávání žáka se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami na základní škole*. Hodiny určené na výuku specifického vyučovacích předmětu, který podle písemného vyjádření poradenského zařízení žák nepotřebuje, škola použije pro žáka na:

- posílení výuky jiných specifických předmětů,
- posílení vyučovacích předmětů, ve kterých žák vzhledem ke zdravotnímu znevýhodnění nemůže přiměřeně postupovat, což musí být zaznamenáno v jeho individuálním vzdělávacím plánu.

Zvýšený zájem společnosti o žáky se SVP po r. 2000, zkušenosti s integrovanými žáky a žáky ze znevýhodněného prostředí a migrační pohyby v Evropě jsou nové problémy, se kterými se musíme pedagogicky vypořádat vytvořením vhodných didakticko-metodických koncepcí a přípravy prostředí pro společnou výuku. Ty jsou základem inkluzivní výuky v inkluzivním prostředí společné třídy a v tomto procesu se vytváří zázemí poznatků pro jejich vědeckou sumarizaci, pro formování a etablování **inkluzivní pedagogiky** jako vědecké disciplíny speciální pedagogiky. Takto probíhající proces je impulzem i pro hudební pedagogiku, která může rozšířit svou systematiku o rodící se subdisciplínu **inkluzivní hudební pedagogika**. Ta zatím nedisponuje dostatečnými výsledky vědeckého výzkumu, ale existují prvotní zkušenosti s integrovanými žáky jak na ZŠ, tak i na ZUŠ.

6.2 Hudební pedagogika – reflexe praxe hudební edukace

Hudební pedagogika je vědeckou reflexí hudebně-výchovného procesu, který je ve všech svých formách, institucionálních strukturách, obsahových různorodostech **předmětem bádání hudební pedagogiky**. Hudební pedagogika je dynamicky se rozvíjející vědecká disciplína, reagující na změny ve společnosti, hudební kultuře a tvorbě. Jako aplikovaná vědecká disciplína, integrující poznatky **hudební vědy**

⁵⁴ ROSA, V.; TUREK, I.; ZELINA, M. *Milénium. Koncepte rozvoje výchovy a vzdělávání ve Slovenské republice na nejbližších 15–20 let*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002.

a **pedagogiky**, si od svého vzniku ve 2. polovině 19. stol.⁵⁵ vybudovala vědecké zázemí. Je to otevřený systém obsahově diferencovaných vědeckých disciplín, které představují **systematiku hudební pedagogiky**. V historickém vývoji hudební edukace se z více pokusů o **systematizaci hudební edukace** do jednotlivých vědeckých disciplín a vytvoření samostatného systému hudební pedagogiky etablovaly tři systematiky hudební pedagogiky českých muzikologů a pedagogů Františka Sedláka (1916–2002), Ivana Poledňáka (1931–2009) a slovenského skladatele, muzikologa a pedagoga Ladislava Burlase (*1927). Systematika hudební pedagogiky L. Burlase jako poslední⁵⁶ odráží změny ve společenském a kulturním životě společnosti s jejich dopadem na konstituování **hudební pedagogiky**.

Systematika Ladislava Burlase představuje následující komplex disciplín, které tvoří jádro hudební pedagogiky jako vědní disciplíny v systému hudební vědy:

- a) filozofie hudební výchovy,
- b) hudební didaktika a metodika,
- c) hudební pedopsychologie,⁵⁷
- d) hudební pedosociologie,
- e) srovnávací hudební pedagogika,
- f) dějiny hudební výchovy,
- g) instrumentální a vokální pedagogika.

Hudební pedagogika jako reflexe hudební edukace musí reagovat na vše nové, co „přichází“ do hudebně-výchovného a vzdělávacího procesu. Nové oblasti, které již nabyly patřičného vědeckého zázemí, zformulovala autorka této studie do dalších subdisciplín hudební pedagogiky:

- a) hudební andragogika/hudební geragogika,
- b) pedagogická etnomuzikologie (subdisciplína pedagogické etnoorganologie),
- c) pedagogická muzikoterapie,
- d) integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova,
- e) církevní hudební pedagogika,
- f) hudebně-pedagogická informatika.

Takovou novou oblastí je inkluzivní vzdělávání a výchova, které integrují i hudbu a mohou tvořit další novou, rozvíjející se aplikovanou disciplínu hudební pedagogiky nazvanou **inkluzivní hudební pedagogika**.

6.3 Obsah disciplín hudební pedagogiky, které jsou aplikovatelné v inkluzivní hudební pedagogice

Inkluzivní hudební výchova a vzdělávání integrují do své činnosti některé praktické činnosti hudební edukace. Ve snaze etablovat **inkluzivní hudební pedagogiku** jako vědeckou disciplínu v **systematice hudební pedagogiky**, znamená reflektovat *hudebně-výchovný proces* v **inkluzivní třídě** v různých druzích kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

6.3.1 Hudební pedopsychologie

Základním předpokladem úspěchu jakékoliv hudební činnosti jsou hudební schopnosti, které jsou obsahem **hudební pedopsychologie**. Každý člověk má vrozené hudební schopnosti všeobecně postačující na hudební činnosti, které jsou u každého jedince jiné, vycházející ze subjektivní ontologie člověka.

Velkou pozornost výzkumu hudebních schopností člověka věnuje polská hudební pedagogika, která se v této oblasti opírá o výzkumy Edwina E. Gordona (1927–2015). Teorie diagnostiky hudebních schopností⁵⁸ E. Gordona představuje ve slovenském, ale i v českém hudebním prostředí pouze informační povědomí bez realizace výzkumů a také nemá takovou skupinu svých přívrženců ze strany hudebních pedagogů, jako je to v jiných evropských zemích, např. v Polsku, kde je Gordonova teorie etablovanou hudebně-pedagogickou koncepcí.⁵⁹ Na základě testů E. Gordona jsou **hudební schopnosti** geneticky stabilizované, různými hudebními intervencemi je možný jejich rozvoj, nikoliv však jejich nárůst. Úroveň hudebnosti je podmiňujícím faktorem hudební kvality a následných uměleckých (hudebních) úspěchů jedince.

Hudební schopnosti ovlivňují následující činitelé:

- genetické předpoklady, úroveň hudebních schopností, zájem, podmínky prostředí, vliv masmédií.

V teorii hudebních schopností rozlišujeme i specifické schopnosti, které v nejvyšší míře podmiňují úspěch, jako:

- absolutní sluch, harmonický sluch, melodická paměť, rytmické cítění, specifická interpretační (hudebně-imitační) schopnost, hudební inteligence.

⁵⁵ Začátky hudební pedagogiky, v nichž se dalo opřít o výsledky výzkumu, které splňovaly vědecká kritéria, se v Česku a na Slovensku datují do 2. poloviny 19. stol., i když s rozdílnými výsledky. V Česku je rozsah hudebně-pedagogických prací, které přinášejí i výsledky hudebně-pedagogického výzkumu, o hodně větší, zatímco na Slovensku převažovaly většinou jen zpěvníky.

⁵⁶ Uvedená verze Burlasovy systematiky je z poloviny 90. let, kdy se vrátil a aktualizoval tento svůj původní systém z 80. let.

⁵⁷ Burlas vytvořil i novou odbornou terminologii pro disciplínu hudební pedopsychologie – rozvoj hudebních schopností, muzikality, recepce hudby u dětí a mládeže (ale i dospělých), který probíhá v pedagogickém procesu, hudební pedosociologie je disciplína zaměřující se na hudební vkus dětí a mládeže z různých sociálních skupin. Jejich rozvoj se děje systematickým pedagogickým působením. Právě pedagogické působení s aplikací relevantních didaktických zásad a postupů je to, proč jsou zařazeny do hudební pedagogiky. Obě tyto „pedo...“ disciplíny jsou ohraničené prostorem realizace a fungování, kterým je pedagogický proces.

⁵⁸ Náročnost výzkumu stabilních hudebních schopností testy E. E. Gordona MAP (melodická a harmonická představa), RIRR (rytmická improvizace), HIRR (harmonická improvizace) předpokládá vědeckou orientaci v jeho teorii a také osvojení si testovacích nástrojů.

⁵⁹ V Československu se v 80. letech ojediněle aplikovaly testy Seashorovy, na diagnostiku sluchových schopností. Test nadání H. Winga a M. Farnuma zná hudební psychologie na Slovensku pouze v informační rovině, bez aplikačních výzkumných výstupů.

Úroveň individuálních schopností jedince je dále podmíněna:

- **specifickými schopnostmi v dimenzi:** percepční, interpretační a hudební inteligence,
- **osobnostními vlastnostmi:** postoj a motivace, koncentrace na vlastní hru a hudební výkon, potřeba a touha po úspěchu, vnitřní potřeba perfektního provedení skladby, hudební aktivita a iniciativa,
- **vnějším a rodinným prostředím,**
- **individuální přípravou:** čas, který věnujeme přípravě (např. cvičení), angažovanost, emocionální zaangažovanost, preciznost a přesnost v přípravě (instrumentální a vokální).

Uvedení činitelů, dimenze a vlastnosti nemohou existovat samostatně a individuálně rozhodovat o finálním hudebním úspěchu. Ten se dostává ve vzájemné interakci a navíc je závislý na takových proměnných, jakými jsou: věk, pohlaví, zájem a specializace, typ školy, úroveň hudebních kompetencí.

Gordon zdůrazňuje hudební dovednosti získané v praktických hudebních činnostech, jakými jsou zpěv, tvorba (komponování) a interpretace hudby, hudební improvizace i schopnosti percepce hudby (Gordon, 1999).

6.3.2 Hudební didaktika a metodika

Mezi vědeckými disciplínami hudební pedagogiky jsou pro aplikaci v inkluzivní pedagogice nejdůležitější **hudební didaktika a metodika**.

V kontinuitě historického vývoje se v hudební edukaci vytvořily skupiny praktických hudebních činností, které jsou dnes součástí **inkluzivní hudební pedagogiky (graf. č. 1)**. Pro využití v inkluzivní hudební pedagogice využíváme zejména: **hlasově-vokální, instrumentální, percepční a hudebně-pohybové činnosti**. Ve vývoji hudebně-pedagogického myšlení vznikly didaktické koncepce, které disponují v současnosti už praxí ověřenou didakticko-metodickou úrovní. Ta v praktické rovině zaručuje rozvoj hudebních schopností a zručností dítěte/žáka. Realizovat jednotlivé hudební činnosti v třídním, žákovském kolektivu si vyžaduje od učitele poznat hudební schopnosti svých žáků a jejich možnosti i limity, což je v inkluzivní hudební pedagogice mimořádně důležité.

6.3.2.1 Hlasově-vokální činnosti

Hlasově-vokální činnosti patří⁶⁰ stále k dominantním činnostem v hudební edukaci. Integrují v sobě samostatné subkategorie:

- hlasové činnosti,
- intonační činnosti,
- vokální činnosti.

Hlasové činnosti jsou základem pro budování zdravého hlasu. K cílevědomému naplnění tónotvorné funkce pěveckého hlasu je potřebné se zaměřit na:

- správnou dechovou techniku,
- správné nasazení tónu,
- správnou pěveckou artikulaci.

Dosáhnout kultivovaného pěveckého projevu znamená osvojit si uvedené hlasové požadavky a v kontextu didaktické přiměřenosti a názornosti diferencovaně dosahovat jejich naplnění. Zároveň je potřeba paralelně rozšiřovat hlasový rozsah od kvinty d' – a' v šesti letech po jeden a půl oktávy ve věku 12 let s dalším rozvíjením hlasového aparátu. (obr. č. 2)



6.3.2.2 Intonační činnosti

Intonační činnosti, jako hlavní obsah intonační výchovy, jsou vědomým procesem, který vede žáka/studenta⁶¹ ke schopnosti reprodukovat viděný notový záznam na základě „vnitřní“ sluchové představy a zpětně vidět zvukově znějící záznam. Intonační schopnosti jsou podmíněné a závislé na genetických předpokladech, které jsou vrozené a stabilizované. Základem celého procesu je *hudební sluch*⁶², který *zpracovává akustické vlnění a „slyší“ výšku (v Hz), intenzitu (v decibelech), délku (v časové jednotce, sekunda, minuta, nebo rytmicky – doby v taktu) a barvu (počet a poměr alikvotních tónů)*.

Hudební pedagogika zaznamenala ve svém historickém vývoji vznik, etablování a aplikování poměrně velkého počtu intonačních metod⁶³, které měly někdy evropský a světový, někdy jen regionální dosah.

⁶⁰ Hlasově-vokální činnosti se ve školní praxi jednoduše nazývají *pěvecké činnosti*. V posledním desetiletí 21. stol. zaznamenaly svůj pokles úrovně, projevující se nepřesnou intonací, malým hlasovým rozsahem a slabým výrazovým ztvárněním. Je to důsledek nezpívání v rodině, absence kolektivního a skupinového zpívání při různých příležitostech, zániku školních sborů a postupného zapominání lidových a dětských písní.

⁶¹ Vzhledem k náročnosti *intonační výchovy*, která úzce souvisí se sluchovými danostmi jedince, jsme v textu záměrně vynechali dítě, které si buduje intonační představivost zpravidla pouze imitačním způsobem.

⁶² *Hudební sluch* diferencuje podle jeho úrovně na:

- *pasivní hudební sluch* (rozlišuje hudební zvuky, registruje chyby v melodii),
- *aktivní sluch* (přesně reprodukuje melodii, rozeznává výškové rozdíly),
- *absolutní sluch* (reprodukuje náročné melodické útvary, nepotřebuje orientaci „ladičky“),
- *vokální sluch* (dobře rozvinutý hudební sluch, podpořený hlasovými schopnostmi).

⁶³ K dalším intonačním metodám patří: Tónální metoda – orientace na tónální citění, rozlišování tónálních vztahů a funkcí jednotlivých tónů melodie. Intervalová metoda vnímá melodii jako postupný sled intervalů od prvního zadaného tónu. Nejeftektivnější je kombinace obou těchto metod, tónální a intervalové. Intonační metoda Tonic-sol-fa vznikla v Anglii na přelomu 18. a 19. století z iniciativy Sarah Ann Glover. Tato metoda byla dále přepracována Johnem Curwenem, který ponechal solmizační slabiky v relativní solmizaci. Aplikoval je do fonogestiky, což znamená, že gestem označil jednotlivé stupně. Metoda Tonika-Do pronikla i do Německa. Anglická metoda Tonic-sol-fa zde byla upravena Agnes Hundoeggerovou. Intonační metoda Tonika-Do (konec 19. stol.) využívá solmizační slabiky (do, re, mi, fa, so, la, si) a fonogestiku.

Tonika-Do je důkladně propracovaný systém, který klade velký důraz na rozvoj harmonického citění, intonační čistotu ve dvojhlasém a vícehlasém zpěvu a hudební představivost. Fonogestiku aplikují při obeznamování se s novou melodií, kterou ve skupině nahlas intonují na solmizační slabiky. S notovým zápisem se žáci setkávají až později ve vyšších ročnících.

Ve středoevropském, a zejména česko-slovenském prostoru dominují intonační metody Zoltána Kodálye, Františka Lýska, Ladislava Daniela a Eugena Sárazy:

Intonační metoda Zoltána Kodálye (1882–1967)

Zoltán Kodály, maďarský skladatel, pedagog a folklorista, kladl důraz zejména na rozvoj relativního sluchu. Kodályova intonační metoda představuje symbiózu vokální intonace s relativní solmizací. Relativní solmizace umožňuje intonovat v tóninách, které jsou ve vyhovující poloze žáků mladšího školního věku s všestranným hudebním cítěním (tonální, rytmické, harmonické, pro polyfonní vícehlas).

Jednou z důležitých pomůcek při utváření tonálních vztahů a jejich představ je **fonogestika**.

Nápěvková metoda Františka Lýska (1904–1977)

Český hudební pedagog František Lýsek je tvůrcem vlastní tzv. nápěvkové intonační metody. Jeho systém obsahuje dvanáct nápěvků, vytvořených z lidových písní, ze kterých se stávají konkrétní intonační modely. Pomůckou je tzv. **prstová osnova**, která plní funkci fonogestiky a pomáhá při upevňování tonálních vztahů na základě zrakového a pocitového vjemu.

Tonální metoda Ladislava Daniela (1922–2015) se opírá o Guida z Arezza. Ve své metodě využívá místo solmizačních slabik opěrné písně, které jsou pro žáky lehce zapamatovatelné a jejichž počáteční tóny si dokážou rychle vybavit. Při metodě opěrných písní podle Daniela postačuje názornost notového písma a rozvinuté tonální cítění. Opěrné písně můžeme pokládat za didaktickou pomůcku, a nahradit tak solmizační slabiky.

Při intonaci jednotlivých melodií Daniel využívá následující postup:

- určíme tóninu a na začátek řádku napíšeme tóninový klíč,
- zrakem projdeme danou melodií a očíslováme volné nástupy,
- příklad zazpíváme melodicky,
- přečteme rytmus příkladu,
- příklad zazpíváme rytmicko-melodickým způsobem (Daniel, 1994).

Intonační metoda Eugena Sárazy (1915–2001) navazuje na metodu Ladislava Daniela, která měla na Sárazy vliv do takové míry, že ve spolupráci s ním rozvinul tonální písňovou metodu pro poměry na Slovensku.

Efektivita se odrazila v lepších výsledcích Sárazovy praxe. Na jejich základě vydali Sáraz s Danielem v roce 1975 společnou intonační čítanku *Zpívejme z not*. Při volných nástupech uvádí Sáraz soustavu písní, čerpající ze slovenského folklóru.⁶⁴ Pořadí stupňů je uváděné s didaktickým postupem při jejich postupném nacvičování:

- Konkrétní opora tónu je základem pro vytváření tonálních představ.
- Nejčastěji je to lidová píseň, ale může to být i jiná melodie.
- V rámci tóniny jsou stupnicové postupy kombinovány s opěrnými písněmi.

„Opěrné písně jsou výbornou pomůckou i při udávání tónů na začátku skladby. Zpěvák získá jistotu a tím nabývá sebedůvěru, když ví, kterým stupněm začíná jeho melodie“ (Daniel-Sáraz, 1975, s. 3).

Rozdíl mezi Sárazovou a Danielovou metodou spočíval v tom, že Daniel vždy postupoval podle písňové metody, zatímco Sáraz používal v intonaci terciových kroků představu prostředního tónu. Taktéž Sáraz využívá solmizační slabiky místo neurčitěho vokálu při reprodukci tónů, což je výhodné při analýze vnímané melodie a orientaci ve stupních tonality.

6.3.2.3 Vokální/pěvecké činnosti⁶⁵ tvoří obsah vokální/pěvecké výchovy, kterou rozdělujeme na sólový a kolektivní zpěv. Kolektivní zpěv se vyskytuje v předmětu *hudební výchova* na základních školách, kde zpravidla zpívá celá třída. Vyšší, umělecká forma kolektivního pěveckého projevu, představuje různé typy sborů⁶⁶. Základem hezkého zpěvu je hlasová kultura a intonační čistota, které jsou v pěveckém projevu doplněny dalšími uměleckými dimenzemi, jako:

- správná pěvecká artikulace (v souladu s uměleckým slohem dané vokální skladby),
- správná pěvecká výslovnost,
- výraz, exprese,
- zvládnutí melodických ozdob (ornamentiky),
- zvládnutí napětí/trémy z veřejného vystoupení.

Po r. 1960 a v dalším období s vyvrcholením v 80. letech zaznamenáváme kvantitativní nárůst dětských pěveckých sborů v Československu, který podmínil i kvalitativní vzestup dětské sborové tvorby. Tento nárůst byl i výsledkem intenzivní spolupráce mnohých dirigentů se skladateli, kteří psali skladby pro konkrétní sbory „na míru“, např. na Slovensku hlavně Iris Szeghy a Ivan Hrušovský, v Česku Petr Eben, Jiří Matys, Zdeněk Lukáš a další. Ke zvýšení interpretační úrovně přispěly i soutěžní přehlídky dětských sborů, ke kterým patřily zejména *Mládež spieva v Žiline* (v SR)

⁶⁴ *Intonace v durové tónině*: 1. stupeň – Pod horou, pod horou, 5. stupeň – Janičko, čo robíš, 3. stupeň – Tancuj, tancuj, 8. stupeň – Hej, pod Kriváňom, 5. stupeň spodní – A dze idžeš, Helenko, 6. stupeň – Bodaj Vám, pán kmotor, 4. stupeň – Dolina, dolina, 2. stupeň – Dievča, dievča, lastovička, 7. stupeň – Plelo dievča, plelo len.

Intonace v mollové tónině: 1. stupeň – Ja som bača veľmi starý, 5. stupeň – Dobrú noc, má milá, 3. stupeň – Limbora, limbora, 8. stupeň – Dýnom, dánom, 5. stupeň spodní – Smutné časy nastávajú, 7. stupeň – Dobrý večer vám, 4. stupeň – Byua svadba, byua, 2. stupeň – Mala som frajera, 6. stupeň – A choč ja, 7. stupeň spodní – Na robotu kážu (Daniel-Sáraz, 1975).

⁶⁵ Pojmy vokální a pěvecký jsou synonyma. Malé nuance se mohou vyskytovat v odborných a vědeckých textech, kde se spíše používá pojem **vokální**.

⁶⁶ V typologii sborů rozlišujeme *dětský, mládežnický* (toto označení se odvíjí od věku zpěváků), *ženský, mužský a smíšený sbor*.

a *Svátky písní v Olomouci* (ČR). Na konci 80. let dosáhlo dětské sborové umění v Československu, reprezentované hlavně mimoškolními sbory, akceptovatelné esteticko-umělecké úrovně srovnatelné s mezinárodními kritérii, kterou prověřily mnohé erudované sborové soutěže a festivaly v zahraničí. V dětském pěveckém sboru se v širokých dimenzích i v současnosti naplňuje vícero funkcí: kromě výchovné a vzdělávací, které rozvíjí sluchové a pěvecké schopnosti, též funkce estetická a sociální, které kultivují osobnost žáka a vychovávají ho k sociální komunikaci. I zde je velmi vhodný prostor pro aplikaci inkluzivní umělecké (vokální) výchovy, ve které už máme relevantní výsledky s dětmi/žáky/studenty postiženými Downovým syndromem, kteří disponují velmi dobrými, až výbornými pěveckými schopnostmi.

6.3.3 Rytmické a pohybové činnosti

Rytmické a pohybové činnosti mají vlastní vědecko-odbornou koncepci/metodu, kterou v historii hudebně-pedagogického myšlení vytvářeli hudební pedagogové, skladatelé a muzikologové. V oblasti rytmičké a pohybové výchovy se do historie významně zapsal **Émile Jaques-Dalcroze**⁶⁷ (1865–1950), skladatel, choreograf a scénograf, který se systematicky zabýval vztahem mezi hudbou a pohybem a stal se reformátorem rytmicko-pohybové výchovy. Dalcrozovy myšlenky využití „rytmického pohybu“, jako součást hudební edukace a zároveň východisko nových vyučovacích metod, se při svém zrodu nazývaly „rytmická gymnastika“ a později „rytmika“ (1904–1906). Émile Jaques-Dalcroze svou všeobecně uznávanou a efektivní metodou sledoval rozvoj hudebních schopností jedince, založených na vzájemné korelaci:

- rytmické gymnastiky nebo rytmiky,
- sluchové a intonační výchovy, tzv. solfeggia,
- improvizace.

Dalcrozova metoda nebyla výsledkem spontánního impulsu, ale výsledkem let studia, ve kterých se zabýval smyslem člověka pro rytmus tak, aby mohl říci ne „já vím“, ale „já cítím“, a vypěstovat v žácích touhu po sebevyjadřování pohybem.

Všechny metody „rytmiky“ jsou zaměřené na posílení kapacity koncentrace, zvýšení podvědomí, vytvoření motorických návyků a nových impulsů. Kromě „zdokonalování“ hudebního sluchu a smyslu pro rytmus Dalcroze pochopil, že pohybem a jeho uspořádáním se formují i lidské vlastnosti a pohyb evidentně působí uklidňujícím účinkem na nervovou soustavu. Cílem Dalcrozovy rytmiky je „přenos hudby do pohybu

těla tak, aby se tělo stalo hudbou“, a její úlohou je stmulovat síly člověka, abychom:

- to, co slyšíme, zaregistrovali v mysli,
- to, co slyšíme, pochopili a analyzovali,
- to, co cítíme, nechali proniknout naším tělem,
- nasměrovali pohyb těla (více či méně) na hudbu, její rytmus a charakter.

Východiskovým bodem pro Dalcrozeho byl „Le pas Jaques“ (Jacquovy kroky), tj. kroky do rytmu hudby. Z těchto kroků vybudoval celou koncepci nazvanou „rytmika“.

Rytmika obsahuje řadu cvičení, např.:

- rozdělení času a prostoru na stejné a různé díly s využitím metrických akcentů,
- pohybová cvičení, která umožňují projevat pocity na základě různých rytmů a v různých dynamických nebo tempových dimenzích,
- cvičení inhibiční,
- cvičení polyrytmiky, pohybového kánonu,
- cvičení agogické na změnu tempa, zrychlení a zpomalení pohybů (augmentace a diminuce),
- cvičení na analýzu pohybu,
- cvičení na vyjádření fráze a pohybového gesta,
- cvičení pohybové improvizace,
- dirigování (pohybové).

Dalcrozova rytmicko-pohybová koncepce má široké využití v uvedených oblastech:

- v předškolní pedagogice,
- na 1. a 2. stupni ZŠ,
- v muzikoterapii,
- rytmika ve speciální pedagogice,
- rytmika v rehabilitaci postižených dětí,
- rytmika v rehabilitaci dětí s poruchami osobnosti,
- rytmika jako způsob terapie psychicky nemocných dětí.

Z uvedeného je evidentní široká aplikovatelnost Dalcrozovy rytmicko-pohybové koncepce, která má své opodstatnění a využití i ve výchově a vzdělávání dětí/žáků se SVP.

6.3.4 Instrumentální a hudebně-pohybové činnosti

Německý skladatel a pedagog **Carl Heinrich Maria Orff** (1895–1982) vešel do dějin hudební pedagogiky svojí koncepcí rozvoje hudebních schopností a zručností ukotvenou v jeho hudebně-pedagogickém díle „Schulwerk“⁶⁸. Schulwerk má z hlediska obsahu a smyslu více významů:

1. Označuje hudební a pohybovou/taneční pedagogickou koncepci, která vznikla na půdě Günther-Schule

⁶⁷ Pedagogická činnost Émila Jaques-Dalcroze (1865–1950) byla ovlivněna intenzivním hledáním nových hudebně-didaktických postupů, především jeho rodící se „metody rytmiky“. Realizoval praktické činnosti „rytmické gymnastiky“ s dětmi, přednášel o ní studentům ve speciální třídě ženevské konzervatoře. Jeho iniciativa našla odezvu u zámožného a vzdělaného mecenáše umění z Německa, Wolfa Dorna, který mu nabídl na realizaci jeho plánů i institucionální zázemí v HELLERAU u Drážďan. Nová epocha pro Dalcroze začíná v r. 1915 opět v Ženevě, kde inauguroval institut, který je dodnes světovým centrem výchovy v „metodě rytmiky“ E. Jacques-Dalcroze. Vzniká institut v Paříži (1924), zakládá se Mezinárodní společnost pedagogů metody Dalcroze (1926), která má i národní sekce, např. i v Japonsku.

⁶⁸ „Schulwerk“ je Orffův název hudebně-pedagogického díla, které vytvořil spolu s Gunild Keetmanovou. Tiskem vyšlo v letech 1950–1954.

- v Mnichově ve 20. letech 20. století.
2. Označuje řadu publikací, které začaly vycházet od 30. let 20. století a mají v záhlaví nadpis Orff – Schulwerk.⁶⁹
 3. Označuje specifický způsob, jak se učit zpívat, tančovat, hrát na nástroje a improvizovat.
 4. Označuje holistický způsob hudební edukace.
 5. Označuje edukaci zaměřenou na dítě.
 6. Označuje živý a otevřený přístup, který se neustále mění a rozvíjí i v současnosti – a to v čase a prostoru, nikdy není uzavřeným dílem (Blažeková, 2011).

Pro **Schulwerk** jsou charakteristické specifické pedagogické principy:

- princip mnohostranného oslovení člověka,
- princip probouzení hudební aktivity prostřednictvím hry na nástroje,
- princip jednoty pohybu, řeči a muzicírování,
- princip improvizace,
- princip učení se ve skupině (Jungmair, 2003 In: Blažeková 2011).

Orffův Schulwerk představuje pět svazků sešitů s názvem *Musik für Kinder – Hudba pro děti*. Jedná se o snahu představit v elementární a dětem přiměřené formě řeč, píseň, rytmicko-melodická cvičení, instrumentální skladby a ukázat jednoduché formy jejich uměleckého ztvárnění. *Musik für Kinder* je sbírkou vokálních a instrumentálních skladeb v přehledné, logické struktuře. První svazek přináší hudební materiál v tónovém prostoru **pentatoniky**, druhý a třetí svazek v tónovém prostoru **dur** a čtvrtý a pátý svazek v **moll**.

Carl Orff sám uvádí, že „Schulwerk by měl v každé své fázi nabízet podněty k další samostatné tvůrčí práci, takže nebude nikdy ukončený a uzavřený, ale vždy ve vývoji, u zrodu, v pohybu“. Tímto Orff ukazuje, že hudební skladby v Schulwerku nejsou žádné uzavřené kompozice, ale modely určené k dalšímu rozvíjení či improvizaci (Blažeková, 2011).

Pět svazků Orffova Schulwerku – *Musik für Kinder* – se přetvořilo v různých zemích do adaptací podle specifík domácí kultury. Československo bylo dlouho jedinou zemí v bývalém socialistickém táboře, v níž v 70. letech 20. stol. skladatelé Ilja Hurník a Petr Eben uskutečnili adaptaci Orffova Schulwerku. Pro *Českou Orffovu školu* je charakteristická samostatnost v koncepci i odklon od skladeb originálního díla. K originálu Orffa a Keetmanové se hlásí Česká Orffova škola uspořádáním materiálu podle tónin. Česká Orffova škola nepřebírá z originálu žádné skladby, je původní v plném rozsahu. Protože Česká Orffova škola vyšla v rozmezí let

1969–1983, v období Československa, byla zakomponována i do učebních osnov na Slovensku a je přístupná i pro slovenské učitele. Kromě českého obsahuje i moravský a slovenský lidový materiál.

I když se Orffův Schulwerk na Slovensku nikdy neadaptoval v takovém rozsahu a kvalitě jako v Česku, jeho principy a modely se od 70. let 20. stol. integrovaly do hudební pedagogiky a staly se na různých úrovních součástí učebních osnov, učebnic a metodických příruček na ZŠ i ZUŠ na Slovensku.

Cíl Orffova Schulwerku, kterým je výchova elementárního hudebního a rytmicko-pohybového citění dětí v předškolním a mladším školním věku, se naplňuje pěveckou a rytmicko-pohybovou výchovou a hrou na jednoduché bicí a melodické lehce ovladatelné nástroje, v hudební praxi nazývané Orffův instrumentář. Orffův instrumentář tvoří skupiny lehce ovladatelných nástrojů diferencovaných na:

- nástroje rytmické,
- nástroje melodické,
- nástroje dechové,
- nástroje strunné.

Hra na lehce ovladatelné nástroje Orffova instrumentáře mimo rozvoj základních zručností hry na nástroj, vytváření elementárního doprovodu k deklamovanému textu nebo melodii plní i významnou terapeutickou funkci ve výchově (viz. kap. 5.3 a 5.7). Tím Orff ukazuje, že hudební skladby v Schulwerku nejsou žádné uzavřené kompozice, ale modely určené k dalšímu rozvíjení, improvizaci, a v tomto smyslu je nutné chápat i interpretaci tohoto pojmu.

Koncepce Émila Jacques-Dalcroze a Carla Orffa, postavené na integraci hudby a pohybu, našly mnohé pokračovatele ve školní i mimoškolní praxi i v československém prostředí 2. poloviny 20. stol. K nejvýznamnějším osobnostem patřila Božena Viskupová⁷⁶ (1913–2015). Ta se po absolvování kurzu na Orffově institutu v Salcburku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze zaměřila na experimentální ověřování principů Orffova Schulwerku ve výchově učitelů hudby a ve školní praxi. K dalším českým autorkám hudebně-pohybové výchovy řadíme Věru Mišurcovou, Libuši Kurkovou, Evu Kulhánkovou a především prof. Evu Jenčkovou (*1949)⁷¹, která svými semináři a praktickými dílnami vyškolila stovky učitelů hudby ze ZŠ a ZUŠ v obou našich zemích. Eva Jenčková diferencuje hudebně-pohybovou výchovu na uměleckou (výběrovou, kterou představuje balet nebo lidový tanec) a formu základní, pro kterou

⁶⁹ Ne všechny publikace označené tímto názvem však napsal Carl Orff, jak se dodnes často mylně domníváme. *Orff-Schulwerk* je dílem více skladatelů: Carla Orffa, Gunild Keetmanové a Hanse Bergeseho.

⁷⁰ Božena Viskupová celý život zasvětila hudebně-pohybové výchově, byla spolu s Pavlem Jurkovičem a Petrem Jistlem iniciátorkou založení České Orffovy společnosti. Didaktickou literaturu obohatila o publikace k hudebně-pohybové výchově. VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb Hudebně pohybová výchova*. 2. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1987. VISKUPOVÁ, B. *Hudebně pohybová výchova a zpěv*. Praha: SPN, 1989.

⁷¹ Prof. Eva Jenčková každoročně vystupovala na Slovensku v Bratislavě v rámci „Pedagogické dvorany“, kde její hudebně-pohybové dílny měly vysoký stupeň tvořivosti a kreativity. V časopise *Hudební výchova* vyšlo v r. 2003–2005 devět částí metodického materiálu s názvem *Hudební pohyb s rekvizitami*. JENČKOVÁ, Eva, 2002: *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové, 2002. ISBN 80-903115-7-1

vypracovala řadu pohybových prostředků: chůze a její proměny, rytmizovaná řeč, senzomotorická hra s prsty, rytmická řeč těla, pantomimické a taneční prostředky.

Na Slovensku se systematicky věnovaly hudebně-pohybové výchově Katarína Szakallová⁷² a Leonóra Baranová⁷³ a hlavně předsedkyně Slovenské Orffovy společnosti Miroslava Blažeková, jejíž publikace *Orffův Schulwerk – principy a adaptace* (Nitra, 2011) je detailní reflexí Orffova Schulwerku v kontextu historického vývoje i v současnosti.

Pohyb s hudbou děti přitahuje, což je dáno jejich přirozenou potřebou hýbat se. **Hudebně-pohybové činnosti** mají svůj velký význam i v inkluzivní edukaci jako prostředek zkvalitnění života a zdraví dětí ve školním prostředí. Z hudebně-pohybových aktivit může být v edukačním procesu výborně využita zejména pohybová rytmizace, tj. rytmické projevy žáka pohybem rukou a nohou (tleskání, klepání, pleskání, dupání, chůze atd.); taneční aktivita, při které žák pohybově improvizuje na hudbu, nebo jednoduše napodobuje lidové a moderní tance; ale i pohybová dramatizace, kterou rozumíme pohybový projev, reakci na obsah hudebního díla.

6.3.5 Percepční činnosti

Obsahem percepčních činností je poslech hudby, který je složitým psychofyziologickým procesem, determinovaným odlišnými subjektivními schopnostmi jedince a objektivními podmínkami prostředí. Poslech hudby a vnímání hudby jsou synonyma, která mají odlišný terén realizace. Poslech hudby je proces hudební edukace a jedna z důležitých činností didaktiky hudby. Vnímání hudby je předmětem analýzy psychologie hudby. V obou případech „je to recepční aktivita, spočívající na záměrném sluchovém přijímání zvukových podnětů, na jejich korespondenci s určitým typem hudebního poslechu“ (Fukač, 1983)

Vnímání hudby je recepční aktivita, při které se usku-tečňuje umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem. Nejdůležitějším okamžikem při vnímání hudby je interakce obsahové vrstvy hudebního díla se socio-genní složkou vnímatelovy osobnosti. Proniknutím do obsahové vrstvy a jejím prožíváním získává vnímatel umělecký zážitek, který ovlivňuje jeho vědomí a obo-hacuje jeho vnitřní citový a myšlenkový svět. Vnímání hudebního díla znamená poznání obsahu díla s au-torovou sazbou, tektonikou a formovou strukturou. Proces vnímání dělíme na tři na sebe navazující fáze: **percepce**, **apercepce**, **recepce**. Jejich hranice jsou dány subjektem vnímatele.

- **Percepce** – sluchovým orgánem poslouchané hu-dební dílo, bez hlubší analýzy,
- **apercepce** – hudební dílo vnímané v psychickém procesu hudebním sluchem se zapojením hudební paměti, představy recipienta v závislosti na jeho re-cepční zkušenosti, „aktivizace vědomí vnímajícího subjektu vede k procesu **apercepční transformace**“,
- **recepce hudby** – „výsledek uvědomělého vnímání uměleckého artefaktu, který je produktem tvůrce své doby, obsahuje uměleckou, estetickou hodnotu, tak i další funkce. Recipientovi přináší emocionální a estetický zážitek, recipient se se skladbou identi-fikuje, čehož výsledkem je **receptivní identifikace**“ (Balcarová, 2004).

Recipient začátku 21. století je zavalený i zahlcený ná-růstem hudebního zvuku z médií, nových komerčních stanic, kde se zejména populární hudba a její novo-dobé směry a žánry staly největší programovou ná-plní, čímž je recipient vystaven nadměrné nabídce, a tím tlaku na její vnímání. Změnil se i proces po-slechu hudby. Jsme svědky znějící hudby a (ne)po-slouchajícího posluchače. Důkazem o tom, že máme „neposlouchajícího“ posluchače, je dynamicky před-i-menzovaná hudební produkce všude okolo nás, která nikomu nepřekáží, přestože častokrát místo vkusu formuje nevkus. Jsme svědky, že nastoupila poslu-chačská lhostejnost k takovému úkazu, ale i odborná bezmocnost proti komerci a byznysu. Narůstající ma-sová lhostejnost vůči dynamické intenzitě produkce i jejímu výběru svědčí o všeobecné absenci recepční zkušenosti se základními estetickými kritérii.

6.3.5.1 Recepce hudby v hudební edukaci

Do hudební edukace na Slovensku se poslech hudby zařadil až v polovině 20. století. Do r. 1945 obsahovala hudební výchova jen pěveckou složku a předmět v soustavě povinných předmětů se také nazýval zpěv, který se kromě vyučování pěstoval hlavně ve školních pěveckých sborech. Od r. 1948 má hudební výchova už tři složky: zpěv, poslech hudby a hudební nauku. Pří-lišná akcentace naukové složky způsobila, že od r. 1953 se obsah vyučování soustředil už jen na zpěv a po-slech hudby. V sedmdesátých letech byla nová kon-cepce vzdělávání zaměřena na aktivitu žáka a dosud používané dělení na složky se mění na činnosti, které vyjadřují obsah vyučování.

Koncem 70. let se cílem předmětu hudební výchova stává rozvoj hudebních schopností žáka v rámci vokál-ních, receptivních, instrumentálních a pohybových čin-ností, které jako komplex aktivit naplňují duální funkci hudební výchovy: **výchova k hudbě a výchova hudbou**. V časovém období 80. a 90. let se do hudebně-

⁷² SZAKALLOVÁ, K. *Hudebně-pohybová výchova*. Nitra: GARMOND, 1996. ISBN 80-8050-0193.

⁷³ BARANOVÁ, E. *Jak učít hudební výchovu?*. Ružomberok: Katolícká univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2001, s. 8, s. 41-47, s. 79. ISBN 80-89039-03-0.

-výchovného procesu (i změnou společenských poměrů a nástupem informačně-komunikačních prostředků) úplně přirozeně dostávají další činnosti s hudebním obsahem, které znamenají inovaci v nárůstu hudebních schopností a zručností jedince.

Všeobecné změny v pedagogice, směřující k principu komplexní výchovy a alternativního vyučování, se promítly i do hudební pedagogiky, která klade stále větší důraz na hudební tvůrčí činnosti rozvíjené na základě integrativní hudební edukace. Integrativní hudební edukace znamená integraci všech hudebních činností, jakými jsou: **vokální, instrumentální, percepční, pohybové a hudebně-dramatické činnosti**. V posledním období se tento diapazon rozšířil o **manažerské a mediální činnosti**, ale i o **(volnou) improvizaci nebo elementární kompozici**.⁷⁴

6.3.5.2 Koncepce pedagogické interpretace hudebního díla

Interpretace hudebního díla má hodně možných koncepcí podle toho, kterou oblast daná koncepce reprezentuje, jestli upřednostňuje např. umělecko-interpretaci, estetickou nebo vzdělávací. Proces vnímání hudby vyžaduje aktivní poslech, předpokládá určitou úroveň hudebních schopností, zejména hudební paměť, pozornost, ale i hudební představivost a fantazii, přičemž tyto schopnosti a danosti se navzájem prolínají a doplňují. Důležitou úlohu při vnímání sehraává i schopnost vnímatele, jeho vlastnosti, a hlavně náročnost hudebního díla.

Vnímání hudby (ve školní praxi aplikované jako poslech hudby) jako jedna z hlavních činností hudebně-výchovného procesu si za půlstoletí vytvořilo své didakticko-metodické koncepce, které tvoří obsah **receptivní hudební výchovy** jako částkové disciplíny hudební didaktiky. Přiblížit žákům hudební dílo je náročná didakticko-metodická „operace“, která na rozdíl od činností, při kterých může žák „navenek“ prezentovat svoje zručnosti, je záležitost výsostně subjektivní, ve školní praxi ověřitelná zpravidla pomocí jiných činností.

Prof. PhDr. Ladislav Burlas, DrSc.⁷⁵ (*1927), systematik slovenské hudební pedagogiky, je tvůrcem teorie *Pedagogické interpretace hudebního díla*⁷⁶. Pedagogická interpretace hudebního díla je vědecké uchopení problematiky s využitím teorie hudební vědy a s analýzou těch částkových hudebně-pedagogických disciplín, které se „zúčastňují“ zprostředkování hudebního díla, jako hudební psychologie, didaktika hudby a předně receptivní hudební výchova.

„Dílo jako ukončený tvořivý akt zůstává identické, jeho chápání se však mění. Ovšem má v sobě i nadčasové a nadosobní obsahové složky, které zabezpečují jeho identitu v historicko-sociálním vývoji“ (Burlas, 1998, s. 38).

V procesu recepce jsou neměnné konstanty **autor, interpret, posluchač**, které jsou hudebními tlumočníky obsahu:

- autor – vlastního autorského obsahu,
- interpret – představitelem autorského, ale zároveň vlastního interpretačního obsahu,
- posluchač – recipuje autorský a interpretační obsah a přidává svůj posluchačský.

Složitý proces pedagogické interpretace hudebního díla se ve školní praxi uskutečňuje v rámci jednotlivých fází vyučovací jednotky s následujícími parciálními analýzami:

- a) **genetická analýza** – vysvětluje genezi a okolnosti vzniku díla, vztahy mezi hudebním dílem a společností, charakterizuje osobnost skladatele,
- b) **sémantická analýza** – analyzuje hudební obsah díla, jeho program a symboliku,
- c) **strukturální analýza** – jde o formální výstavbu díla a tektoniku díla,
- d) **axiologicko-funkční analýza** – zahrnuje společenskou a uměleckou hodnotu díla, uspořádání základních hudebních prvků a jejich působení na žáka a studenta,
- e) **esteticko-zážitková analýza** – reflektuje a verbalizuje (slovně charakterizuje) emocionální zážitky a definuje se estetická hodnota uměleckého díla.

Finální **celostní analýza** v praxi znamená poslech celého díla, při němž se dosahuje vnitřní vazby s dílem, kterou definujeme jako zážitek. Hloubka zážitku je definována jako prožívání, jehož výsledkem je estetický zážitek jako emocionální reakce na estetické podněty.

6.3.6 Hudebně-dramatické činnosti

V hudebně-dramatických činnostech se hudební projevy spojují se slovními, výtvarnými a pohybovými projevy v intencích tvůrčí dramatiky. Při hudebně-dramatickém projevu se hudba spojuje s hraním rolí, které dávají prostor pro pozitivní působení hudebních výrazových prostředků, které si tak žáci prostřednictvím hry osvojují. Hudebně-dramatická exprese může spolu s hudbou působit na psychické oblasti vnitřního prožívání dětí a adolescentů. Prostřednictvím hudebně-dramatického projevu mohou i jedinci s různým druhem postižení prožívat krásu hudby. Základem je

⁷⁴ Výsledky hudebně-pedagogického výzkumu v integrativní hudební edukaci tvoří vědecký potenciál pro integrativní hudební pedagogiku jako subdisciplínu *hudební pedagogiky*.

⁷⁵ Prof. Ladislav Burlas, DrSc. (*1927), muzikolog, skladatel, pedagog, reprezentant a organizátor hudebního života na Slovensku, se od r. 1983 zamýšlel nad koncepcí zprostředkování hudebního díla žákům a studentům. Jeho koncepci pro praxi rozpracovala Eva Michalová, která v publikaci *Hudba ve škole* prezentuje praktické příklady na konkrétních dílech.

⁷⁶ Ladislav Burlas svoji koncepci Pedagogické interpretace hudebního díla publikoval ve vědecké publikaci *HUDEBA – komunikativní dynamismus*. Národní hudební centrum: Bratislava, 1998. ISBN 80-88884-10-1

vhodný výběr hudebního díla v kontextu kognitivních a estetických zkušeností dítěte/žáka. Základem hudebně-dramatických činností je **hra**, ve které se pracuje metodou **improvizace**, při níž děti/žáci objevují své schopnosti a zároveň se upevňuje celá řada jejich dalších sociálních, psychologických a komunikačních schopností a dovedností. Metodou **interpretace** děti/žáci vyjadřují uměleckou předlohu různými sobě vlastními způsoby. Belo Felix, hudební pedagog, skladatel, realizátor hudebně-dramatických děl na Slovensku a v Česku, sumarizoval následující principy tvůrčí dramatiky v edukaci:

Teatralizace – uplatňování prvků divadla, hraní rolí a ztvárnění situací, práce s rekvizitou, personifikace.

Preference zážitku – znamená vytvořit takovou tvůrčí situaci, ve které dítě/žák musí samo hledat řešení, porovnávat se se spolužáky, učitelem se nechat pouze podněcovat a usměrňovat, ale nikoliv direktivně vést.

Konflikt – tvoří základ dramatu a jeho individuální řešení ze strany žáka/skupiny, které působí netradičně a originálně, ne vždy nachází pochopení.

Multimediální charakter produktu – je daný spolupůsobením podnětů sluchových, zrakových, hmatových (ale i čichových a chuťových), verbální i nonverbální komunikace, gestem těla nebo různými dimenzemi intonace.

Týmový charakter práce – vychází z charakteristiky divadla jako týmové produkce s tím rozdílem, že tu nejde o „lepší či horší“ žáky, ale prostor dostávají všichni.

Sdílení – vychází z cíle tvůrčí dramatiky, která produkuje zážitek a společné prožívání (Felix, 2013).

Pro děti předškolního a mladšího školního věku je hudebně-dramatická exprese přitažlivá zejména pro volnost, svobodu a nespoutanost ve scénářích, které si vytvářejí, odkrývá jim jiné pohledy na řešení běžných, ale i vzdálenějších úloh. Kombinace hudebního a dramatického umění nabízí variabilitu možností, jak stimulovat integritu osobnosti všech zúčastněných.

Závěrem...

Integrace hudebně-pedagogických koncepcí do edukačního procesu může přispět k motivaci žáků učit se, ale může také z učení učinit zajímavou potřebu. Všichni žáci, i ti s různými druhy postižení, mohou takto dosáhnout předpokládaných výsledků aspoň na úrovni svého „individuálního minima“, přičemž propojení poznatků a permanentní cvičení vedou k jejich trvalejšímu osvojení a využití pro život. Nesmíme zapomínat, že žáky formuje nejen vzdělávací obsah konkrétního předmětu, ale i celkové klima ve třídě, které je v inkluzivní třídě velmi složité. Vycházíme z poznání, že všechny tyto koncepce mají i svou širokou praktickou prezentaci, ve které se realizuje většina dětí s cílem podpory jejich zdravého vývoje. Je samozřejmě potřebné si tu klást otázku kvality a kvantity setkávání jedince a postiženého jedince s hudebně-výchovnými aktivitami. Též je důležitá **osobnost učitele** a jeho erudice, hlavně při práci s inkluzivním žákovským kolektivem.

7/ Prameny a literatura

- BARANOVÁ, E. *Jak učit hudební výchovu?* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2001.
- KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2009.
- KRČEK, J. *Musica humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera.* Hranice: Fabula, 2008.
- LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie.* Rosice u Brna: Gloria, 1997.
- MAREK, V. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí.* Praha: Eminent, 2000.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- ROSA, V.; TUREK, I.; ZELINA, M.: *Milénium. Koncepce rozvoje výchovy a vzdělávání ve Slovenské republice na nejbližších 15–20 let.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- SLAVÍKOVÁ, M. *Muzikoterapie a hudební výchova.* In: Hudební výchova 2009: Mezinárodní webový sborník hudební výchovy. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. s. 1–9.
- SZAKALLOVÁ, K., 1996: *Hudebně-pohybová výchova.* Nitra: Garamond, 1996.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál, 1998.
- ŠVEC, Š. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínů pedagogiky a andragogiky s abecedním registrem slovensko-anglických ekvivalentů.* Prešov: Dokumenty bez hranic. MPC Prešov, 2004.
- Zeleiová, Z. *Muzikoterapie – dialog s chvěním.* In: Muzikoterapie v historickém kontextu (kap. 1), v podkapitole Současné směry a perspektivy muzikoterapie – Psychoterapeutický koncept muzikoterapie. Bratislava: Ústav hudební vědy SAV, 2002.
- Zeleiová, J. *Muzikoterapie – východiska, koncepty, principy a praxe.* Praha: Portál, 2007.

Elektronické a internetové zdroje:

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Zvonečky, harmoniky aj. lze objednat na adrese: <https://www.lecive-nastroje.cz/>
- Popis originálního hudebního nástroje drumbenu: <http://www.drumben.cz/co-je-to-drumben/>



VÝUKOVÉ JEDNOTKY **příklady dobré praxe**

Seznam výukových jednotek

Hudební nauka a hudební výchova na ZŠ a gymnáziu

- Hudební nauka v přípravném hudebním ročníku ZUŠ
- Hudební nauka ve 2. ročníku ZUŠ
- Hudební nauka ve 3. ročníku ZUŠ
- Svět a rytmus kolem nás
- Stupnice se zvířátky
- Barvy v hudbě
- Píseň nejdražší
- Antonín Dvořák & notový záznam skladby
- Čím se hudba vyjadřuje: melodie a harmonie
- Hudba jiných národů: čínská pentatonika
- Čeští autoři hudby baroka a klasicismu
- Poznáváme principy hudby subsaharské Afriky
- Od chaosu k řádu, k počátkům hudby (úvod k instrumentálním činnostem)

Hra na flétnu

- Hra na zobcovou flétnu, 1. ročník ZUŠ
- Dechové nástroje dřevěné. Učíme se hrát na flétnu

Hra na akordeon

- Hra na akordeon 1
- Hra na akordeon 2
- Hra na akordeon 3, žák s poruchou komunikace
- Hra na akordeon 4, žák s poruchou komunikace
- Hra na akordeon 5, žák s poruchou komunikace
- Hra na akordeon 6

Hra na dudy

Úvod ke hře na dudy

- Hra na dudy 1
- Hra na dudy v 1. ročníku ZUŠ
- Hra na dudy ve 2. ročníku ZUŠ
- Hra na dudy 4

Hra na elektronické klávesové nástroje

- Hra na elektronické klávesové nástroje 1
- Hra na elektronické klávesové nástroje 2
- Hra na elektronické klávesové nástroje 3

Hudebně-teoretické předměty na konzervatoři

- Komplexní přístup k harmonii. Sextakord
- Stylová analýza
- Kontrapunkt stále živý

Hudební nauka v přípravném hudebním ročníku ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola.

Ročník: PHV

Charakter handicapu: ADHD

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´.

Téma výukové jednotky: stupnice C dur, píseň *Vyletěla holubička ze skály*.

Didaktické pomůcky: klavír, tabule, fixy, magnetické noty na tabuli, zvonkohry, pracovní sešity *My jsme malí muzikanti* (Petr Jistel a kolektiv), na čtvrtce napsaný a rozstříhaný začátek písničky *Vyletěla holubička ze skály*, orffovský instrumentář.

Motivace: pozitivní přístup při učení a hraní si s osvojovanými vědomostmi, zažívání radosti z dosažených úspěchů, upevňování motorických dovedností, procvičování kombinačních schopností, učení se koncentraci.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Očekávané cíle

pro žáka se SVP

Žák

- zvládne opakované učivo, tj. odpoví na otázky z oblasti délky probraných notových hodnot - zná jejich název, umí je graficky zapsat a určit jejich délku
- zapíše do notové osnovy tóny v rozsahu c1 – c2
- dokáže ukázněně pracovat ve skupince žáků
- zazpívá řadu tónů od c1 do c2
- zazpívá naučenou píseň *Vyletěla holubička ze skály*
- porovná začátek písně v C dur s řadou tónů od c1 do c2
- ve skupince dokáže se spolužáky vyskládat pomocí magnetických not zadaný úryvek písně a pozměnit ho na stupnici stejné tóniny, nebo opačně
- začátek písně v pracovním sešitě barevně označí podle barev na používané zvonkohře
- zahraje na zvonkohru postupně tóny c1 – c2
- zahraje začátek písně *Vyletěla holubička*
- pohybuje se bezpečně po třídě a hledá rozstříhané proužky čtvrtky s notovým zápisem začátku písně *Vyletěla holubička ze skály*
- dokáže spolupracovat při skládání melodie z nalezených proužků
- na půjčený nástroj z Orffových hudebních nástrojů zahraje těžké doby
- při rozdělení na 2 doprovodné skupiny zvládne sledovat učitele v roli dirigenta a na pokyn hrát domluvený rytmus procvičované písně

pro pedagoga:

- získávání zkušeností pro práci s dítětem s ADHD, ale i pro kolektivní výuku jako takovou, hledání nových metod a přístupů, zdokonalování forem práce, tvořivý a zároveň citlivý přístup k žákům v nepředvídaných situacích, sebereflexe, pozitivní myšlení a hodnocení práce žáků

Popis výukové jednotky

V úvodu hodiny opakujeme již probrané učivo.

Zopakujeme si píseň z minulého týdne *Vyletěla holubička*, se kterou budeme během hodiny pracovat.

Procvičíme si názorně rozdíl mezi řadou tónů od c^1 do c^2 a začátkem písně *Vyletěla holubička* na zvonkohrách.

Z rozstříhaných proužků notového zápisu začátku výše jmenované písně, schovaných po třídě, seskládáme zpět danou melodii.

Na závěr si píseň znovu zazpíváme a žáci po skupinkách doprovodí zpěv hrou na Orffovy hudební nástroje.

Opakování rytmických hodnot a not v houslovém klíči

časová dotace 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žák se SVP
Opakování probraných rytmických hodnot. Zápis probraných not v houslovém klíči. Vysvětlení pojmu stupnice C dur.	Žáci PHV se během školního roku seznamují s rytmickými hodnotami (nota celá, půlová, čtvrtová a osminová) a notami $c^1 - c^2$. Ne všichni žáci tuto látku zvládají. Vybraný žák nedokáže ani vyjmenovat řadu tónů od c^1 do c^2 .

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
Opakování probraných rytmických hodnot: nota i pomlka celá, půlová, čtvrtová a osminová – každý znak napsat na tabuli a zeptat se jednoho z žáků, jak se jmenuje, jiného požádat o popis (např. prázdná hlavička), dalšího žáka, na kolik je dob. Rozdělit žáky na 2 skupinky, notovou osnovu na tabuli na 2 poloviny, jednotlivcům dávat za úkol zapsat vždy 1	Žáci opakují rytmické hodnoty – noty celá, půlová, čtvrtová a osminová. Z pomlky znají pouze pomlku čtvrtovou. Někteří žáci zvládají pojmenovat délku a výšku not, většina žáků ale potřebuje pomoci. Vybraný žák délky ani výšky not moc neumí. Žáci nezvládají noty bez pomoci zapisovat na tabuli do správné mezery/na správnou linku a ve správné délce. Vybraný žák má problém notu nakreslit na správné místo

<p>tón z řady c1 – c2 na přeskáčku, každému z písčící dvojice jinou.</p> <p>Potom si zazpívát s klavírem celou řadu výše zmíněných tónů „postupně“ a vysvětlit, že od toho slova vzniklo označení stupnice.</p>	<p>i po konkrétním popisu vybrané noty (tvar a umístění). Zpěv tónů žáci po rozezpívání zvládají. Vybraný žák se obecně při zpěvu zapojuje méně.</p>
---	--

Hodnocení aktivity:

běžná třída	žák se SVP
<p>Každého žáka za správnou odpověď pochválit, těm méně úspěšným dát další šanci a ke zdárnému výsledku jim vhodnou náповědou pomoci.</p> <p>Skupinovou práci zhodnotit také pozitivně, při dílčích neúspěších říci, že se příště mohou zlepšit a motivovat je ještě k větší vnímavosti při opakování.</p> <p>Neopravovat intonaci dětí při zpěvu stupnice.</p>	<p>Všichni žáci jsou dostatečně chváleni během celé dosavadní aktivity. Intonaci žáků při zpěvu hravou formou a nenásilně opravuji. Řadu tónů se pokusíme zazpívát několikrát. Vybraný žák se do zpěvu zapojí vždy jen na chvíli.</p>

Píseň *Vyletěla holubička*

časová dotace 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žák se SVP
<p>Zpěv již naučené písně.</p> <p>Grafický záznam začátku písně.</p> <p>Barevné označení začátku písně v pracovním sešitě podle kamenů na používané zvonkohře.</p>	<p>Žák se SVP zná píseň z předešlých hodin, stačí mu pouhé připomenutí písně jako všem ostatním žákům ve skupině.</p> <p>Barevné označení mám již připravené, žáky seznámím s tím, že označení tónů odpovídá barevnému značení na zvonkohře.</p>

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
<p>Setrvat u klavíru, zpěv písně <i>Vyletěla holubička</i> (všechny 3 sloky). Na závěr ještě jednou pomalu zahrát začátek písně (prvních 8 tónů) a potom řadu tónů od c¹ do c². Úkolem žáků je říci, kolik tónů se změní. Pokud hned nevědí, obě ukázky zopakovat.</p>	<p>Ukázku písně a řadu tónů hraji několikrát. Vybraný žák slyší, že ukázky nejsou stejné, ale nedokáže říci, kolik se změnilo tónů.</p> <p>Mezi žáky je několik hodně šikovných dětí - každá skupina svůj úkol u tabule nakonec splní. Žák se SVP není schopen činnost vykonat, zlobí, nesoustředí se a o</p>

<p>Přejít k magnetické tabuli, rozdělit děti na 2 skupinky a každá má pomocí osmi magnetek vyskládat motiv – jedna stupnici, druhá začátek písně. Po splnění kontrola a hádanka, jakým způsobem se dá jejich výtvar přetvořit na zadání druhé skupiny.</p> <p>V pracovním sešitě <i>My jsme malí muzikanti</i> na str. 31B pastelkami barevně označit jednotlivé tóny začátku písně podle barev na používaných zvonkohrách. Pro rychlejší žáky možno jednu zvonkohru vystavit na viditelné místo, aby mohli pracovat samostatně. S ostatními vybarvovat společně. Rychlejší žáci mohou ve zbytku času vybarvit, případně dotvořit ilustraci.</p>	<p>vypracování se nepokouší, nezapojuje se do skupiny.</p> <p>Tóny v pracovním sešitě s žáky nakonec hromadně barevně neoznačují (tato činnost by zabrala hodně času - žáci nemají všechny barvy, někteří nemají ořezané pastelky, ...), pouze stránku s písní zobrazím na interaktivní tabuli.</p>
--	---

Hodnocení aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Prakticky a graficky procvičený začátek písně vedl k upevnění představy dětí.</p> <p>S ohledem na různé schopnosti jednotlivých žáků (věkové rozmezí, individuální rozdíly) měli při vybarvování šikovnější žáci možnost pracovat svým tempem.</p>	<p>Práce u magnetické tabule bavila pouze několik žáků, pro ostatní byla tato činnost náročná.</p>

Hra na zvonkohru

časová dotace 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Hra začátku probírané písně Vyletěla holubička na zvonkohru v porovnání s řadou tónů od c1 do c2, označenou jako stupnice.</p>	<p>Žáci na zvonkohru hrají celkem často. Třídu je potřeba rozdělit na více skupin vzhledem k většímu počtu žáků. Na zvonkohře jsou vyndané kameny od d² výše (zvonkohry v naší ZUŠ mají větší počet kamenů).</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Každý žák si připraví 1 paličku a zkontroluje si, jestli má větší červený kámen vlevo.</p>	<p>Žáci nemají problém s otočením zvonkohry, všichni žáci si zvonkohru umí připravit, i žák</p>

Potom si zopakovat, který tón je nutné změnit, aby se místo řady tónů dal zahrát začátek písně Vyletěla holubička ze skály. Nakonec začátek písně zahrát.	se SVP. Žákům na zvonkohru úkol několikrát předvedu a zároveň si začátek písně znovu zazpíváme. Žáci jsou rozděleni do 4 skupin. Každá skupina dostane prostor na zahrání daného úkolu, všichni ostatní skupinu doprovází zpěvem. Žák se SVP se zapojuje pouze při hře na zvonkohru, kdy ale potřeboval mou pomoc, nezpívá s ostatními, vyrušuje.
---	---

Hodnocení aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel kontroluje správné provedení všech úkolů. Při chybě nenapomíná jednotlivce, ale mluví obecně.	Žáky při zpěvu začátku písně i při hře na zvonkohru průběžně kontroluji. Žákovi se SVP je třeba věnovat více pozornosti.

Hledání rozstříhaného zápisu písničky

časová dotace 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Hledání proužků čtvrtky, na kterých je rozstříhaný zápis začátku písně <i>Vyletěla holubička</i> , včetně houslového klíče. Využití orientace žáků v prostoru, jejich předvídavost a po nalezení všech dílků i logika a představivost při skládání částí do původního stavu.	Tato aktivita je pěkná, ale ve větším počtu dětí nastává problém - děti běhají po třídě atd.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Před začátkem hodiny učitel schová po třídě předem připravené proužky čtvrtky. Jsou vytvořené rozstříháním hudebního textu – začátku písničky <i>Vyletěla holubička ze skály</i> . Úkolem dětí je najít schované části zapsané melodie a seskládat z nich správně úryvek, například na prázdné lavici.	Části písně jsem schovala před začátkem hodiny na dětem dostupná a známá místa.

Hodnocení aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel koriguje činnost doporučením, aby každý žák našel jeden proužek a posadil se na své místo. Teprve až všichni budou mít ten svůj, tak vyzve děti, aby hledaly zbytek. Učitel skládání proužků organizuje a nešetří chválou.	Žáků je ve třídě více než je úryvků písně, proto nemůže každý žák najít "svůj" úryvek.

Zpěv s doprovodem

časová dotace 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Použití Orffových hudebních nástrojů k rytmickému doprovodu probírané písně – uvědomění si těžké doby, rozlišení kratších a delších hodnot. Práce ve skupinkách, reagování na gesta dirigenta.	Používání Orffových nástrojů je pro žáky v mých hodinách běžné, stejně tak rytmické doprovázení zpívaných písní.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel rozdává žákům rytmické nástroje (v našem případě 2 bubínky s paličkami, 1 triangl, 1 činely, zbytek dřívka). Vysvětlí dětem, kde je těžká doba – sám předvede, potom si sedne za klavír a po předešle píseň zazpívají a zahrají žáci rozdělení do dvou skupin. Poté učitel vstane od klavíru a dětem, které drží dřívka, dá za úkol ťukat osminky (jim vysvětlí, že se jedná o ty rychlejší hodnoty) a zbytek dětí na gesto učitele hraje čtvrtové a půlové noty. Učitel zopakuje v rychlosti, jakou má roli dirigent a že je potřeba ho sledovat a reagovat. Sám potom zpívá a děti podle jeho gest střídavě hrají.	Žákům učitel rozdává rytmické nástroje dle zadání. Dřívka učitel nahradil "tyčkami" od pí. Jenčkové (dřívka jsou ve větším počtu dětí, kdy má každé dítě svá dřívka, zbytečně hlučná). Skupina dětí, které mají dřívka/tyčky, je schopna daný rytmus udržet. Další dvě malé skupinky dětí s ostatními nástroji nedokáží bez pomoci učitele dané hodnoty přesně dodržovat po celou dobu písně. Žák se SVP má v ruce dřívka/tyčky a ve skupině pracuje se střídavou soustředěností. Ve volných chvílích ťuká dřívky o sebe bez nějakého smyslu.

Hodnocení aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Děti už byly unavené, ve třídě vládla uvolněná atmosféra. Několik dětí hrálo osminové noty opravdu velmi rychle mimo rytmus. Dohodli jsme se, že se o to pokusíme příští hodinu úspěšněji.	Žák se SVP při této hodině spolupracoval obdobně jako v hodinách předchozích.

Reflexe, zpětná vazba:

Několik částí popsané přípravy na hodinu, která je určena pro žáky PHV, mi přijde náročných a v počtu dětí, které dochází na mé hodiny, jsou některé aktivity v této podobě neproveditelné. S žáky v PHV se během školního roku v únoru nesetkáváme s psaním osminové, půlové a celé pomlky, proto jsem jejich opakování do této hodiny nemohla zapojit. Ve zmiňované učebnici s názvem *My jsme malí muzikanti* se uvedené pomlky také neobjevují.

Co se týká řazení činností, tak nevím, proč je barevné označení not v časovém sledu uvedeno dříve než práce s magnetickými notami. Hra na zvonkohru dle barevného označení následuje až po aktivitě s magnetickými notami.

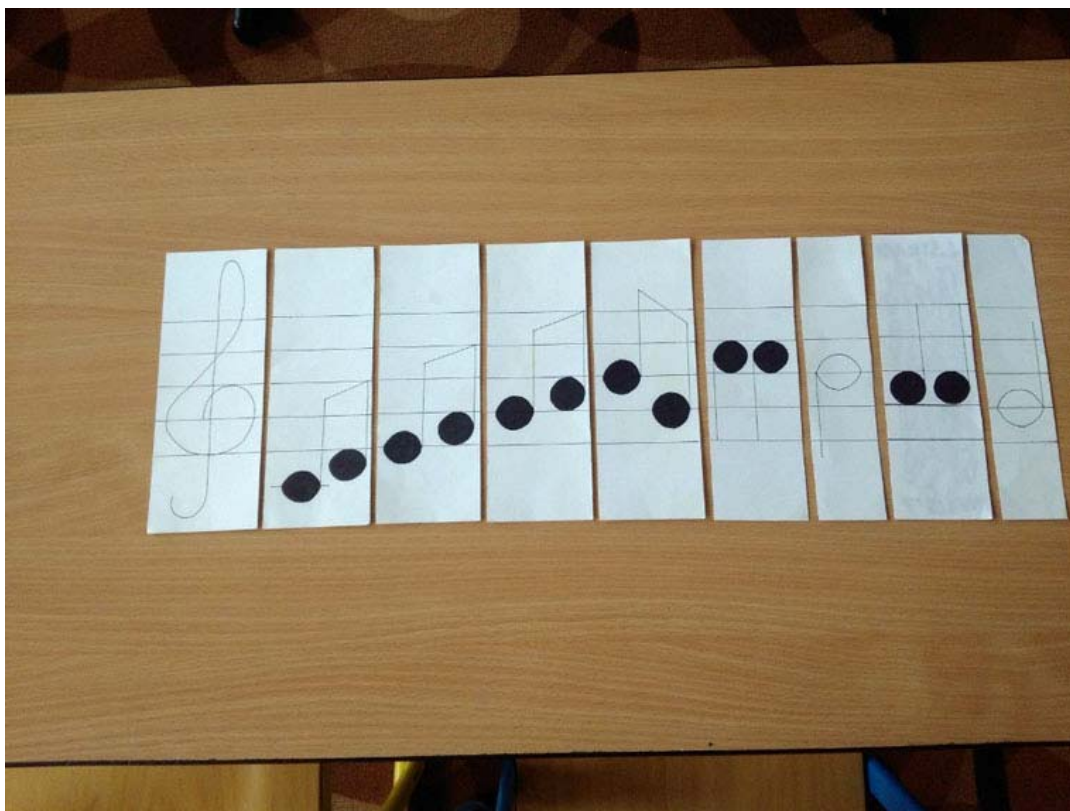
Již při popisu u jednotlivých činností jsem uváděla, že označování not v každé učebnici *My jsme malí muzikanti* by byla časově náročná a pro další aktivitu by, vzhledem k tomu, že máme třídu vybavenou interaktivní tabulí, neměla větší smysl.

Aktivita hledání kartiček je pěkná, ale myslím, že je proveditelná pouze v maximálním počtu např. 8 dětí. Kapacita třídy je 20 žáků, v této konkrétní hodině bylo přítomno žáků 14. Při hledání kartiček se několik z nich na aktivitu vůbec nesoustředilo, pobíhalo po třídě a na hledání se nedokázalo soustředit. Žák se SVP kartičky vůbec nehledal. Kartiček bylo pro takové množství žáků málo. Myslím si, že aktivita by se dala modifikovat tak, že by se děti rozdělily např. do skupin po 4 a každá skupina by měla svůj rozstříhaný úryvek písně, který by poskládala.

Co se týká žáka se SVP, tak jeho zapojení v hodině bylo prakticky stejné jako v hodinách ostatních. Žák se nedokáže soustředit, snaží se mluvit na ostatní, kreslí si apod. Aktivita s magnetickými notami a s psaním not na tabuli byla pro žáka velice těžká, tyto aktivity nezvládl ani s větší pomocí učitele.

PŘÍLOHY

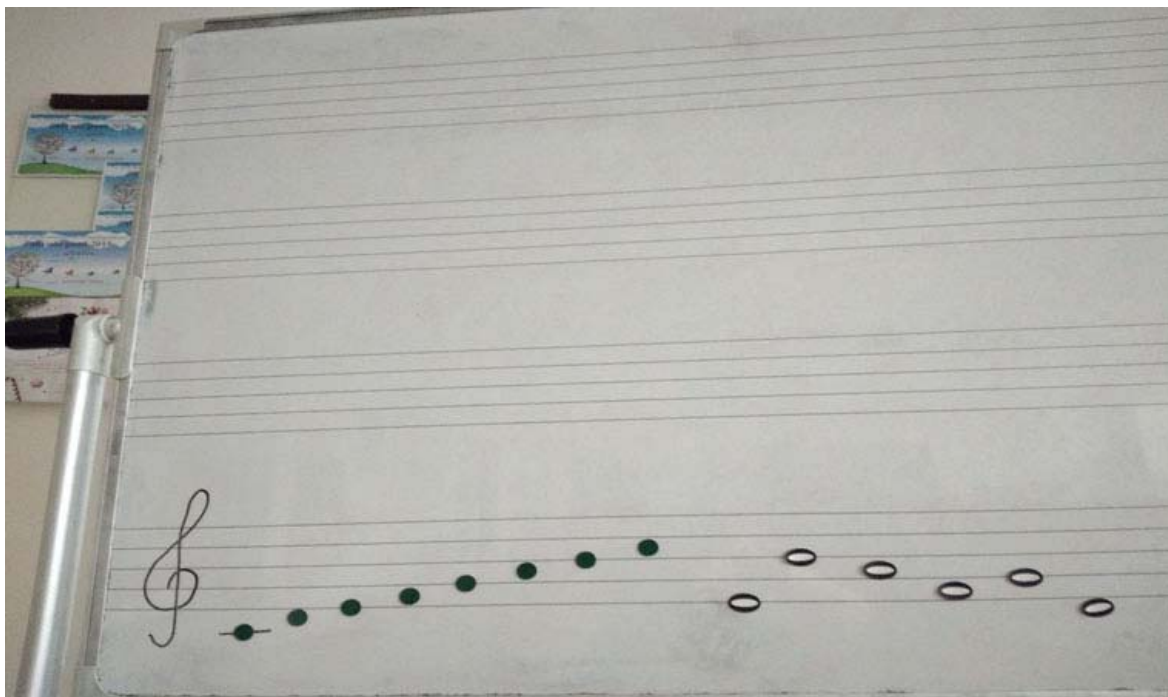
Příloha 1: Vyletěla holubička – prostorová hra s lístky



Příloha 2: zvonkohra korespondující s pracovním listem



Příloha 3: magnetické noty



Příloha 4: Vyletěla holubička – pracovní list

31 B

Vyletěla holubička



Hudební nauka ve 2. ročníku ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 2.

Charakter handicapu: žák s dyslexií, žák s dysgrafií

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: tabule, zápis písně, fixy, klavír, boomwhackers (dále jen BW), magnetická notová osnova, velká notová osnova na podlaze + noty a posuvky, které se do ní umísťují (viz Příloha č. 2)

Motivace: vyrovnat se žákům bez SVP, vědomí, že SVP není překážkou uplatnění se v kolektivu. Radost při zvládnutí činnosti. Posílení sebedůvěry se projeví i v dalších životních oblastech. Uspokojení potřeby dosáhnout cíle, upevňování pozitivních zkušeností, umění koncentrace.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Předmět **Hudební nauka** spadá do kategorie hudebně teoretických předmětů, čili do oblasti **Receptce a reflexe hudby**. Výuková lekce vychází ze ŠVP pro druhý ročník předmětu **Hudební nauka**. Žákovi se SVP je lekci potřeba vhodně upravit. Žák se snaží dosáhnout cílů stanovených pro danou lekci. Časová dotace hodiny je předem daná, v reakci na práci skupiny však flexibilní. Po příchodu žáků na hodinu, v rámci přestávky, je vhodné si vždy promluvit se žákem se SVP, zda veškeré látce rozumí, popř. zda doma dodělával samostatně práci, kterou nestihl v hodině.

Nejprve je třeba žáky, a speciálně žáka se SVP, zklidnit a zaktivizovat. K tomu slouží dílčí aktivita **rozezpívání a pěvecké a rytmické dovednosti**. V této aktivitě není stěžejním bodem naprostá správnost reprodukce hudby, ale spíše upevnění si správných návyků a objevování rytmických a melodických postupů, které žáci uplatňují v individuálních hodinách, a radost ze společného hudebního díla.

Během **opakování** již na správnost dbáme. Přestože se jedná o látku již probranou, je vhodné, aby celý obsah látky zazněl znovu, tentokrát však z úst žáků. Společně by měli být schopni obsáhnout celek předaný v předchozích lekcích učitelem. Ten vhodně klade doplňující otázky, aby docílil celistvosti informačního celku. Dáme prostor žákům na případné dotazy před prověřením jejich znalostí. Během předem hlášeného ověřování vědomostí žáků je dobré, aby ve třídě panovala klidná a nestresující atmosféra, důležité je žákům vysvětlit, že se sice jedná o znalosti, které by měl každý znát, ale pokud by se jim test nepovedl, dá se najít společná cesta a výsledky si při další příležitosti vylepšit. Ověříme, že všichni žáci rozumí zadání úkolu, učitel prochází mezi žáky a kontroluje, zda opravdu všichni pochopili zadání, případně dovysvětlí, nenápadně se přitom zaměří na žáky se SVP.

Během **výkladu nové látky** dbáme na srozumitelnost informací. Je dobré vyjít ze základu, který už žáci znají, a „nabalit“ na něj nové informace. Velmi se osvědčilo, když na základě určité předlohy dokážou žáci informace abstrahovat sami. Žáci nebo učitel celou novou látku shrnou, dají prostor dotazům a krátkým průzkumem ověří její pochopení. Z hodiny žáci odcházejí s uceleným informačním celkem bez otazníků.

Specifika žáků se SVP (dyslexie, dysgrafie):

Žákovi je potřeba navodit pocit, že se uplatní stejně jako žáci bez SVP. Nejdůležitější je zajistit, aby se žák cítil dobře v kolektivu a kolektiv aby bral jeho rozdíl a nepovažoval ho za nešikovného nebo hloupého. Žáka se SVP je potřeba oprostít od vnějších vlivů, které odvádějí pozornost. V kolektivní výuce se mi osvědčilo vyvarovat se těchto jevů obecně. (Bohužel není standardem, že rodiče např. dyslexii oznámí i v ZUŠ, a tak se mi během praxe několikrát stalo, že jsem žáka neměla evidovaného jako žáka se SVP, ale pozorovala jsem u něj chování jako u dyslektiků. Při následném kontaktu s rodiči mi toto bylo potvrzeno.) Žáci s dyslexií mívají problém se zvládnutím tempa ostatních žáků, některé činnosti jim trvají déle. Není pro ně jednoduché napsat notu na správné místo do notové osnovy. Nejprve se proto vyvarujeme klasického psaní not (pomocí různých pomůcek: magnetické tabulky, vystřižené noty, které se pouze vkládají do notové osnovy), postupně se snažíme noty i klasicky zapisovat, zpočátku žákům zvětšuji notovou osnovu, což je pro ně velké ulehčení. Postupně se přes další tři zvětšené notové osnovy propracujeme ke standardnímu formátu notového sešitu.

Žáci se lépe koncentrují, když hodiny začínají shodně. Na začátku hodiny se proto vždy rozezpíváme (během této činnosti se žáci zkoncentrují) a následně se věnujeme pěveckým a rytmickým činnostem.

Očekávané cíle

pro žáka se SVP:

- prokáže pohotovou orientaci v notovém zápisu uvozeném houslovým klíčem, pojmenuje noty v poloze s větším počtem pomocných linek (f – g3), je pozorný i k rytmické složce (hodnoty not i pomlky) – užívá i notu čtvrtovou s tečkou;
- slovně vyjádří český význam hudebních označení a zkratk pp, p, mf, f, ff, crescendo, decrescendo, largo, andante, moderato, allegro, vivace a v interpretačních činnostech je správně používá;
- má osvojena dirigentská gesta pro 2/4, 3/4 a 4/4 takt, v interpretačních činnostech přijímá „organizační“ roli dirigenta;
- v durové stupnici C, G, D, A, E, F, B, Es, As dur označí celé tóny a půltóny, stupnice seřadí podle počtu předznamenání, s porozuměním užívá pro tvorbu stupnic kvintový a kvartový kruh;
- utvoří tónické trojzvuky k probraným stupnicím;
- při zpěvních činnostech vědomě rozlišuje durový a mollový tónorod interpretovaných písní a melodií (např. pohybovou zkratkou pro veselý a smutný charakter);
- podílí se na realizaci melodické i rytmické složky orffovského doprovodu písní, realizuje zadané úkoly i jejich obměny s užitím vlastních nápadů;

pro pedagoga:

- hledání nových přístupů, metod a forem práce v kolektivní výuce, hledání pozitiv, citlivé vyjadřování nedostatků, rozvoj tvořivého myšlení, získávání zkušeností.

Popis hodiny

Začátek hodiny tradičně věnujeme pěveckým a rytmickým dovednostem, naučíme se novou píseň.

Na praktickou část navazuje část teoretická. Nejprve procvičíme učivo, které již bylo probráno v minulých hodinách, a pak navážeme s novou látkou. Tu nejprve žákům vyložím, poté ji společně procvičíme.

V závěru hodiny si ověřím, zda žáci látku pochopili, nechám prostor na dotazy.

Rozezpívání, pěvecké a rytmické dovednosti

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žák se SVP
Rozezpívání, poslech písně. Zpěv známé písně, návčik nové písně, pojmem synkopa – vysvětlení + rytmická realizace. Zápis do sešitu.	Dtto + aby zápis písně byl na tabuli dostatečně veliký a bez rušivých vjemů (obrázků, dalších slok či jakýchkoli dalších informací odvádějících pozornost).

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
Rozezpívání – modely: viz příloha + současné opakování hudebních pojmů v praxi. Zpěv: opakování písně z minulé hodiny (J. Uhlíř a Z. Svěrák: Září + doprovod na orffovský instrumentář). Poslech nové písně – učitel hraje na klavír; návčik nové písně + vysvětlení textu (čteme po částech společně text a hned opakujeme, následně zpíváme). Návčik dodržení pomlky (dupnutí). Vysvětlení pojmu synkopa, pomocná slova. Tleskání synkop, hledání v notovém zápise. Tleskání rytmu písně, na synkopy použita pomocná slova. Zápis synkopy do sešitu, označení v notovém zápise.	Dtto + žák nestíhá číst text s námi, poslouchá a společně s námi opakuje a zpívá. Žák má problém s koordinací těla (tleskat synkopy, dupat do pomlky) – nevdí neúspěch, důležitá je fáze opakovaného návčiku – žák dokáže synkopy najít a samostatně ji za podpory pomocných slov vytleskat.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žák se SVP
Učitel kontroluje správnost provedení celé skupiny, celou skupinu pochválí, pokud vše zvládli, případně tuto činnost vyzkouší znovu (i tak je důležitá pochvala, přestože	Dtto + důležitá pochvala, citlivé zmínění nedostatků.

provedení nebylo třeba ještě zcela dokonalé, je třeba ocenit snahu i každé zlepšení). K písni se vrátíme další hodinu při nácviu ostatních slok písně.	
--	--

Opakování – noty s posuvkami

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

běžná třída	žák se SVP
Opakování zápisu a čtení not s posuvkami. Průzkum znalostí žáků.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
Učitel říká názvy not, žáci pokládají noty do notové osnovy – postupně se zvyšuje náročnost – posuvky k notám, pomocné linky, u každé novinky někdo z žáků vysvětlí. Práce ve dvojicích – žáci ve dvojici „píšou“, navzájem si čtou noty a kontrolují správnost (učitel kontroluje skupiny). Test – zápis not s posuvkami – předem hlášeno, vše připomenuto v předchozí aktivitě.	Dtto + dáme pozor na to, aby žák se SVP pracoval ve dvojici s žákem, který látku opravdu ovládá a je schopen mu pomoci. Místo psaní not v testu žák se SVP naskládá noty na magnetickou tabulku (neztrácí čas tím, že mu dělá problém nakreslit notu). Pokud by žák odmítl použít tuto pomůcku, dostane test jako ostatní, jen místo 6 not stačí, když zapíše první čtyři. Noty v testu jsou větší než ve standardní notové osnově v notovém sešitě.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žák se SVP
Učitel hodnotí hlášený test známkou (ta bude až na další hodině), snaží se v rychlosti zkontrolovat práce dětí a řekne jim, jaký má pocit, pochválit je, že na první pohled to vypadá, že test žáci zvládli dobře, připomenout, že kdo měl s notami problém, ať doma procvičuje, neboť komu se práce nepovedla, bude mít možnost známku opravit.	Dtto + kontrola a hodnocení probíhá okamžitě, opět je důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady, případně dodat, na co si má žák dávat pozor, znovu připomenout další možnost přezkoušení.

Výklad nové látky

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Rozluštit úkol (využití logického myšlení). Na základě zažitých znalostí se děti snaží samy obsáhnout novou látku. Upevnění nové látky, její provázání s již nabytými vědomostmi.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Třída je rozdělena na dvě skupiny, každá má osm BW. Úkolem každé skupiny je sestavit stupnici, určit její název, vymyslet předznamenání a tónický kvintakord. Poté stupnici i T5 zapíšou na zem do notové osnovy, označí půltóny. Skupiny si navzájem představí své stupnice (A dur, E dur – předznamenání, tóny T5, stupnici i akord zahrají). Frontální opakování předznamenání dur stupnic do 4 křížků. Upevnění nové látky – zápis nové stupnice.	Dtto + dbát na to, aby se žák se SVP aktivně účastnil skupinového úkolu a jen se „nevezl“. Zápis stupnice do sešitu – žák má zvětšenou notovou osnovu, aby se mu lépe zapisovalo, nemusí stihnout v hodině, může dodělat v klidu doma (vyfotit si společně vytvořenou stupnici jako předlohu). Pokud se žák se SVP odmítá integrovat, může si rovnou začít psát stupnici do své notové osnovy, aby vše stihl v hodině.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel hodnotí splnění zadání, zkontroluje správnost provedení, pochválí za zvládnuté činnosti.	Dtto + je dobré vyzkoušet a najít konkrétní činnost, kterou žák se SVP dělal, a za tu ho pochválit (když má žák problém se do činnosti sám zapojit, je dobré mu poradit, které části úkolu se může chopit; v případě, že je v nesnázích, dát mu k ruce pomocníka).

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle hodiny se nám podařilo s menšími nedostatky splnit. V úvodní části **rozezpívání a pěvecké a rytmické dovednosti** měli žáci zpočátku problém správně realizovat synkopu, během procvičování se však toto velmi zlepšilo a při posledním pokusu jsem mohla hodnotit reprodukci synkopy jako velmi zdařilou. Žáci se SVP se plně vyrovnali ostatním žákům. Příjemně mě překvapila práce s textem písně žáka s dyslexií, který si dokázal text správně převést do své podoby jazyka.

Dílní činnost **opakování** vnímám také pozitivně. Žáci měli možnost těsně před ověřováním svých znalostí si vše vyzkoušet a znovu ujasnit. V procvičování v rámci dvojic se mi líbilo, že zkušenější žák radil a pomáhal tomu slabšímu, a to i ve dvojicích s žákem se SVP. Celkové výsledky hodnotím kladně, chyb nebylo moc a myslím si, že byly opravdu jen z nepozornosti, s výjimkou dvou žáků. Jeden z nich však hraje na bicí, takže zatím na hodinách hry na bicí

nepracuje s výškou tónů. Naopak, žáci se SVP dopadli výborně – jeden udělal jedinou chybu a nedodržel správnou oktávu, druhý měl vše správně.

Výklad nové látky byl sice řízen učitelem, ale většinu informací si byli žáci schopni sami abstrahovat z připraveného úkolu. Dobré je, že každá skupina zjistila, že mají v ruce stupnici ještě předtím, než učitel vysvětlil úkoly. Pozitivní je, že se ve skupinové práci s jedinou výjimkou zapojili všichni. Tohoto žáka jsem nakonec zaúkolovala, aby nám novou stupnici představil. Jeden žák se SVP správně určil předznamenání stupnice, druhý žák se SVP zapsal tónický kvintakord do not.

Celkově hodnotím hodinu jako přínosnou. Dětem se líbila písnička a díky jejímu opakování s postupným přidáváním úkolů si ji i dobře zažili. Aktivita v rámci výkladu nové látky je také bavila.

Podrobný popis průběhu lekce

Po příchodu do třídy si žáci odložili svrchní oděv, přezuli se a připravili si pomůcky k výuce. Ještě během přestávky jsem si zavolala žáky se SVP a zjistila jsem, zda doma dokončili činnost, kterou případně nestihli ve standardním čase vyučovací hodiny. Domácí práci ohodnotím, nezapomenu na pochvalu.

Na začátku vyučovací hodiny se přesuneme ke klavíru. Hodinu začínáme **pěveckými a rytmickými dovednostmi**. Připravíme hlasivky rozezpíváním a zároveň zopakujeme pravidla zpívání (neuškodí ani žákům bez SVP) - viz příloha. Během dalšího rozezpívání zopakujeme některé hudební pojmy (legato, staccato) a pořádně se rozmluvíme jazykolamem. Rozezpívání zakončíme zpěvem již naučené písně (J. Uhlíř a Z. Svěrák: Září).

Dětem na klavír hraji píseň – hudební hádanku – zda ji poznají. Většina dětí se přihlásí, že píseň zná, jen málokdo ji však dokáže pojmenovat. Na tabuli jim promítnu notový zápis písně se slovy 1. sloky pod notami. (Ostatní sloky a obrázky jsem odstranila, aby nerušily koncentraci žáků.) Společně si po částech přečteme slova - každou část 2x, aby to zvládli přečíst všichni - a rovnou přidáme melodii. Vysvětlíme si významy slov mimo oblast spisovné češtiny; pokud to ví žák se SVP, nechám ho zažít úspěch. Zaspíváme celou 1. sloku písně. Do předepsaných pomlček dupneme, aby si všichni uvědomili, že zde musíme mlčet. Žáci se SVP s tímto mívají kvůli složitější koordinaci těla problém, takže nevadí, pokud toto nezvládnou přesně, neboť jsme touto aktivitou dospěli k dalšímu opakování písně a už tím si její rytmus i melodii žáci ukotví.

Vysvětlíme si rytmus 1. taktu, nepravidelný rytmický útvar – synkopu. Synkopu zarámujeme a zkusíme vytleskat s pomocnými slovy. Společně hledáme a označíme všechny synkopy v písni. Vyvolávám jednotlivé žáky, aby našli další synkopu, označili ji a vysvětlili, jak k tomuto rozhodnutí došli; nezapomenu vyvolat žáka se SVP, jako 3. – 4. v pořadí, aby už mohl vše okoukat od spolužáků; využiji tak toho, že pouze zopakuje to, co již bylo řečeno, a přesto tímto zažije úspěch. Vytleskáme s počítáním rytmus celé písně, synkopy nahrazujeme pomocnými slovy „BESKY-DE, PANTÁ-TA, SYNKO-PA“, čímž docílíme několikanásobného opakování i upevnění nového hudebního výrazu. Nakonec zaspíváme celou 1. sloku a zároveň tleskáme synkopy. Žáci si sami do sešitu napíšou schematicky synkopu, zapíšou si pomocná slova a označí synkopy v notách písně.

Po úvodní praktické části se věnujeme části teoretické, konkrétně **opakování** dříve probrané látky. Procvičujeme zápis a čtení notové výšky. Tuto aktivitu začneme frontálně tak, že ji není třeba upravovat pro žáky se SVP. Uprostřed třídy máme nalepenou velkou notovou osnovu, do níž umísťujeme noty vystřižené z lina (viz příloha). Učitel říká noty, které žáci umísťují do notové osnovy. Postupně přidává noty s posuvkami a noty na pomocných linkách a vše

společně zopakujeme. Během činnosti připomeneme vše, na co si máme dávat pozor. Tato aktivita je zakončena tím, že si každý napíše libovolnou notu s posuvkou a jiný žák tuto notu správně pojmenuje. Tímto vytvořím žákům dvojice (současně tím docílím toho, že žáci se SVP jsou ve dvojici s žákem, který látku dobře ovládá a může spolužákovi pomoci). Každá dvojice si nyní procvičuje noty, jejich zápis i čtení, navzájem. V případě sudého počtu žáků nám vyšly dvojice, při lichém počtu supljuje činnost žáka učitel. Následuje předem ohlášené testování znalostí z oblasti zápisu a čtení not s posuvkami. Žáci dostanou krátký připravený test, kde mají noty podle názvu zapsat do notové osnovy. Žáci se SVP využijí magnetickou tabulku, pokud by nechtěli (nebylo tomu tak), dostanou zkrácenou verzi testu.

Kdo je s činností hotov, jde zpět doprostřed třídy, kde jsou připravené dvě hromádky osmi BW pro dvě skupiny žáků, a snaží se vyřešit zadání úkolu. Každá skupina má za úkol poskládat a zahrát stupnici. Mezitím dokončí test všichni žáci a můžeme společně začít **výklad nové látky**, durové stupnice (již probraná C, G, D dur, pokračujeme A a E dur). Žák, který už zadání činnosti vyřešil, nebo učitel vysvětlí následující úkol. V každé skupině je jeden žák se SVP. Každá skupina má jinou stupnici – A dur, E dur. Nejdříve musí stupnici správně zahrát, poté ji pojmenovat, určit její předznamenání a zapsat ji do notové osnovy uprostřed třídy. Dále mají na základě předchozích znalostí označit půltóny ve stupnici a napsat T5. Nyní představí svou stupnici druhé skupině a zahraje na BW stupnici i T5.

Na závěr hodiny se žáci posadí do lavice a společně zopakujeme pojem synkopa a vytleskáme jej, poté zopakujeme předznamenání dur stupnic do 4 křížků (učitel říká stupnici, žáci na prstech ukazují počet křížků) a nakonec si každý žák jednu z nových stupnic vybere a zapíše do sešitu. Žáci se SVP mají zvětšenou notovou osnovu; pokud nestihnou, dodělají za domácí úkol (mohou si stupnici naskládanou ve velké notové osnově vyfotit, aby měli doma předlohu). Stupnici učitel zkontroluje současně s podepsáním žákovské knížky a správnost odmění dílčím hodnocením. Ti, kdo nestihli činnost provést, mají možnost dokončit doma a učitel ohodnotí práci další hodinu.

Příloha č. 1

Rozezpívání:

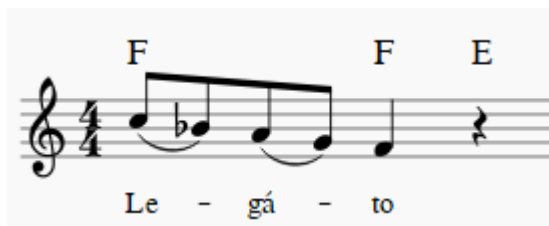
The image shows a musical exercise on a treble clef staff in 4/4 time. The first staff contains three phrases with chromatic scales:

- Phrase 1: "Budeme zpívat" with notes C, C, Cis, Cis, Cis, D, D, Dis.
- Phrase 2: "Rovně stojíme" with notes C, Cis, Cis, Cis, Cis, D, D, Dis.
- Phrase 3: "správně dýcháme" with notes Cis, D, D, Dis, Dis, E, E, Fis.

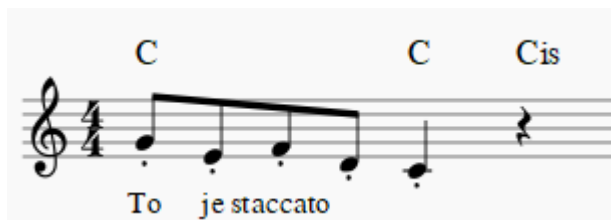
 The second staff continues the exercise:

- Phrase 4: "nádech" with notes Dis, Dis, Dis, Dis, Dis, E, E, Fis.
- Phrase 5: "do" with notes Dis, Dis, Dis, Dis, Dis, E, E, Fis.
- Phrase 6: "bříška" with notes Dis, Dis, Dis, Dis, Dis, E, E, Fis.

Učitel připomíná další pravidla, nový text oznámí v pomlce (např. ruce jsou volně, ramena dole, otevřu pusu...), melodický postup chromaticky nahoru a dolů.



chromatika dolů, pomalejší tempo



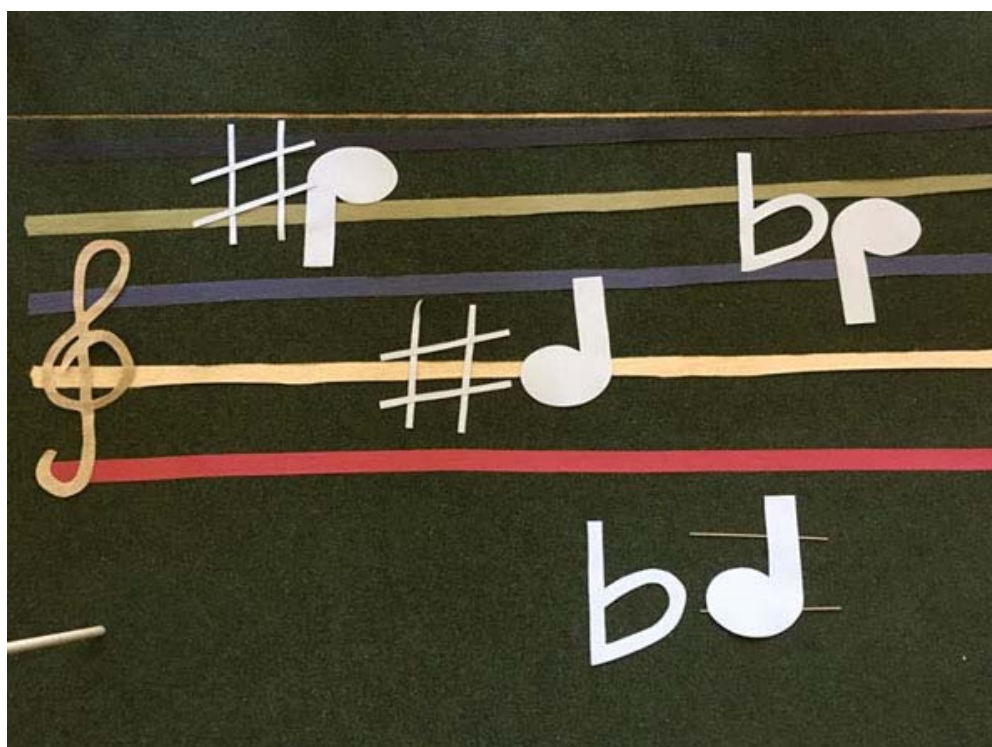
chromatika nahoru, rychlejší tempo



chromatika nahoru, postupné
accelerando

Příloha č. 2

Velká notová osnova a vložené noty vprostřed třídy – nalepené kobercové pásky na koberci, barvy slouží k elementární intonaci



Příloha č. 3

Píseň s vyznačenými synkopami (M. Vozár – Hudební nauka pro ZUŠ – pracovní sešit pro 2. ročník; s. 5)

3. Beskyde, Beskyde (lidová)

The image shows a musical score for the song "Beskyde, Beskyde" in 2/4 time. The score consists of three staves of music. The first staff has a C chord above the first measure and a G chord above the second measure. The second staff has an F chord above the first measure, a C chord above the second measure, a G chord above the third measure, and a C chord above the fourth measure. The third staff has an F chord above the first measure, a C chord above the second measure, a G chord above the third measure, and a C chord above the fourth measure. Green boxes highlight the syncopated rhythms in the first two measures of each staff. The lyrics are: "1. Bes-ky - de, Bes - ky - de, kdo po to - bě i - de? Čer - no - o - ký ba - ča o - več - ky za - tá - čá, čer - no - o - ký ba - ča o - več - ky za - tá - čá."

1. Bes-ky - de, Bes - ky - de, kdo po to - bě i - de?

Čer - no - o - ký ba - ča o - več - ky za - tá - čá,

čer - no - o - ký ba - ča o - več - ky za - tá - čá.

Hudební nauka ve 3. ročníku ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 3.

Charakter handicapu: žák s dyslexií

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: interaktivní tabule, zápis písně, klavír, pracovní sešit, orffovské nástroje, magnetická notová osnova, velká notová osnova na podlaze + noty a posuvky, které se do ní umísťují (viz příloha 4).

Motivace: Vyrovnat se žákům bez SVP, vědomí, že SVP není překážkou uplatnění se v kolektivu. Radost při zvládnutí činnosti. Posílení sebedůvěry se projeví i v dalších životních oblastech. Uspokojení potřeby dosáhnout cíle, upevňování pozitivních zkušeností, umění koncentrace.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Předmět **Hudební nauka** spadá do kategorie hudebně teoretických předmětů, čili do oblasti **Recepte a reflexe hudby**. Výuková lekce vychází ze ŠVP pro třetí ročník předmětu Hudební nauka. Žákovi se SVP je lekci potřeba vhodně upravit. Žák se snaží dosáhnout cílů stanovených pro danou lekci. Časová dotace hodiny je předem daná, v reakci na práci skupiny však flexibilní. Po příchodu žáků na hodiny, v rámci přestávky, je vhodné si promluvit se žákem se SVP, zda veškeré látky rozumí, popř. zda doma dodělával práci, kterou nestihl v hodině.

Nejprve je třeba žáky, a speciálně žáka se SVP, zklidnit a zaktivizovat. K tomu slouží dílčí aktivita **Rozezpívání a pěvecké a rytmické dovednosti**. V této aktivitě není stěžejním bodem naprostá správnost reprodukce hudby, ale spíše upevnění si správných návyků a objevování rytmických a melodických postupů, které žáci uplatňují na individuálních hodinách, a radost ze společného hudebního díla. Zároveň si procvičujeme hudební paměť.

Během **Opakování** již na správnost dbáme. Přestože se jedná o látku již probranou, je vhodné, aby celý obsah látky zazněl znovu, tentokrát však z úst žáků. Společně by měli být schopni obsáhnout celek předaný v předchozích lekcích učitelem. Ten vhodně klade doplňující otázky, aby docílil celistvosti informačního celku. Dáme prostor žákům na případné dotazy.

Při **výkladu nové látky** dbáme na srozumitelnost informací. Je dobré vyjít ze základu, který už žáci znají, a „nabalit“ na něj nové informace. Velmi se osvědčilo, když na základě určité předlohy dokážou žáci informace abstrahovat sami. Žáci nebo učitel celou novou látku shrne, dá prostor dotazům a krátkým průzkumem ověří její pochopení. Z hodiny žáci odchází s uceleným informačním celkem bez otazníků.

Specifika žáků se SVP (dyslexie):

Žák má problémy s čtením textů, notových záznamů, apod. Pomoc spočívá jak v metodické, tak v podpůrné psychologické oblasti. Žáka je třeba podporovat v pocitu, že se uplatní stejně dobře, jako žáci bez SVP. Nejdůležitější je zajistit, aby se žák cítil dobře v kolektivu a kolektiv aby bral jeho rozdíl za přirozený a nepovažoval ho za nešikovného nebo hloupého. Žáka se SVP je potřeba oprostít od vnějších vlivů, které odvádějí pozornost. V kolektivní

výuce se mi osvědčilo vyvarovat se těchto jevů obecně. (Bohužel není standardem, že rodiče např. dyslexii oznámí i v ZUŠ, a tak se mi během praxe několikrát stalo, že jsem žáka neměla evidovaného jako žáka se SVP, ale pozorovala jsem u něj chování jako u dyslektiků. Při následném kontaktu s rodiči mi toto bylo potvrzeno.) Žáci s dyslexií mívají problém se zvládnutím tempa ostatních žáků, některé činnosti jim trvají déle. Není pro ně jednoduché napsat notu na správné místo do notové osnovy. Nejprve se proto vyvarujeme klasického psaní not (nahradíme je pomocí různých pomůcek: magnetické tabulky, vystřihnuté noty, které se pouze vkládají do notové osnovy, práce s interaktivní tabulí), postupně se snažíme noty i klasicky zapisovat, zpočátku žákům zvětšuji notovou osnovu, což je pro ně velké ulehčení. Postupně se přes další 3 zvětšené notové osnovy propracujeme ke standardnímu formátu notového sešitu.

Vyporučovala jsem, že se žáci lépe koncentrují, když hodiny začínají shodně. Na začátku hodiny se proto vždy rozezpíváme (během této činnosti se žáci zkoncentrují) a následně se věnujeme pěveckým a rytmickým činnostem.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

Žák

- se bezpečně orientuje v notovém zápisu vč. základních doplňujících znaků v houslovém klíči, používá basový klíč (orientace v rozsahu C – e1)
- používá v interpretačních, analytických i jiných činnostech znalost durových stupnic do 5 # a b, zná i T kvintakordy náležející k těmto stupnicím; orientuje se ve stavbě všech druhů mollových stupnic, pozná mollové stupnice do 4 # a b; rozumí pojmům *stejnomená a paralelní stupnice*; zná pořadí používaných posuvek ve stupnicích
- orientuje se v základních intervalech (tvoření, sluchová představa, intonace), je seznámen se základní logikou odvozených intervalů (zejména *malých*)
- v interpretačních činnostech využívá výše uvedených poznatků (např. rozezná durový či mollový tónorod písně, v interpretovaném materiálu rozeznává intervaly, tvary akordů, realizuje zaznamenanou dynamiku a další výrazová označení nebo je podle charakteru vhodně doplňuje, reaguje na metro-rytmickou složku,...);

pro pedagoga:

- hledání nových přístupů kolektivní výuky, využívání rozdílnosti žáků, hledání pozitiv, citlivé vyjadřování nedostatků, rozvoj tvořivého myšlení, získávání zkušeností.

Popis hodiny

Úvodní část hodiny: tradičně ji věnujeme rozvíjení pěveckých a rytmických dovedností, naučíme se novou píseň (*Marjánko, Marjánko*).

Na praktickou část navazuje hlavní část hodiny, teoreticko-praktická. Nejprve procvičíme učivo, které je již probráno, a pak navážeme s novou látkou (intervaly). Tu nejprve žákům vyložím, poté ji společně procvičíme na několika příkladech.

Na závěr ověřím, zda žáci látku pochopili, nechám prostor na dotazy, společně hodnotíme práci v proběhlé hodině.

Rozezpívání, pěvecké a rytmické dovednosti

časová dotace dílčí aktivity: 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
rozezpívání zpěv lidové písně orientace v notovém zápise nácvik druhého hlasu dvouhlasý zpěv procvičování tečkovaného rytmu a hudební paměti samostatná práce	Dtto +

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Rozezpívání – modely viz příloha+ současné opakování hudebních pojmů v praxi, jazykolam. Společné čtení textu, zpěv známé písně Orientace v notovém zápise – taktové označení, předznamenání, rytmus, interval 2. hlasu. Nácvik druhého hlasu – nebylo třeba po částech – žáci zvládli s podporou učitele, pak sami. Dvouhlasý zpěv. Nácvik tečkovaného rytmu – rytmické cvičení na orffovské nástroje – postupné zakrývání taktů – hudební paměť – samostatně – vlastní zápis.	Dtto + zápis písně na tabuli dostatečně velký a bez rušivých vjemů (obrázků, dalších slok či jakýchkoliv dalších informací odvádějících pozornost). Zde byly odstraněny další sloky písně, s nimiž se v této lekci nepracuje – viz příloha. Pokud žák se SVP odmítá společně číst nahlas text, nenutíme ho, učí se text poslechem ostatních.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>Běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel kontroluje správnost provedení celé skupiny, celou skupinu pochválí, pokud vše zvládli, případně to činnost vyzkouší znovu Pokud vidí, že během procvičování rytmu a hudební paměti se žáci v určitém taktu ztrácejí, na chvíli odkryje tak pro zopakování.	Dtto + důležitá pochvala, zmínění nedostatků citlivě

Opakování – noty s posuvkami

časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Opakování předznamenání durových stupnic	Dtto

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>

<p>Kartičky s názvy durových stupnic – žáci na dvě skupiny – jedna sestaví postupně stupnice s křížky, druhá s béčky. Záměrně potom 3 stupnice vymění a druhá skupina zkontroluje. Aktivita – utvoř rychle zástupy po tolika žácích, kolik křížků či béček má daná stupnice; postupně ve skupině tyto posuvky vyjmenujte.</p>	<p>Dtto + dbát na to, aby žák se SVP nevystřkovali ze skupin v případě nadbytečnosti, mohlo by to ohrozit jeho sebevědomí. Pokud žák se SVP odmítne pohybovou aktivitu, mám připravené kartičky s posuvkami a žák sedí v lavici a podobným způsobem tvoří skupiny o správném počtu předznamenání.</p>
---	---

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Učitel pouze pochválí za správnost, případně opraví chyby. Pohybová aktivita je zařazena hlavně pro odreažování a díky soutěživému duchu se žáci většinou kontrolují sami navzájem.</p>	<p>Dtto + důležitá je pochvala i za dílčí úkol (sice se sám nezařadil do skupiny, ale věděl, která je následující posuvka).</p>

Výklad nové látky a ověření jejího pochopení

časová dotace dílčí aktivity: 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Vysvětlení pojmu interval, jejich seřazení. Rozdělení na dvě základní skupiny. Hledání a tvoření intervalů od tónu C. Aplikace naučeného v D dur, vysvětlení funkce předznamenání. Samostatná práce – kontrola pochopení látky.</p>	<p>Dtto</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Na základě předchozích znalostí vysvětlení pojmu interval, jejich rozdělení na čisté a velké. Na tabuli přesouváním názvů intervalů je seřadit (velké a čisté jsou barevně odlišené). Společně na velké notové osnově uprostřed třídy a zároveň ve dvojicích na magnetických tabulkách: záznam stupnice C dur – hledání intervalů. To samé na stupnici D dur – dodržovat předznamenání stupnice. Prostor pro dotazy. Kontrola pochopení – samostatná práce.</p>	<p>Dtto + k samostatné práci si žák ponechá magnetickou tabulku pro kontrolu, cvičení má na větším formátu, aby se mu lépe zapisovalo, práci, kterou nestihne v hodině, může dodělat v klidu doma. Pokud žák se SVP magnetickou tabulku odmítá a učitel vidí, že žák látku pochopil, nenutí mu ji. Pokud ještě vidí někde nedostatek, pomůže žákovi naskládat noty na tabulku, tak aby to viděl před sebou.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí splnění zadání, zkontroluje správnost provedení a tu odmění. Případně ohodnotí část splněného úkolu a ujistí se, zda žáci rozumí dalšímu postupu.	Dtto + důležitá je pochvala za splnění části úkolu, případně citlivé upozornění na chyby a nedostatky, ujištění, že žák všemu rozumí a může úkol doma dokončit.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle hodiny se nám podařilo s menšími nedostatky splnit. V úvodní části **rozezpívání a pěvecké a rytmické dovednosti** měli žáci zpočátku problém po záměrně dvouhlasé předeře se napojit správně na druhý hlas, během procvičování se však toto velmi zlepšilo. Závěrečnou aktivitu – dvojhlasně zazpívanou píseň musím zhodnotit jako velmi zdařilou. Žák se SVP se plně vyrovnal ostatním žákům.

V procvičování rytmu a hudební paměti měli žáci zprvu problém s posledním taktem, kde byl tečkovaný rytmus na 2. a 3. době. Během postupného procvičování paměti se žáci nenásilnou formou naučili prakticky celé cvičení zpaměti. Deset dětí si zapamatovalo celé cvičení, pět jich, včetně žáka se SVP, mělo správně 5 taktů, dva žáci 4 takty a jeden 3, takže úkol úspěšně zvládli všichni.

Dílčí činnost **Opakování** vnímám také pozitivně. Děvčata řadu stupnic seřadila bez chyby, chlapci prohodili pouze Des dur a G dur. Druhou řadu stupnic každá skupina opravila správně. Následující aktivita byla zařazena spíše pro uvolnění a žáci ji skutečně brali jako hru a ani moc nevnímali, že se při ní učí. Zde nebyl žák se SVP moc aktivní, většinou ho jen vlákala do skupiny některá skupina, která rychle potřebovala dalšího člena (měla jsem obavu, aby se zde necítil odstrčený, ale na konci hodiny mi řekl, že to bylo z celé hodiny nejlepší.). Byla jsem ráda, že tato aktivita děti bavila a určitě se k ní v některé z dalších hodin vrátíme.

Výklad nové látky se týkal intervalů. Žáci sami seřadili intervaly, prohodili však sextu a septimu. Chybu po mém upozornění dokázali sami najít a opravit. Následné informace rychle chápali a dokázali intervaly správně tvořit i vyjmenovat všechny tóny mezi, a to včetně žáka se SVP. Žák se SVP si spolu se dvěma dalšími vzal práci domů, všichni ale říkali, že rozumí zadání, ostatní zvládní v hodině. Pouze dva žáky jsem vracela, že zapomněli na předznamenání, ostatní zvládli na 1. pokus.

Celkově hodnotím hodinu jako přínosnou. Děti bavila aktivita při opakování stupnic. Novou látku nejspíš všichni pochopili. Myslím, že nebude problém navázat v další hodině na tvorbu intervalů od dalších tónů.

Podrobný popis průběhu lekce:

Po příchodu do třídy si žáci odloží svrchní oděv, přezují se a připraví pomůcky k výuce. Ještě během přestávky si zavolám žáky se SVP a zjistím, zda doma dokončili činnost, pokud nestihli ve standardním čase vyučovací hodiny. Případná doplnění ohodnotím, nezapomenu na pochvalu.

Na začátku vyučovací hodiny se přesuneme ke klavíru. Hodinu **začínáme pěveckými a rytmickými dovednostmi**. Připravíme hlasivky rozezpíváním na vokál, poté připomeneme některé hudební pojmy, dnes jsme se zaměřili na základní tempová označení v adekvátních tempech (Andante, Moderato, Allegro – viz příloha). Na závěr rozezpívání připravíme mluvidla

zpíváním jazykolamu, který postupně s chromatickým posouváním zrychlujeme. V této lekci jsme zpívali „*Na klavír hrála královna Klára*“.

Následuje zpěv lidové písně *Marjánko, Marjánko*, kterou nám nabízí naše pracovní sešity. Většina dětí píseň zná, včetně žáka se SVP, pouze dva žáci píseň neumí. Píseň promítnu na tabuli, a protože dnes budeme pracovat pouze s první slokou, odmažu ostatní sloky, aby nerozptylovaly pozornost (viz příloha). Společně přečteme slova písně a píseň zazpíváme. Společně se orientujeme v notovém zápisu: určíme takt, předznamenání, tóninu, zpíváme od taktu 5, 9, 1., 5. takt vytleskáme apod. Také zjistíme, že zde máme uveden i druhá hlas, který je rytmicky shodný. Zjišťujeme, že oba hlasy jsou od sebe vzdáleny pořád stejně, o vzdálenost 1 – 3 tónu, tedy tercii (její jakost zatím neřešíme). Zazpíváme si všichni druhý hlas, nejprve bez doprovodu, poté s doprovodem a až pak i s hraným prvním hlasem. Využíváme toho, že skupina je generově vyvážená (10 dívek, 8 chlapců) a začátek 2. hlasu zazpívají pouze dívky, pouze chlapci. Na závěr zkusíme opravdový dvojhlas, přičemž si každá skupina vyzkouší oba hlasy.

Tečkovaný rytmus ve $\frac{3}{4}$ taktu využijeme i další části lekce – procvičování rytmu. Žáci mají na tabuli rytmus (6 taktů – viz příloha) a sami si vyberou Orffův nástroj, na který chtějí hrát. Společně rytmus zahrajeme, opravíme nedostatky (především poslední takt). Pro přesnost pustím metronom. Zahrajeme celé cvičení a následně žáky vyzvu, aby se podívali, zda některé takty nejsou shodné. Žáci správně určí takty 1 a 3, načež 3. takt zakryjí a žáci zahrají celé cvičení i se zakrytým taktem. Postupně zakrývám další takty a žáci kromě rytmu procvičují i hudební paměť. Následně, po zakrytí všech taktů a společné interpretaci se snaží cvičení zapsat do sešitu. Pokud si správně zapamatovali alespoň polovinu, žák se SVP třetinu, jsou odměněni razítkem (za 4 razítka dostávají velkou jedničku).

Následující aktivita je společná – **opakování** předznamenání durových stupnic (přehledy a pomůcky máme z minulých hodin). Doprospěš koberce dám kartičky s názvy durových stupnic. Dívky mají za úkol seřadit postupně stupnice s křížky, chlapci s béčky. Po kontrole každá skupina v řadě tři kartičky mezi sebou zamění a druhá skupiny pořadí upraví. Následuje krátká hra. Podle počtu předznamenání utvořte stejně početnou skupinu – zástup. V tomto pořadí pak dané křížky/ béčka odříkejte.

Výklad nové látky se na této lekci týkal, jak již bylo naznačeno v úvodu lekce, tvoření intervalů základních. Nejprve děti dostaly za úkol na interaktivní tabuli k číslům přiřadit název intervalu (názvy intervalů jsou některé modré, některé červené – rozdělené na velké a čisté). Poté na zemi vytvořili stupnici C dur. Zde jsme si zopakovali, co je interval. Hledali jsme intervaly ve stupnici. S pomůckou na tabuli se dozvíme, že se základní intervaly dělí na dvě hlavní skupiny – velké a čisté (a naučíme se jednoduchou pomůcku za zapamatování). Pokud chceme vytvořit základní interval, musíme tedy dodržovat předznamenání durových stupnic. Ukážeme si to společně na stupnici D dur. Každá dvojice žáků si zároveň to samé vyzkouší na magnetické tabulce. Poté od těchto tónů tvoříme dané intervaly a správně určíme jejich jakost. Interval spočítají děti v hlavě a napíší na magnetickou tabulku. Pro ověření správnosti dodají všechny tóny mezi krajními. (Kdo ještě úplně nechápe, staví od zadaného tónu stupnici až k určenému stupni, potom vnitřní noty odstraní). Následuje prostor na dotazy. Stupnici D dur necháme na zemi pro kontrolu. Nabyté znalosti ověříme samostatnou prací z pracovního sešitu, str. 41 (viz příloha). Žák se SVP a další dle vlastního uvažování mají stále k dispozici magnetickou tabulku. Pro žáka se SVP mám tento úkol připraven ve větším formátu. Žáci samostatně vyplní cvičení (správnost je odměněna razítkem), pomalejší žáci napíší pouze stupnici a intervaly si mohou nechat za domácí úkol. Na začátku následující lekce zkontrolují správnost cvičení, případně odměním razítkem.

Příloha č. 1
Rozezpívání:

chromatika nahoru – volné tempo

C C C Cis Cis Cis Cis D

An - dan - te zvo - na kro - kem An - dan - te zvo - na kro - kem

5 D D D Es

An - dan - te zvo - na kro - kem

chromatika dolů – mírné tempo

F F E E E Es

Mo - de - ra - to mír - ně rych - le Mo - de - ra - to mír - ně rych - le

chromatika nahoru – rychlé tempo

A B B H H C C Cis

a - lleg - ro rych - le a - lleg - ro rych - le a - lleg - ro rych - le a - lleg - ro rych - le

Příloha č. 2

Píseň z pracovního sešitu a píseň upravená pro tuto lekci (M. Vozár – Hudební nauka pro ZUŠ – pracovní sešit pro 3. ročník s. 11)

23. Marjánko, Marjánko (dvojhlas)



1. Mar-ján - ko, Mar-ján - ko, Mar-ján - ko má, za - važ mi
2. Já bych ti šá - te - ček za - vá - za - la, jen kdy - by
3. Paň - má - mo, paň - má - mo, ne - braň - te mi, vždyť já jsem



šá - te - ček na uz - le dva, za - važ, za - važ, za - važ
pañ - má - ma ne - brá - ni - la, ta na - še paň - má - ma
bo - hat - ší, než - li jste vy. Já mám dvě poc - ti - vý,



dí - tě zla - tý - a - by se ne - mo - hl roz - vá - za - ti.
tu - ze brá - ní, že ne - máš pe - ní - ze, po - le žád - ný.
zdra - vý ru - ce a va - ší Mar - ján - ky věr - ný srd - ce.

23. Marjánko, Marjánko (dvojhlas)



1. Mar-ján - ko. Mar-ján - ko, Mar-ján - ko má, za - važ mi



šá - te - ček na uz - le dva, za - važ, za - važ, za - važ



dí - tě zla - tý - a - by se ne - mo - hl roz - vá - za - ti.

Příloha č. 3
Rytmické cvičení, postupné zakrývání taktů

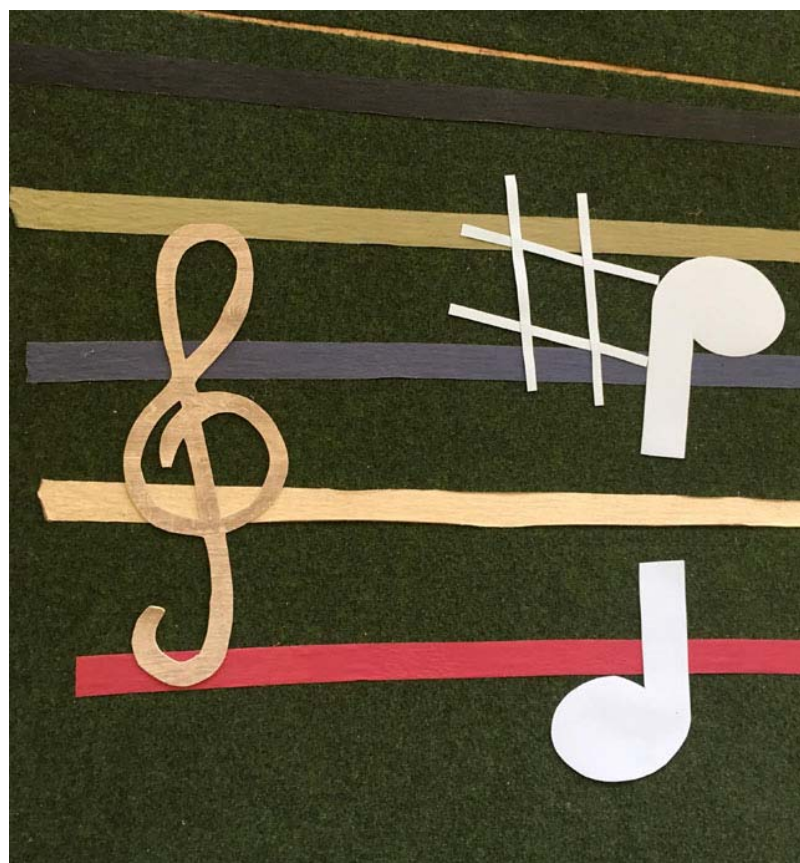
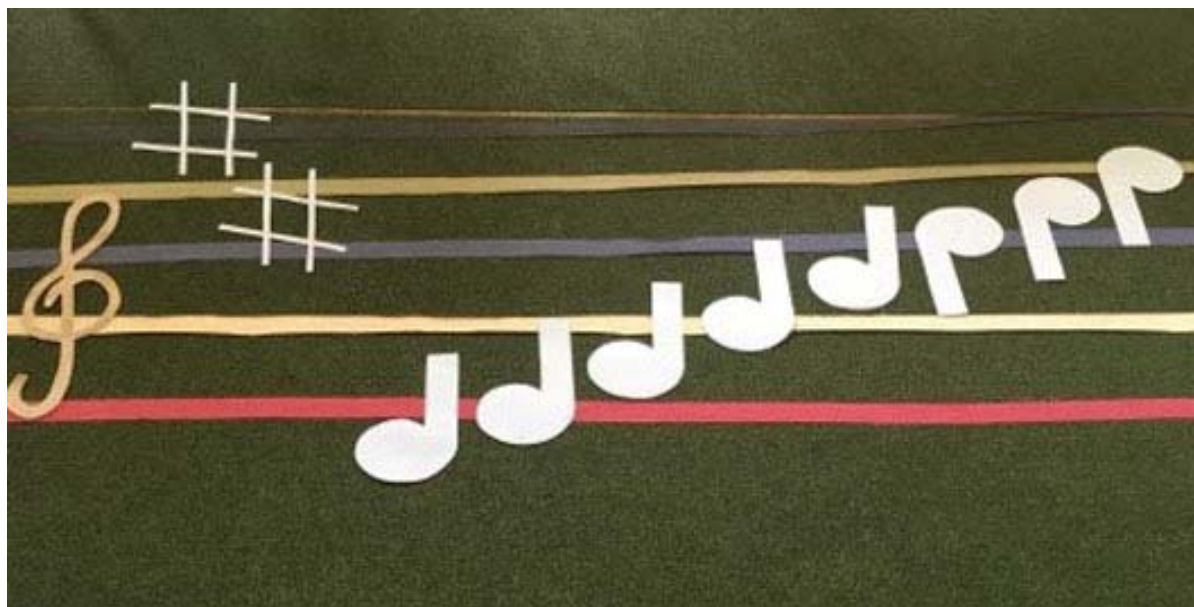
Musical notation for a 3/4 time signature exercise. The first staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains three measures of music: a dotted quarter note followed by two eighth notes, a quarter note followed by two eighth notes, and a dotted quarter note followed by two eighth notes. The second staff contains three measures: two eighth notes followed by a quarter note, a dotted quarter note followed by two eighth notes, and two eighth notes followed by a quarter note. The piece ends with a double bar line.



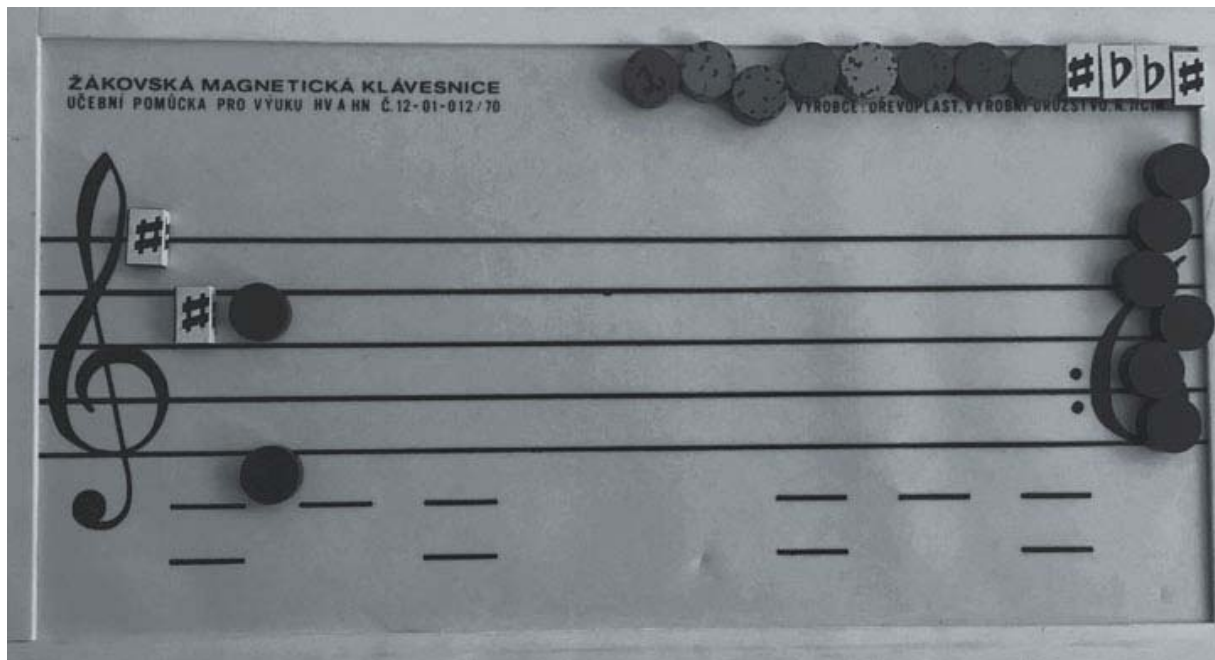
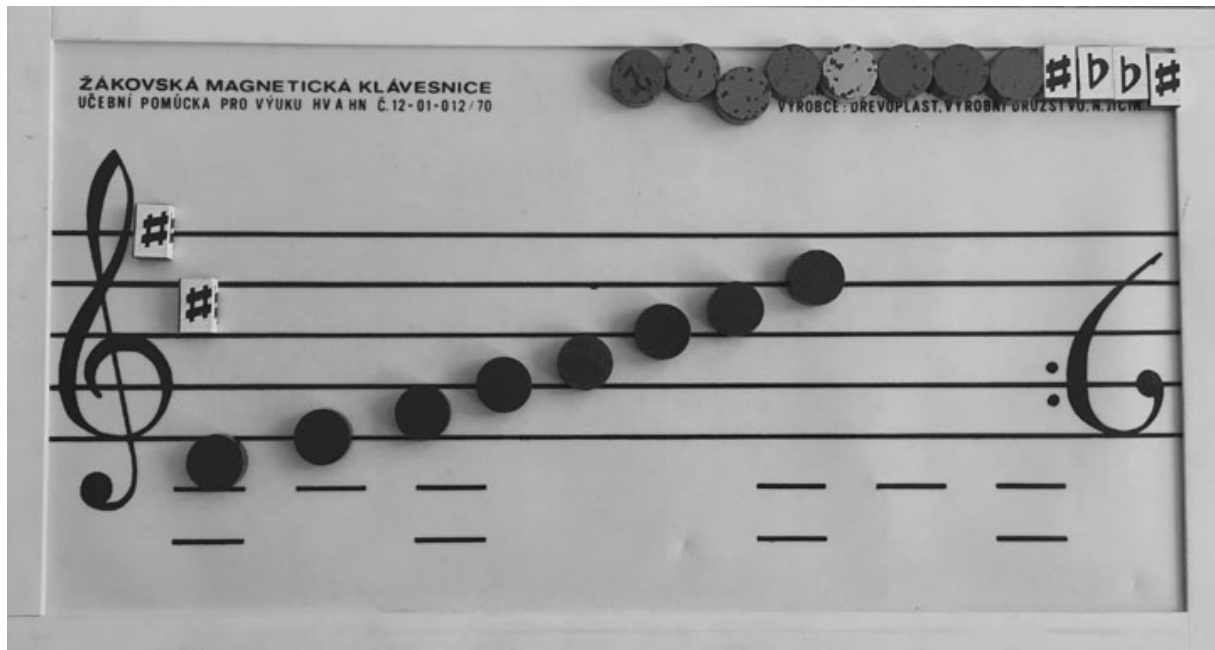
Musical notation for a 3/4 time signature exercise with red boxes. The first staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains three measures: a dotted quarter note followed by two eighth notes, a quarter note followed by two eighth notes, and a red rounded rectangular box. The second staff contains three measures: a red rounded rectangular box, a dotted quarter note followed by two eighth notes, and a red rounded rectangular box. The piece ends with a double bar line.

Příloha č. 4

Stupnice a interval na velké notové osnově (na podlaze učebny)



Příloha č. 5
Stupnice a interval na magnetické tabulce



65. Stupnice D dur - intervaly od tónu D

Napiš stupnici D dur.



- 1) Napiš druhou notu intervalu od tónu d¹.
- 2) Pak porovnej napsané intervaly se stupnicí D dur (nahore).
(Stupnice D dur má v předznamenání dva křížky - fis, cis.)
- 3) U dvou intervalů doplň křížek před notu (podle D dur).



č. 1 v. 2 v. 3 č. 4 č. 5 v. 6 v. 7 č. 8

Svět a rytmus kolem nás

Typ školy: základní škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák se sluchovým postižením (úplná ztráta sluchu)

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: kytara, různé druhy ovoce (na obrázcích nebo ideálně reálné)

Motivace: motivačním činitelem je pro děti zpočátku téma ovoce a jeho různé druhy, které mají rády. V hlavní části hodiny je motivujícím prvkem téma jídla, zde bramborová polévka.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: asistentka pro tlumočení přítomna na hodině (je seznámena s průběhem hodiny předem, aby stihla připravit překlad do znakové řeči).

Anotace:

Vyučovací hodina je volným navázáním na hodinu předchozí, ve které se děti učily říci své jméno znakovou řečí a poté je vytleskat. V této hodině se zaměříme na propojení rytmu slov s věcmi kolem nás – konkrétně s jídlem. Budou nám k tomu sloužit nejen věcné pomůcky (ovoce a zelenina), ale také píseň *Bramborová polívka*.

Hlavním úkolem bude pro žáky umět rytmicky vytleskat své jméno a dokázat zazpívat píseň *Bramborová polívka* s tleskáním jako doprovodem. Ti zdatnější se také tuto píseň naučí vyjádřit ve znakové řeči – za pomoci asistentky tuto píseň budeme zpívat a také znakovat – to vše v rytmu. Na konci hodiny ještě tuto píseň lehce obměníme, aby byla pro žáky stále zajímavá i při několikrátém opakování, a tím pádem aby si ji dobře upevnili.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- seznámení s rytmem,
- propojení tleskání a zpěvu,
- procvičení rytmických hodnot not na slovech označujících věci běžného užívání.

V rámci inkluze:

- žáci rozvíjejí svou znalost znakového jazyka, aby mohli s žákem se SVP lépe komunikovat; znaková řeč je také pomocník pro udržení pozornosti a pravidelného rytmu.

Pro žáka se SVP:

- začlenění do skupiny, rozvoj jeho komunikačních dovedností, rozvoj rytmického cítění („zpěvu“ ve znakovém jazyce),
- osvojení nové písně a spolupráce s ostatními,
- případně: seznámení s hudebním nástrojem (kytara).

Popis hodiny:

Popisovaná vyučovací hodina je realizována v rámci cyklu, který má děti naučit základní práci s rytmem (rytmizace textu s uplatněním prvků dětské hudební tvořivosti), rozvíjet jejich dovednost vnímání propojení lidské řeči a pulzace. Úkolem je též dílčí seznámení se znakovou řečí (tedy se objevují i specifické „pohybové“, nebo spíše gestikulární aktivity).

Příprava:

- Učitel rozmístí po třídě předměty/papírky s obrázky ovoce a připraví si kytaru.

Úvod: krátká motivace

- Žáci mají ve třídě najít a přinést věci, které do ní běžně nepatří (obrázky ovoce nebo přímo ovoce). Poté se sesednou do kruhu a společně tyto předměty pojmenují.

Hlavní část:

- Žáci podle učitele opakují a vytleskávají názvy ovoce podle slabik. Žáci se také naučí pojmenovat dané ovoce pomocí znakové řeči, a je-li to možné, zkusí propojit rytmus a gestikulaci.
- Krátká fixace: otázka - odpověď (učitel předvádí, žáci opakují), objevuje se metrum.
- Následuje propojení metra: žáci si podávají předmět/obrázek po směru v kroužku a žák, který předmět drží, se jej snaží rytmicky pojmenovat, aniž by vypadl z metra (např. JA-BL-KO - dvě osminové noty, jedna čtvrtá). Ostatní tleskají do rytmu (drží metrum).
- Píseň *Bramborová polívka* (viz příloha).

Místo slova „*brambory*“ po opakování žáci vymýšlejí vlastní „věci“, které by do polévky přidali. Střídají se – jeden vymyslí, celá třída zopakuje a dozpívá.

- Žáci se nejdříve naučí text písně s použitím metra („rapují“), poté zpívají text na melodii. Do toho buď tleskají, nebo zkoušejí zpívat ve znakové řeči, kde též dodržují rytmus slov.

Závěr hodiny:

- Diskuse, dotazy žáků – čemu v hodině nerozuměli, shrnutí nových pojmů. Reflexe.

Motivace: Svět kolem nás

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Rozvíjí své komunikační dovednosti.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel do prostoru třídy umístí několik věcí, které do učebny hudební výchovy běžně nepatří (buď obrázky, nebo hmatatelné objekty ovoce či zeleniny).</p> <p>Žáci mají za úkol tyto věci najít a přinést do společného kroužku.</p> <p>Pozn.: Objektů může být více, než bude využito při následujících aktivitách – mohou být použity příště při opakování.</p>	Dtto.

Pojmenování jídla a rytimizování slov

Časová dotace dílčí aktivity: 7'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Propojit řeč a tleskání: umět správně pojmenovat a poté rytmicky vytleskat. Spolupracovat ve skupině.	Žák naučí zbytek třídy, jak se dané jídlo řekne znakovou řečí. Se třídou se zapojí do rytmického cvičení.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP	v případě nespolupráce
<p>Učitel si vezme jedno z jídel, které žáci našli, např. jablko. Pak se žáci naučí pojmenovat toto ovoce znakovou řečí. Tak to udělají u všech předmětů. Poté učitel vyzve žáky, aby zkusili toto slovo vytleskat</p>	<p>Žák naučí ostatní, jak se vysloví toto jídlo znakovou řečí. Podle možností se pak zapojuje do ostatních aktivit. Pokud nespolupracuje, může zkusit nakreslit další ovoce a zeleninu a pak je pojmenovat znakovou řečí.</p>	<p>Asistentka bude žákovi se SVP pomáhat a případně se postará, aby se žák zapojil do opakování společně s ostatními.</p>

<p>v rytmu, který se na slovo hodí: JA – BL – KO. Následuje rychlá aktivita: OTÁZKA - ODPOVĚĎ. Učitel ukáže předmět a vysloví rytmicky JA-BL-KO. Třída vytleská a zopakuje. Učitel si vezme další předmět (např. HRUŠ – KA), postup se opakuje.</p>		
---	--	--

Propojení rytmu a metra

Časová dotace dílčí aktivity: 13'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Pomocí jednoduché aktivity se naučit vnímat metrum a rytmus dohromady. Cvičit svou pozornost a poslouchat ostatní.</p>	<p>Zapojení s ostatními, držení metra.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>v případě nespolupráce</i>
<p>Třída sedí na zemi v kroužku a podává si předmět (jablko) dokola. Přitom neustále tleskáním drží metrum. Žák, který právě drží jablko, zkusí po slabikách vyslovit JA –BL – KO, aniž by vypadl z metra. Poté předá předmět dál. Každý předmět má jiné rytmické hodnoty. Např.: JA-BL-KO (osminová, osminová, čtvrtová) HRUŠ-KA (čtvrtová, čtvrtová) MAN-DA-RIN-KA (4osminové) Pro zdatnější: BO-RŮV-KA (osminová, čtvrtová, osminová) atd.</p>	<p>Žák se SVP se zapojí do činnosti – sedí v kroužku, tleská rytmus, pokusí se sledovat ostatní. Kdyby ho aktivita zaujala, můžeme ho vyzvat, aby sám metrum udal.</p>	<p>Asistentka bude s žákem opakovat názvy ovoce ve znakové řeči, aby si je dostatečně zapamatoval.</p>

Podle času na aktivitu a požadované náročnosti můžeme metrum měnit – zpomalovat či zrychlovat – nebo posílat i více objektů za sebou.		
---	--	--

Píseň: *Bramborová polívka*

Časová dotace dílčí aktivity: 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žák se naučí novou píseň. Zároveň v ní propojí znalost metra a propojení řeči (zpěvu) s tleskáním.</p> <p>Také se tuto píseň mohou naučit znakovou řečí, ve které též využijí svou znalost držení metra.</p> <p>Žáci se seznámí s hudebním nástrojem (kytara) a se způsobem kytarového doprovodu písně v podání pedagoga.</p>	<p>Žák se SVP se tuto píseň naučí zpívat znakovým jazykem. Je plně zapojen do výuky.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>v případě nespolupráce</i>
<p>Píseň <i>Bramborová polívka</i>, text písně:</p> <p><i>Bramborová polívka, to je dobrý k žití, když tam nedáš brambory, je to hnusný pití.</i></p> <p>Místo slova „brambory“ po opakování žáci vymýšlejí vlastní „věci“, které by do polévky přidali. Střídají se – jeden vymyslí, celá třída zopakuje a dozpívá.</p> <p>Žáci se nejdříve naučí text písně s použitím metra</p>	<p>Žák se zapojuje zejména na začátku aktivity, kde se učí slova a jejich „rytmické hodnoty“ s ostatními.</p> <p>Poté může tleskat nebo si upevňovat znalost slov písně – podle dispozic.</p>	<p>Zde bude žák dávat pozor společně s ostatními. Učitelka spolupracuje s asistentkou a společně učí žáky text písně říkat nahlas a současně jej ukazovat pomocí znakové řeči.</p> <p>Nebude-li žák chtít spolupracovat, bude požádán o samotné předvádění písně.</p>

(„rapují“), poté zpívají text na melodii. Do toho buď tleskají, nebo zkoušejí zpívat ve znakové řeči, kde též dodržují rytmus slov.		
---	--	--

Reflexe, zpětná vazba:

Vyučovací hodina víceméně naplnila své cíle a očekávané výstupy. U žáků bez SVP jsem neevidovala větší problém. Nakonec jsem na začátek hodiny ještě přidala krátkou aktivitu: navázání na hodinu předchozí, kde jsme se učili jména žáků znakovou řečí, poněvadž na jiných hodinách a předmětech děti nemají příliš prostoru rozvíjet svou znakovou řeč, a hlavně se k ní pravidelně vracet. Žáci tedy znakovali jméno spolužáka, kterého si pamatovali, a zbytek třídy měl za úkol osobu uhádnout. Až poté jsme se pustili do struktury hodiny.

S první aktivitou (**Motivace**) nebyl problém, ale žák se SVP se příliš nezapojil, neboť než mu asistentka vysvětlila zadání, žáci už měli téměř splněno.

Druhá a třetí aktivita proběhly bez větších problémů. Žáci rychle pochopili zadání, někteří zvládli vytleskat i složitější struktury (spojení dvou a více objektů: JA-BL-KOHRUŠ-KAS...) a se zájmem se učili slova označující dané ovoce také vyznakovat. Při předávání objektů po kruhu a metru jsme občas narazili na problém zejména způsobený nepozorností, ale žáci sami pomáhali těm, kteří měli se zadáním potíže a nedokázali se do metra trefit. Žák se SVP se na začátku příliš nezapojoval a asistentka ho musela neustále upozorňovat, aby dával pozor. Proto se nakonec do rytmizace v kolečku nezapojil a spíše jsme toho využili, aby si názvy ovoce dobře zapamatoval. Až ke konci se k nám přidal a zkoušel tleskat do rytmu za pomoci ostatních žáků. Stále ale pozorností unikal jinam.

Poslední aktivita (píseň *Bramborová polívka*) se velmi zdařila – žáky zaujala nejvíce část, kdy se učili píseň „zarapovat“ zrytmizovanou znakovou řečí (aby byla shodná s rytmem původní písně). A také samozřejmě část poslední: kdy vymýšleli své vlastní „přísady“, které by do polívky přidali (kde velmi rychle přešli od jídla k předmětům, jako jsou ponožky, bomby, různé materiály atd.). Také žák se SVP se zapojil. Měl trochu problém si zapamatovat slova písně a opět udržet pozornost, ale za pomoci asistentky jsme to zvládli. Děti také procvičovaly zpěv bez doprovodu nástrojů, protože je znaková řeč tolik zaujala, že bylo potřeba, abych odložila kytaru a místo toho „předcvičovala“.

Nutno dodat, že píseň se natolik osvědčila, že se stala tradiční písní na začátku téměř každé následující hodiny.

PŘÍLOHA

Notový záznam písně *Bramborová polívka* s akordickými značkami pro kytarový doprovod

1

E E E H7 H7 H7 H7 E

Bram-bo - ro - vá po - lív - ka to je dob-rý k_ži - tí, když tam ne - dáš bram-bo - ry, je to hmus-ný pi - tí.

Stupnice se zvířátky

Typ školy: Základní škola zřízená podle § 16, odst. 9 školského zákona (zejména pro žáky s LMP)

Ročník: 1. + 3.

Charakter handicapu:

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení (LMP)
- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch chování
- Žáci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky:

- zvuková nahrávka – písnička Pásla ovečky
- pexeso s obrázky zvířat
- nástroje - ozvučné kameny, citerka, xylofon, píšťalka, flétna, bubínek
- notový záznam stupnice C dur

Motivace:

Společně si zazpíváme a zahrajeme písničky o zvířátkách. Naučíme se znát několik tónů stupnice a ukážeme si, kde se nachází noty na notové osnově. Zatančíme si a také si zahrajeme pexeso.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci:

Asistentka pedagoga, uzpůsobená třída s kobercem, nástroje.

Anotace:

Hodina je koncipována tak, aby byly činnosti střídány, protože žáci neudrží dlouho pozornost. Na úvod si zahrajeme písničkové pexeso. Zazpíváme si s doprovodem písničky o zvířátkách – „Kočka leze dírou“, „Sedí liška pod dubem“, „Vyletěla holubička“ a „Běžela ovečka“. Uvedené písničky si také zahrajeme na ozvučné kameny, na xylofon a na citerku. Nebude to těžké, protože všechny písničky mají téměř stejný začátek. Během hodiny si také zatančíme taneček „Pásla ovečky“ a zahrajeme písničku „Sedí liška pod dubem“. Naučíme se znát několik tónů stupnice, budeme rozlišovat tón vysoký a nízký, dlouhý a krátký a ukážeme si, kde se nachází noty na notové osnově. Na závěr si zahrajeme opět pexeso a v rámci mezipředmětových vztahů se žáci 3. ročníku naučí, jak se anglicky řekne kočka, pes, ovce a pták.

Specifika žáků se SVP:

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení (LMP)

Mentální postižení je charakterizováno postižením intelektových funkcí a problémy v adaptačním chování. Postižení se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, v sociálních a praktických adaptačních dovednostech, projevuje se obtížemi v učení a běžných denních aktivitách. Podle stupně rozlišujeme mentální postižení lehké, středně těžké, těžké až po hlubokou mentální retardaci. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením probíhá podobně jako v běžné škole s tím rozdílem, že učivo je „rozvolněné“ a je potřeba je stále opakovat a upevňovat. Ve větší míře jsou využívána podpůrná opatření – např. individuální přístup, intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, využívání kompenzačních pomůcek apod.

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch chování

Jedinec s poruchami chování má obtíže s respektováním norem chování odpovídajícím jeho věku a úrovni rozumových schopností. Projevuje se u něj vzdorovité, provokativní a někdy až agresivní jednání. Žák s poruchami chování někdy zásadním způsobem narušuje výuku, pro práci s těmito žáky je zapotřebí zejména trpělivost. Žáci s poruchami chování potřebují řád a důslednost ve výchově.

Žáci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)

Porucha se projevuje problémy s udržením pozornosti, je doprovázena hyperaktivitou a impulzivitou. Žák nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má obtíže s organizací aktivit, snadno se rozptýlí jinými podněty, má problémy být delší dobu v klidu na místě, často vykřikuje. V některých případech se objevuje negativismus i agresivita.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- rozvoj hudebnosti žáků s ohledem na jejich individuální schopnosti a dovednosti
- schopnost zahrát jednoduchou písničku
- rozvoj hudebního sluchu a paměti
- rozvoj pohybových schopností, nácvik jednoduchého tanečku
- radost z hudby
- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními

- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)

V rámci inkluze:

- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)
- ohled na „jinakost“ – i žáci se znevýhodněním se mohou zapojit do společné práce

Pro žáky se SVP:

- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)

Popis hodiny:

V hodině se společně naučíme zpívat a také hrát písničky „Kočka leze dírou“, „Sedí liška pod dubem“, „Vyletěla holubička“ a „Běžela ovečka“. Uvedené písničky si zahrajeme na ozvučné kameny, na xylofon a na citerku.

Příprava:

Učitel /ka připraví nástroje, notové záznamy a pexeso

Hodina bude rozdělena do 5 částí. Během hodiny je potřeba činnosti střídat, žáci neudrží dlouho pozornost, občas se mohou vyskytnout i problémy s kázní (záměrné narušování hodiny mluvením, odmítáním činnosti).

1. Úvodní část – Písničkové pexeso
2. Hlavní část – zpěv a společné hraní písniček
 - „Kočka leze dírou“
 - „Sedí liška pod dubem“
 - „Vyletěla holubička“
 - „Běžela ovečka“
3. Taneček „Pásla ovečky“
4. Individuální hra na nástroje – písničky dle výběru žáků
5. Závěr hodiny - hodnocení a česko anglické pexeso

1. Úvod – Písničkové pexeso

časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Rozvoj hudebního sluchu a paměti Spolupráce s ostatními	dtto

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>možné problémy</i>
Aktivita probíhá ve stoje. Na začátku hodiny vyučující vybere dva žáky, kteří jdou za dveře. Princip je stejný jako u hry pexeso, to znamená, že děti se rozdělí do dvojic - žáci ve dvojici budou mít stejnou písničku. Žáci, kteří byli za dveřmi, hádají – vyvolávají spolužáky. Pokud spolužáci zazpívají stejnou písničku, žák dvojici vyhrává. Vyhrává ten, kdo má více dvojic. Na závěr poražený řekne výherci „Gratuluji“. Výherce poděkuje a řekne: „Nebud’ smutný, je to jenom hra.“.	dtto	Někdy chce hádat více žáků, proto je vhodné tuto hru opakovat i v jiných předmětech, aby se žáci prostřídali. Někteří žáci nechtějí s někým zpívat ve dvojici, je třeba jim vysvětlit, že je potřeba spolupracovat s každým a že takto mohou hádající „zmást“.

2. Hlavní část – zpěv a společné hraní písniček

časová dotace dílčí aktivity: 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Rozvoj hudebnosti žáků s ohledem na jejich individuální schopnosti a dovednosti Schopnost zahrát jednoduchou písničku	dtto

Rozvoj hudebního sluchu a paměti Radost z hudby Společné sdílení času a místa Spolupráce s ostatními Uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)	
--	--

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci se posadí na kobereček do řady, vyučující a asistentka sedí naproti žákům.</p> <p>Vyučující hraje na flétnu nebo na ozvučné kameny a žáci zpívají následující písničky (v C dur):</p> <p>„Kočka leze dírou““</p> <p>„Sedí liška pod dubem“</p> <p>„Vyletěla holubička“</p> <p>„Běžela ovečka“</p> <p>Poté každý žák dostane jeden ozvučný kamen a paličku. Vyučující ukazuje na jednotlivé žáky, kdy mají hrát. Hrají se opět písničky, které se zpívaly, každá alespoň 4 x za sebou. Na písničku „Sedí liška pod dubem“ použijeme i píšťalku nebo flétnu a bubínek.</p> <p>Poté zkusí hrát žáci bez ukazování. Všimají si, že každá písnička má první čtyři tóny stejné.</p> <p>Tóny se zapisují pomocí not, které si ukážeme na notové osnově. Řekneme si, jak se noty jmenují – c, d, e, f, g, a, h, c. Každý si zapamatuje písmeno, které na kameni má (pozor, na kamenech je namísto „H“ uvedené „B“ – vhodné kamen přelepit, aby nedošlo k záměně).</p> <p>Začíná něčí jméno na některé z těchto písmen? Vyučující pak zahraje na c1 a c2. Který tón je hluboký a který vysoký? Vyučující zahraje na flétnu tón dlouhý a krátký. Žáci hádají, který tón je jaký.</p>	dtto

3. Taneček „Pásla ovečky“

časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída Rozvoj pohybových schopností, nácvik jednoduchého tanečku	žáci se SVP dtto
---	----------------------------

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP	možné problémy
Vyučující, asistentka a děti se postaví do kruhu a tančí na písničku „Pásla ovečky“. Všichni se drží za ruce, na předehtu se jen natáčí. Na zpěv „Pásla ovečky ...“ dělají krok do předu se zvednutýma rukama a krok vzad s rukama dozadu. Na část „dupy, dupy, dup“ dupeme, na část „cupy, cupy, cup“ tleskáme. Do konce písničky chodíme po kruhu.	dtto	Žáci někdy nechtějí tančit, pokud nepůjdou ani po „přemlouvání“, je třeba je nechat být, ať alespoň pozorují ostatní, ev. doprovází hudbu třeba na bubínek (ale ne hlučně).

4. Individuální hra na nástroje – písničky dle výběru žáků

časová dotace dílčí aktivity: 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída Rozvoj hudebnosti žáků s ohledem na jejich individuální schopnosti a dovednosti Schopnost zahrát jednoduchou písničku Rozvoj hudebního sluchu a paměti Radost z hudby	žáci se SVP dtto
--	----------------------------

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP	možné problémy
Vyučující předvede žákům hru na citerku. Rozmístí pak po třídě nástroje – citerku, ozvučné kameny a xylofon. Žáci si vyberou nástroj a zkusí si na něj sami hrát.	dtto	Více žáků bude chtít hrát na jeden nástroj – v tomto případě je vhodné žáky u nástrojů po určité době

Vyučující a asistentka pedagoga jsou k dispozici pro případ, že by žáci chtěli poradit, připomenout. V případě nutnosti povzbuzuje, pokud se dílo daří, nešetří chválou.		prostřídat.
--	--	-------------

5. Závěr hodiny - hodnocení a česko anglické pexeso

časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i> Rozvoj paměti	<i>žáci se SVP</i> dtto
--	-----------------------------------

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>možné problémy</i>
Na závěr zhodnotíme, jak nám hraní šlo, která písnička nám šla nejlépe a na jaký nástroj. Žáci, kteří zahráli skladbu bezchybně, budou klasifikováni známkou „výborně“. Zahrajeme si opět pexeso, ale už s kartičkami. Posadíme se na koberec a v rámci mezipředmětových vztahů se žáci 3. ročníku naučí, jak se anglicky řekne kočka, pes, ovce a pták.	dtto	Kdyby chtěl ještě nějaký žák hrát na nástroj, může hrát.

Reflexe, zpětná vazba:

Vyučovací hodina probíhala bez problémů, všichni žáci **spolupracovali**. Na úvod jsme si zahráli hru **pexeso**. Žáci pexeso rádi hrají, ale musí se jim připomínat, aby se snažili zapamatovat si, kdo má jakou písničku (jsou schopni vyvolat za sebou dvakrát stejné dvojice).

Písničky a hru na ozvučné kameny využíváme i během jiných vyučovacích hodin, např. před hodinou češtiny, při prvouce apod., takže žáci některé písničky znají. Žáci mají pokaždé stejný barevný kámen a už ví, jaký tón hraje. Zahráli jsme několikrát každou písničku. Občas byli žáci nepozorní, hráli si a kroutili paličkou namísto toho, aby se soustředili na úder do kamene. Pokud např. mladší žáci zapoměli hrát, starší je upozornili. Všichni měli radost, když se písničku podařilo zahrát bez chyby, ale vždy s nápovědou, samostatně všichni zahrát písničku nezvládli.

Na notové osnově jsme si ukázali, kde se nachází noty / tóny, které žáci hráli. Poznávali, zda něčí jméno začíná na některé z písmen napsaných na ozvučných kamenech. Vzhledem k tomu, že většina žáků má problémy se čtením z důvodu oslabení zrakového vnímání, byly noty pro ně složité. Nakonec byla vynechána také část rozpoznávání tónu vysokého, nízkého, krátkého a dlouhého – bude procvičováno na podporu rozvíjení sluchového vnímání během jiných hodin.

Při **tanečku** si ze začátku žáci dělali z tance legraci – začal jeden a ostatní se nechali „strhnout“, strkali se a tahali se za ruce. Vyučující písničku zastavila, žáci se zklidnili a taneček jsme dokončili. Společně s žáky tančila i vyučující a asistentka.

Samostatnou hru na citerku někteří žáci vůbec nezvládali, ale bavilo je to a alespoň trsátkem rozkmitali struny. Jeden žák s ADHD bez problému zvládl hru písničky „Kočka leze dírou“ na xylofon. Mimochodem právě pro tohoto žáka je hra na nástroj velkým přínosem, protože je to jedna z mála činností, kdy se soustředí po delší dobu a zvládá hrát rytmicky i melodicky správně.

Ke konci hodiny jsme neprováděli hodnocení - to, jak hraní žákům šlo, jsme hodnotili průběžně, ale žáci si nakonec stihli zahrát **česko-anglické pexeso**.

Hodina pocitově uplynula velice rychle a ještě o přestávce měli někteří žáci zájem pokračovat ve hraní na nástroje.

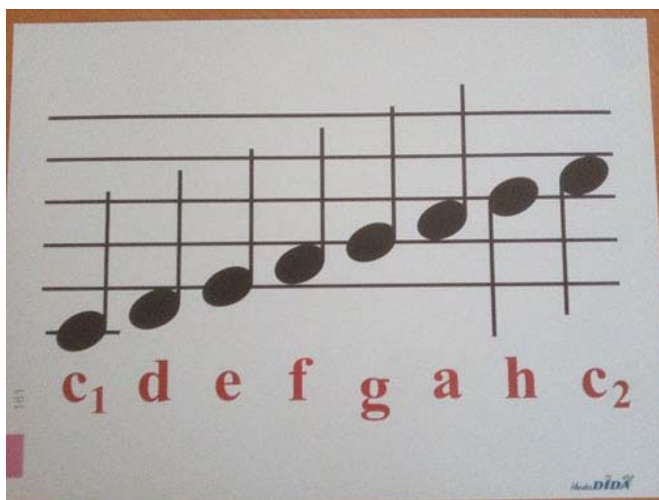
ODKAZY – skladby na internetu

- písnička Pásla ovečky - https://www.youtube.com/watch?v=u0CH5o_by7A

PŘÍLOHY

Fotografie:

- ozvučné kameny a notový záznam písně Vyletěla holubička (ze Zpěvníku Boomwhackers)
- xylofon
- citerka
- notový záznam stupnice C dur – ze souboru výukových karet MediaDiDa



Barvy v hudbě

Typ školy: základní škola

Ročník: 4.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: notový zápis písní, audiopřehrávač, Orffovy nástroje, papíry, pastelky, běžné vybavení hudebny s klavírem nebo klávesovým nástrojem

Motivace: Motivace žáků vychází z jejich přirozeného zájmu o barvy ve světě, který nás obklopuje. Ptáme se žáků, zda i hudba může vyjadřovat různé barvy, zda se s takovým poslechem hudby již někdy setkali, jakým způsobem vnímali barvy/barevnost hudby, zda by dokázali své představy vyjádřit malbou prostřednictvím pastelek.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma hodiny je inspirováno jedním ze základních vyjadřovacích prostředků v hudbě – hudební barvou. V hodině budeme pracovat s hudebním materiálem – lidovými písněmi, poslechovou skladbou Krzysztof Penderecki: Jakubovo probuzení (vybraná část). Žáci se pokusí charakterizovat jednotlivé hudební barvy i barvy v písních, popsat výrazové prostředky, které navozují dojem hudebních barev. Žáci se pokusí „malovat pastelkami“ slyšenou hudbu, stanou se režiséry a pokusí se podložit slyšenou hudbu příběhem, pohybem.

Žáci se SVP si vyberou způsob spolupráce, který jim vyhovuje.

Hlavní část hodiny je poslech soudobého díla, úkolem pro žáky je popsat své pocity z poslechu, v souvislosti se zvukovými efekty vymyslet příběh, popsat, které hudební nástroje se na zvukových efektech podílely, uvědomit si, jak se soudobá skladba liší od té, kterou dosud v hodinách HV poslouchali.

Očekávané cíle:

a) Rozvoj tvořivých dovedností – pro běžnou skupinu vyjádřením vlastních pocitů z hudební barvy prostřednictvím různých uměleckých prostředků;

pro žáky se SVP vyjádřením vlastních pocitů z hudební barvy prostřednictvím uměleckých prostředků jim nejbližších.

b) Seznámení se soudobou skladbou – uvědomění si rozdílů od skladeb starších období. Přístup k poslechu hudby a její hodnocení umožňuje jednotlivcům individuální přístup.

Popis hodiny

Popisovaná vyučovací hodina navazuje na práci s partiturou symfonického orchestru a poznávání nástrojů a nástrojových skupin. Žáci se již dříve seznámili při poslechu hudebních skladeb s tím, že hudební barva je dána výběrem hudebních nástrojů. Poznávali zkušeností, že smyčcové nástroje znějí měkce, pastelově. Dřevěné dechové nástroje mají zvukovou barvu světlejší, ale i ostřejší než smyčce. Žestové nástroje působí temným, zastřeným dojmem, ale mohou místy i zazářit blýskavou barvou.

V poslouchané skladbě Jakubovo probuzení hudebního skladatele Krzyszofa Pendereckého mají žáci možnost vnímat hudbu, která pracuje jen s hudebními barvami, aniž by používala rytmus nebo melodii.

Úvod: pracujeme s písní, naučíme se novou píseň, lidovou, s tematikou barev květin. Opakujeme písně, v nichž se objevují barevná vyjádření. Reflexe poznatků.

Hlavní část: v 2. části hodiny pracujeme s poslechem skladby. Poslech skladby s následnou tvořivou aktivitou.

Závěr: společná reflexe žákovské tvorby, rozhovor se žáky, shrnutí poznatků a dojmů z poslechu, zhodnocení.

Zpěv písní s označením barev

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Naučit se novou lidovou píseň, opakovat známé lidové písně, upevnit správné pěvecké návyky.	Žák zpívá podle svých možností se třídou, upevňuje správné pěvecké návyky.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Naučíme se novou lidovou píseň – Červená, modrá fiala, opakujeme písně Na tý louce zelený, Černé oči, Modrají se pomněněčky, Lúčka zelená.	Žák zpívá podle svých možností se třídou.

Barvy v písních – barva v hudbě

Časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflexe hudebních prostředků pro hudební barvu.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
V rozhovoru s učitelem charakterizujeme hudební barvu – čemu vlastně říkáme hudební barva. Žáci se zavřenýma očima poznávají, který spolužák mluví nebo zpívá – každý má vlastní barvu hlasu, rozlišují zvuk nástrojů Orffova instrumentáře v hudebně, hudebních nástrojů z nahrávek.	Zúčastní se aktivity podle svých možností, nemusí mít zavřené oči (může být třeba otočen zády).

Poslech: Krzysztof Penderecki – část skladby Jakubovo probuzení

Časová dotace dílčí aktivity: 20´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Soustředěný poslech hudební skladby Žák charakterizuje převládající hudební barvy. Žák přiřadí k vyslechnuté hudbě představu, kterou vyvolala.	Rozvoj hudebního vnímání žáka na základě jeho individuálních možností a potřeb. Reflexe poslechu hudby jemu nejbližším způsobem.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Motivujeme poslech hudby soudobého žijícího skladatele. Poslechový úkol: Představ si, že jsi režisér a točíš pohádku. Jakou scénu by hudba mohla doprovázet? Při opakovaném poslechu mohou žáci malovat pastelkami představy, které hudba	Žáci si vyberou aktivity, které jim vyhovují. Nemusí slovně sdělovat své dojmy.

evokuje. Žáci mohou své dojmy vyjádřit také pohybem – tancem, pantomimickou scénkou.	
--	--

Tvořivé vyjádření vlastních pocitů

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflektování vlastního prožívání barevnosti hudby.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Po vyslechnutí ukázky žáci sdělují své představy a dojmy. Popisují zvolené barvy svých obrázků. Společně reflektujeme hudební barvy a identifikujeme hudební nástroje a výrazové prostředky, které autor využil.	Žák zvolí nejvhodnější formu vlastního vyjádření. Může své pocity vyjádřit kromě malování též pohybem nebo improvizovanou hrou na orffovský nástroj, např. zvonkohru, může i kombinovat různé nástroje apod.

Reflexe, zpětná vazba:

Žáci běžné třídy pracovali v celé hodině se zájmem. Rádi sami vyhledávali písničky s danou tematikou (zde: o barvách), předháněli se, kdo dříve si na některou píseň vzpomene, rádi písně opakují. Cíl hodiny se podařilo splnit beze zbytku – žáci velmi dobře poznávali barevnost v hudbě a uvědomovali si i cíl takové práce skladatele a jeho kompoziční prostředky. Na tvořivou aktivitu se soustředili, zejména dívky malovaly s velkým zaujetím a fantazií.

Žák se SVP je vnímavý a projevuje zájem o hudební výchovu. Má problémy se soustředěním a udržením pozornosti. Podle momentálního stupně soustředěnosti a motivace k činnostem dokáže dobře pochopit nové poznatky a hudební dovednosti, dobře zpívá, většinou i s chutí. V některých situacích je i inspirátorem ostatních žáků, mívá originální nápady, které je však v jejich realizaci potřeba někdy usměrňovat.

V této vyučovací hodině se zpočátku příliš nesoustředil a hrál si sám s pastelkami a papírem. Jakmile zazní hudba, většinou zpozorní. V tvořivé části hodiny pracoval se zájmem, vytvořil abstraktní malovanou kompozici a pokusil se i slovně vyjádřit, co se barvami snažil zachytit, jak na něj hudba působila. Vyjádřil přání malovat si i při poslechu dalších hudebních skladeb.

Píseň nejdražší

Typ školy: základní škola

Ročník: 5.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: notový zápis hymny ČR, audiopřehrávač, nahrávky německé, rakouské, slovenské hymny, PC prezentace, běžné vybavení hudebny, doprovodný nástroj – klavír nebo klávesový nástroj, notový zápis písní.

Motivace: žáky motivujeme zájmem o českou národní hymnu a hymny dalších, s námi sousedících států. Využijeme poznatků z vlastivědy a dalších mezipředmětových vztahů. Připomeneme si hymnu naší třídy, kterou žáci složili na škole v přírodě.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Tématem hodiny je hymna ČR *Kde domov můj*. V hodině budeme pracovat s notovým zápisem české hymny, poznáme druhou sloku písně, přečteme některé krajové varianty pocházející z období národního obrození. Žáci se ve skupinkách nebo dvojicích pokusí vytvořit vlastní oslavný text na naši školu nebo město Plzeň. Podrobně probereme rytmickou stránku písně. Žáci se seznámí s příběhem písně. Charakterizujeme situace, kdy mohou žáci hymnu slyšet, a zopakujeme, jak se máme při hymně chovat. Žáci se seznámí s oficiálními nahrávkami hymny – čtyři základní verze: orchestrální, orchestr + mužský hlas, orchestr + ženský hlas, orchestr + sbor. Žáci vyslechnou hymny okolních zemí. Žáci se SVP si vyberou způsob spolupráce, který jim vyhovuje.

Očekávané cíle:

- a) Rozvoj tvořivých dovedností – pro běžnou skupinu i pro žáky se SVP rytmický výcvik, reflexe textu.
- b) Seznámení se s hymnou – uvědomění si státního symbolu, vyjádření vztahu ke svému okolí, poslechové srovnání hymny české s hymnami okolních zemí.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je vhodná k tematickému celku *Domov*, v učebnici Hudební výchova pro 5. ročník ZŠ, SPN. Naváže na předchozí zmínky o národní hymně ČR, kdy ji žáci mohli slyšet.

Úvod: poslech hymen okolních zemí, dialog s žáky, reflexe.

Hlavní část: procvičení a upevnění rytmu písně Kde domov můj ve vazbě na přesnou deklamaci textu a hlasově intonační problematiku. Seznámení s 2. slokou písně. Na základě zhlédnuté prezentace vyprávění stručné historie vzniku a šíření písně Kde domov můj, chování při poslechu hymny na veřejnosti. Vytvoření oslavného textu na svoji školu/město, žáci pracují ve skupinách.

Závěr: z několika oficiálních nahrávek české hymny, které si poslechnou, vyberou žáci tu, která se jim nejvíce líbí. Zdůvodní svůj výběr.

Hymny našich sousedů

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflexe poslechu hymen okolních zemí	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Poslechneme si hymnu německou, rakouskou a slovenskou. Charakterizujeme jednotlivé hymny z hlediska hudby a textu, instrumentace.	Zúčastní se aktivity podle svých možností.

Rytmické cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Naučit se správný rytmus české hymny, opakovat její text, poznat a zazpívat 2. sloku, upevnit správné pěvecké návyky.	Žák pracuje na rytmickém cvičení podle svých možností se třídou, upevňuje správné pěvecké návyky.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Na tabuli (nebo na PC) je připravený zápis rytmu české hymny (bez označení), který využijeme jako rytmické cvičení. Upozorníme	Žák pracuje podle svých možností se třídou.

<p>žáky na hlavní úskalí – rytmicky obtížná místa. Využijeme nástroje orffovského instrumentáře. Žáci sami rozeznají, že je to česká hymna. Po nácvičku rytmu hymnu společně zazpíváme s klavírním doprovodem, seznámíme žáky se 2. slokou a také tu zazpíváme.</p>	
---	--

Příběh písně

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflexe vzniku a účelu státní hymny	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci v rozhovoru s učitelem komentují připravenou PC prezentaci o vzniku a šíření písně <i>Kde domov můj</i> . Vhodně doplňují známá fakta. Zopakují si chování při hymně, popisují situace, kdy se mohou s hymnou setkat.	Žáci zvolí nejvhodnější formu vlastního vyjádření.

Oslava - skupinová práce

Časová dotace dílčí aktivity: 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Práce ve skupině nebo dvojici. Reflexe příslušnosti ke škole a městu	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci se pokusí o vytvoření oslavného textu na svoji školu nebo město, ve kterém žijí.	Žáci zvolí nejvhodnější formu vlastního vyjádření, mohou pracovat ve skupině,

Text v pracovních skupinách prezentují správným zpěvem před třídou.	ve dvojici nebo samostatně. Nemusí před třídou prezentovat.
---	---

Poslech oficiální nahrávky české hymny

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Soustředěný poslech skladby Žák vyjádří svůj vztah k písni.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Na závěr hodiny vybereme jednu z oficiálních nahrávek a zhodnotíme její působivost.	Žáci si vyberou aktivity, které jim vyhovují. Nemusí slovně sdělovat své dojmy.

Reflexe, zpětná vazba:

Žáky běžné třídy téma hodiny zaujalo. Se státní hymnou se setkávají při sledování sportovních zápasů, méně často např. při Pražském jaru, státních slavnostech. Příběh rozšíření původní písně *Kde domov můj* žáky zajímal, dotazovali se na podrobnosti z historie, navzájem se doplňovali. Se zájmem pracovali též ve skupinkách nebo dvojicích na tvorbě oslavné básně a navzájem si je prezentovali. Srovnání poslechu různých nahrávek se ukázalo jako motivačně účinné, žáky stimuluje k srovnávání různých provedení a k snaze vyjádřit důvody, proč se jim některé provedení líbí více.

Žáci se SVP se v této hodině zapojili vcelku aktivně. U jednoho byl problém s počátečním soustředěním se na téma hodiny a na úvodní poslech ukázek, postupně se aktivizoval a pracoval podle očekávání. Druhý žák měl problém s chápáním rytmických hodnot a jejich reprodukcí, odmítal si počítat na doby. Po praktickém předvedení toto dokázal zopakovat po učiteli. Oba žáci se zapojili do zpěvu hymny i do rozhovoru o prezentaci (historii písně *Kde domov můj*). Při tvorbě básně nebyli příliš aktivní, jeden z žáků tvořil na jiné téma. Závěrečný poslech absolvovali se zájmem, zhodnotili vyslechnuté nahrávky a vyslovili své preference.

Antonín Dvořák & notový záznam skladby

Typ školy: Základní škola zřízená podle § 16, odst. 9 školského zákona (zejména pro žáky s LMP)

Ročník: 8. + 9.

Charakter handicapu:

- Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (elektivní mutismus – vypracován IVP také na předmět Hudební výchova)
- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení (LMP)
- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch chování

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky:

- zvukové nahrávky
 - A. Dvořák – Slovanský tanec č. 1
 - A. Dvořák - Árie Měsíčku na nebi hlubokém (opera Rusalka)
 - A. Dvořák - Largo (2. věta - Symfonie č. 9 – Z nového světa)
 - A. Dvořák – Humoreska
- prezentace A. Dvořák
- Orffovy nástroje (ozvučná dřívka, tamburína, chrastidla apod.)
- ozvučné kameny
- notový záznam stupnice C dur a notový záznam skladby Largo
- pastelky
- pracovní list

Motivace:

Hudební výchova je kromě jiného také o společném sdílení hudby a předávání zážitků. Během hodin hudební výchovy se seznamujeme i s oblíbenou hudbou žáků – bereme to jako vzájemné obohacování. Na učiteli / učitelce je, aby pro změnu obohatil /a žáky skladbami, se kterými se v běžném životě pravděpodobně nesetkají tak často (možná by se s nimi jinde než ve škole neseznámili). Dnes se zaměříme na jednoho z velikánů české hudby Antonína Dvořáka, který je známý i v zahraničí. Podle notového záznamu si zkusíme zahrát jednu z jeho skladeb.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci:

Asistentka pedagoga, uzpůsobená třída s kobercem, nástroje – Orffovy nástroje, ozvučné kameny, záznam notové stupnice s vyznačenými barvami, notový zápis skladby Largo.

Anotace:

Hodina je koncipována tak, aby byly činnosti střídány, protože žáci neudrží dlouho pozornost. Na úvod bude provedena jednoduchá společná rytmická rozvíčka na Slovanský tanec č. 1, poté se žáci ve stručnosti seznámí s životem a dílem A. Dvořáka. Následovat budou poslechové ukázky z děl A. Dvořáka. Jako vsuvka bude zařazena oblíbená píseň žáků, kterou žáci budou doprovázet na hudební nástrojky, ev. mohou se i pohybovat / tančit. Poté si připomeneme stupnici C dur. Následně se rozdělíme se do dvou skupin. V první skupině budou žáci upravovat notový zápis skladby Largo tak, aby se skladba podle barev dala zahrát na ozvučné kameny. Druhá skupina bude hrát na ozvučné kameny tak, jak bude ukazovat vyučující, příp. se žáci skladbu naučí hrát z paměti. Skupiny se vymění – skupina, která upravovala notový záznam, zkusí podle něj zahrát skladbu. V závěru hodiny, příp. na začátku příští hodiny si žáci ověří své znalosti a vyplní jednoduchý pracovní list.

Specifika žáků se SVP:

Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (elektivní mutismus (elektivní mutismus):

Žák má problémy komunikovat v určitém prostředí (např. ve škole), řeč jako taková není postižená, v jiném prostředí může žák komunikovat normálně.

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení (LMP)

Mentální postižení je charakterizováno postižením intelektových funkcí a problémy v adaptačním chování. Postižení se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, v sociálních a praktických adaptačních dovednostech, projevuje se obtížemi v učení a běžných denních aktivitách. Podle stupně rozlišujeme mentální postižení lehké, středně těžké, těžké až po hlubokou mentální retardaci. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením probíhá podobně jako v běžné škole s tím rozdílem, že učivo je „rozvolněné“ a je potřeba je stále opakovat a upevňovat. Ve větší míře jsou využívána podpůrná opatření – např. individuální přístup, intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, využívání kompenzačních pomůcek apod.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- seznámení se s životem a dílem A. Dvořáka
- propojení pohybových činností s rytmem a hudbou A. Dvořáka
- společné sdílení času a místa

- vyjádření a respektování názoru – moje oblíbená hudba
- spolupráce s ostatními
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)

V rámci inkluze:

- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními
- vyjádření a respektování názoru – moje oblíbená hudba
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)
- ohled na „jinakost“ – i žáci se znevýhodněním se mohou zapojit do společné práce

Pro žáky se SVP:

- společné sdílení času a místa
- spolupráce s ostatními
- vyjádření a respektování názoru – moje oblíbená hudba
- uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)

Popis hodiny:

V předchozí hodině jsme se zabývali životem a dílem B. Smetany. Nyní si připomeneme Antonína Dvořáka. Během hodiny budeme vesměs využívat dílo A. Dvořáka, s výjimkou „vsuvky“ – oblíbené skladby žáků. Na tuto část se žáci vždy těší – že mohou „obohatit“ učitele /ku a ostatní a prezentovat svou skladbu.

Příprava: Vyučující připraví skladby, prezentaci, nástroje, notové záznamy – stupnice C dur + úryvek skladby Largo.

Hodina bude rozdělena do 5 částí. Během hodiny je potřeba činnosti střídat, žáci neudrží dlouho pozornost, občas se mohou vyskytnout i problémy s kázní (záměrné narušování hodiny mluvením, odmítáním činnosti).

1. Úvodní část – Motivační rytmická rozcvička na Slovanský tanec č. 1
2. Hlavní část – Život a dílo A. Dvořáka s poslechem jeho nejznámějších skladeb
3. Intermezzo - oblíbená píseň žáků
4. Notový záznam a hra na nástroj
5. Závěr hodiny - hodnocení a závěrečné vystoupení

Úvod – motivační rytmická rozcvička na Slovanský tanec č. 1

časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Propojení pohybových činností s rytmem a hudbou A. Dvořáka Spolupráce s ostatními	dtto

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>v případě nespolupráce</i>
<p>Začátek hodiny probíhá beze slov – žáci musí být potichu, po tichém uvítání vyučující žákům pohybem naznačí, že si mají všichni sednout na koberec do kruhu. Poté beze slov předvede pohyby, které žáci zopakují. Jedná se o plácání do stehen, tleskání, propojení rukou (držíme se se sousedem tak, že moje pravá ruka je nahoře na levé ruce souseda dlaněmi nahoru.</p> <p>Poté vyučující už slovy popíše aktivitu, která se bude s obměnou dělat. Budeme střídat po taktech plácání do stehen – tleskání – plácání do zad souseda po pravici – tleskání – plácání do stehen – tleskání – plácání do zad souseda po levici – tleskání – plácání do stehen – tleskání – plácání do zad souseda po pravici atd. Na změnu rytmu propojení rukou - vyučující začíná – svou pravou rukou plácne do dlaně žáka po levici a tak si navzájem budeme předávat „signál“. Důraz je kladen na to, že když budeme „hrát na spolužáka“, plácáme zlehka.</p>	dtto	Komu by činil velký problém „hrát na spolužáka“, bude aktivitu dělat odděleně sám se sebou. Asistentka pedagoga bude pouštět skladbu, pokud se žák s narušenou komunikační schopností nezapojí, bude pouštět skladbu on.

Život a dílo A. Dvořáka

časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Seznámení se s životem a dílem A. Dvořáka	dtto

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>V předchozí hodině jsme se zabývali životem a dílem B. Smetany. Nyní si připomeneme A. Dvořáka.</p> <p>Žáci se usadí do lavic nebo na koberec a sledují výklad a připravenou prezentaci obsahující základní informace o A. Dvořákovi. Pro žáky s LMP je vhodnější velice stručná prezentace, v mnoha informacích „se ztrácí“. Spíše než psané informace jsou vhodnější obrázky (žáci mají potíže se čtením a obrázky se jim lépe zafixují)</p> <ul style="list-style-type: none">- narození (datum a místo)- život (otec A. Dvořáka si přál, aby se jeho syn stal řezníkem, malý Antonín se učil hrát na housle, na violu a na varhany, šel studovat varhanickou školu)- jeho působení v zahraničí – poslech a relaxace při skladbě Largo Z nového světa (zajímavost, že kosmonaut N. Armstrong měl skladbu při letu na Měsíc s sebou)- opery – poslech árie Měsíčku na nebi hlubokém z opery Rusalka- zájmy – vlaky (inspirace pro složení Humoresky)- neštěstí během jeho života (úmrtí jeho dětí - vypořádání se s tragédií díky hudbě)- inspirace lidovou hudbou a hudbou indiánů- blízký památník A. Dvořáka ve Vysoké u Příbramě – doporučení k návštěvě (místo inspirace ke složení Rusalky)- na závěr vyplnění pracovního listu (Život a dílo B. Smetana x A. Dvořák)	dtto

Intermezzo – Oblíbená píseň žáků

časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída Vyjádření a respektování názoru – moje oblíbená hudba	žáci se SVP dtto
---	----------------------------

Popis aktivity:

běžná třída Na začátku školního roku každý žák/každá žákyně na lísteček napsali název a interpreta své oblíbené skladby, kterou chtějí „obohatit“ učitele/učitelku. Vyjadřují tím svůj názor/vkus. Vyučující nyní vybrala skladbu Acalari Bomba, remix cikánské skladby, protože A. Dvořák se inspiroval lidovou hudbou a také hudbou indiánů (Romové pochází z Indie). Žáci si mohou vybrat nástrojky, kterými budou hudbu doprovázet dle své nálady. Kdo chce, může se na hudbu pohybovat. Odkaz: https://www.youtube.com/watch?v=Rx9HBrm-Xyl Po skončení písně žáci hádají, čím je to oblíbená skladba.	žáci se SVP dtto	v případě nespolupráce Kdo nechce hudbu doprovázet, nemusí, stačí, že ji bude vnímat poslechem.
---	----------------------------	---

Notový záznam a hra na nástroj

časová dotace dílčí aktivity: 20´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída Společné sdílení času a místa Spolupráce s ostatními Uvědomění si důležitosti každého jedince jako důležitého článku v systému (bez potřebného tónu nelze zahrát skladbu)	žáci se SVP dtto
---	----------------------------

Ohled na „jinakost“ – i žáci se znevýhodněním se mohou zapojit do společné práce	
--	--

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>v případě nespolupráce</i>
<p>Nejdříve si společně připomeneme stupnici C dur – která nota leží na které lince a že každé notě odpovídá tón – to si předvedeme na barevných ozvučných kamenech.</p> <p>Nebudeme se nyní zabývat rytmickou hodnotou not. Důležité je, aby si žáci uvědomili, že podle notového zápisu se dá zahrát skladba.</p> <p>Rozdělíme se do dvou skupin. V první skupině mohou žáci pracovat ve dvojicích, každá dvojice dostane stupnici C dur s vyznačenými barvami ozvučných kamenů a notový zápis skladby Largo. Jejich úkolem bude vybarvit notový zápis Largo tak, aby se skladba podle barev dala zahrát na ozvučné kameny (do 16. taktu).</p> <p>Mezitím druhá skupina bude hrát na ozvučné kameny tak, jak bude ukazovat vyučující. Každý žák bude mít přiřazený jeden nebo dva kameny a bude se snažit zapamatovat si, kdy jaký tón hraje, jak následují tóny po sobě.</p>	dtto	Stává se, že žák s SVP nechce na nástroj hrát, v tom případě bude alespoň držet v ruce ozvučný kámen, na který bude hrát vyučující.

5. Závěr hodiny - hodnocení a závěrečné vystoupení

časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Vyjádření a respektování názoru	dtto

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>	<i>v případě nespolupráce</i>

<p>Na závěr žáci uvedou, co je na hodině zaujalo, např. jaká skladba nebo činnost (úvodní rozvíčka, hra na nástroje apod.) je zaujala, co si zapamatují o A. Dvořákovi.</p> <p>Na úplný závěr si společně zahrajeme úryvek z Larga. Kdo bude chtít, může zahrát skladbu samostatně. Žáci, kteří zahrají skladbu bezchybně, budou klasifikováni známkou „výborně“.</p>	<p>dtto</p>	<p>Kdo nechce, nemusí se k tématu vyjadřovat. Závěrečnou skladbu budou hrát pouze dobrovolníci (vždy se nějací najdou).</p>
---	-------------	---

Reflexe, zpětná vazba:

Tichý začátek realizujeme v hodinách docela často, žáci se spíše soustředí a jsou „v očekávání“, co se bude dít. Žáci si také vyzkouší, jaké to je, když někdo nemluví a chce něco sdělit. Je vhodné, když se vyučující do činností zapojuje a provádí všechny činnosti společně s žáky, žáci s mentálním postižením pak lépe reagují. To se projevilo i při této hodině, žáci se zapojili, vysvětlovali instrukce těm, kteří nepochopili, co se má dělat. Také v kroužku si navzájem pomáhali – pokud např. dal některý žák ruku jinak, sousedící žák jej opravil. Když se žák s mutismem nechtěl zapojit, ostatní spolužáci jej napomenuli, tak se zapojil alespoň částečně. Úvodní aktivita žáky bavila.

V další části žáci sledovali prezentaci. Prezentace byla zpracována heslovitě a obsahovala obrázky – pro žáky s LMP jsou snadněji zapamatovatelné. K prezentaci byly použity ukázky skladeb Largo, Humoreska a Měsíčku na nebi hlubokém. Do Larga se žáci zaposlouchali bez hlesnutí, árii z Rusalky vyhodnotil jeden žák, že se mu nelíbí, že to „je jako na pohřbu“. Humoresku už žáci někdy slyšeli, ale nevěděli, že je to skladba A. Dvořáka. Paní asistentka zareagovala, že tato skladba zazněla v reklamě. Krátce jsme pohovořili o tom, že i v některých dalších reklamách zazněly skladby klasické hudby. Je otázka, na kolik je správné využívat tuto krásnou hudbu ke komerčním účelům, na druhou stranu je dobře, že tato hudba se dostane do povědomí širší veřejnosti. Bylo by ale vhodné uvádět, o jaké dílo jde, aby si diváci zapamatovali, o jakou a čí skladbu jde, ne aby si ji spojili jen s konkrétním výrobkem.

Píseň vybranou žáky jsme pouze poslouchali, nikdo ji nechtěl doprovázet na nástroje, ani při ní tančit.

Na část hraní skladby Largo a přípravu notového zápisu by bylo potřeba více času. Žáci dostali instrukce a při přípravě (vybarvování) not žákům pomáhala asistentka. Žáci nedávali při zadávání pozor, takže první notu „e“ zaznamenávali barevně jako notu „c“ (nezabývali se pomocnou linkou), skladbu podle not, které připravili žáci, jsme nestihli zahrát. Žáci ji zahráli s ukazováním učitelky. Jeden žák chtěl skladbu zahrát sám, vcelku dobře si pamatoval pár prvních taktů.

Vyplnění pracovního listu ani hodnocení hodiny se nestihlo, ale žáci se už v průběhu hodiny vyjadřovali, co se jim líbí a co ne. Pracovní list byl vyplněn v až následující hodině – nejlepšího výsledku, s dvěma chybnými odpověďmi, dosáhl pouze jeden žák. Hodina utekla pocitově velice rychle, žáci chtěli hrát na zvonkohru ještě o přestávce. Bylo by vhodnější hodinu rozložit a nechat více času na hru na ozvučné kameny.

ODKAZY – skladby na internetu

- A. Dvořák – Slovanský tanec č. 1

<https://www.youtube.com/watch?v=LUArtJOMdPg>

- A. Dvořák - Árie Měsíčku na nebi hlubokém (opera Rusalka)

<https://www.youtube.com/watch?v=w5Q2P1S08YU>

- A. Dvořák - Largo (2. věta - Symfonie č. 9 – Z nového světa)

https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Antonin_Dvorak_-_symphony_no._9_in_e_minor_%27from_the_new_world%27,_op._95_-_ii._largo.ogg

- A. Dvořák – Humoreska

<https://www.youtube.com/watch?v=3g02pBEGZM8>

PŘÍLOHY

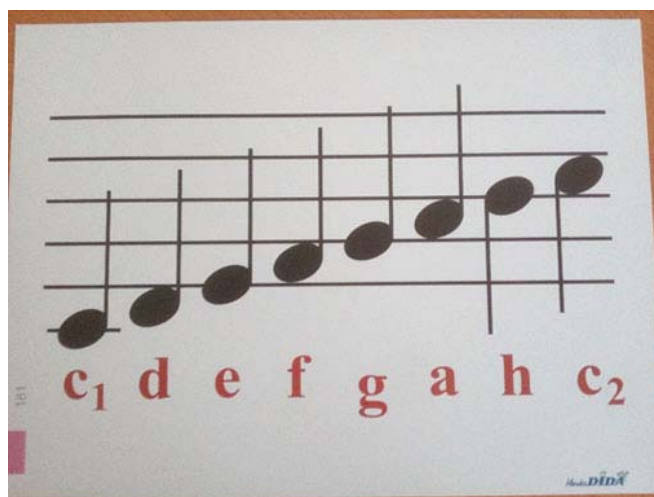
Fotografie - ozvučné kameny, notový záznam stupnice C dur – ze souboru výukových karet

MediaDiDa

Prezentace A. Dvořák

Pracovní list – B. Smetana x A. Dvořák

Notový záznam skladby Largo (vytvořený v programu MuseScore)



Čím se hudba vyjadřuje: melodie a harmonie

Typ školy: gymnázium 8leté

Ročník: prima víceletého gymnázia (nebo 6. ročník základní školy)

Charakter handicapu: žák s ADHD (nediagnostikované, leč zjevně pozorovatelné),
žák s Aspergerovým syndromem (opět pouze pozorovaný)

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: boomwhackers (bobotubes) – alespoň 3 sady; papíry s předepsanými instrukcemi, počítač, projektor, reproduktory, případně klavír a zpěvník *Já, písnička* (zelený)

Motivace: rozhovor s žáky, zda hudba něco vyjadřuje a jakou k tomu využívá „řeč“. Žáci přemýšlejí o svých prožitcích hudby a snaží se sdělit něco o tom, co může hudba sdělovat.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: třída s kobercem na podlaze

Anotace:

Vyučovací hodina je součástí cyklu hodin: *Co může hudba vyjadřovat*, kde se žáci nejdříve seznamují se zvuky živé a neživé přírody, poté se základními hudebně vyjadřovacími prostředky a dále prostřednictvím různých hudebních aktivit přecházejí k základní analýze poslechu a pojmenování hudebních pojmů. Celý tento cyklus je prováděn prostřednictvím různých aktivit a žáci si znalosti osvojují pomocí zážitků, nikoliv teoretickým výkladem.

Tyto aktivity se nejlépe osvědčují u práce ve třídě, kde jsou žáci s poruchou pozornosti (zejména ADHD). Ale zase obtížněji je zvládají žáci například s Aspergerovým syndromem.

Naše hodina tedy podstoupí hned dvojí testování, neboť se jedná o třídu s počtem 23 žáků, kde jsou zastoupeni žáci s oběma těmito poruchami.

V hodině budeme pracovat s bobotubes (nebo také boomwhackers), které se výborně hodí na rytmická, ale i instrumentální cvičení. Také v této hodině budeme rozvíjet týmovou spolupráci, neboť studenti budou po většinu času pracovat ve skupinách po 5-8 osobách.

Hodina má dvě hlavní části: v první polovině budou žáci po skupinách vypracovávat zadání. Když budou s jednou činností hotovi, dostanou další úkol. Nakonec zrealizují zadanou „skladbu“ společně. Po této aktivitě by měli sami dojít k závěru, že i když se jedná o jednu skladbu ve všech skupinách (kterou by ještě měli ideálně poznat), ne všechny skupiny hrají to samé: někteří hrají melodii, jiní doprovod. Poté jim tedy budou vysvětleny pojmy „melodie“ a „harmonie“ a žáci by sami měli dokázat popsat rozdíl mezi těmito dvěma pojmy.

Na závěr hodiny (když zbyde čas) si mohou vyzkoušet zahrát na bobotubes složitější harmonii ke skladbě z filmu *Piráti z Karibiku*, která je dostupná na www.youtube.com.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- rozvoj instrumentálních a rytmických schopností,

- rozvoj týmové práce ve skupině,
- řešení problému.

Pro žáky se SVP:

- zaměření na sociální interakci,
- zapojení se a zároveň možnost seberealizace.

Popis hodiny:

Vyučovací hodina je organizována do následujících částí.

Příprava: alespoň tři sady bobotubes (boomwhackers), zapnutý projektor a počítač

Úvod (motivace):

- Seznámení s bobotubes
 Určení podmínek správného používání.
 Připomenutí (opakování) vlastností tónu a seznámení s dnešní probíranou látkou: výška tónu.

Hlavní část:

- Hra na stupnice a zadané písně
 Každý žák si vezme bobotube a vytvoří skupinu tak, aby obsahovala všech osm tónů.
 Poté se studenti posadí tak, aby dokázali zahrát celou stupnici.
- Melodie a harmonie
 Skupiny dostanou papír s napsanými písmeny („notami“) a mají za úkol zkusit danou píseň zahrát tak, aby ji poznali.
 Poté žáci dostanou nový papír s napsanými tóny (písmeny) pod sebou.
 Učitel jim vysvětlí, že nyní budou hrát stejnou píseň, ale tentokrát budou hrát harmonii, a ne melodii. Návčik hry akordů ve skupinách.
- Sehrání s celou třídou
 Některé skupiny hrají melodii, jiné harmonii, jiné mohou i zpívat. Učitel může hru podpořit hrou na klavír.

Závěr hodiny:

- Doprovod melodie (hlavní téma) z hudby k filmu *Piráti z Karibiku*
 Podle videa a napsaných akordů na tabuli žáci zkusí zahrát doprovod známé písně: <https://www.youtube.com/watch?v=6OaZagyZKyl>
- Reflexe
 Krátká diskuse: vyjasnění pojmů melodie a harmonie (příští hodinu si žáci udělají zápis do sešitu) a také reflexe práce ve skupinách.

Motivace: Seznámení s bobotubes

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Seznámení s nástrojem bobotubes a se správným používáním „rour“.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel připraví bobotubes a během krátké diskuse vyzkouší znalosti žáků o vlastnostech tónu: výška. Poté seznámí žáky s pravidly správného používání těchto nástrojů a s technikou hraní.	Dtto.

Hra stupnice a zadané písně

Časová dotace dílčí aktivity: 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci zahrají na bobotubes stupnici. Žáci spolupracují v malé skupině a společně zahrají zadanou píseň (viz Příloha č. 1). Poznají-li na konci danou píseň, je to zároveň pro ně zpětná vazba.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci si vezmou bobotubes (jeden či dva) do ruky a rozdělí se do skupin po cca 5-8 žácích (podle aktuálního počtu žáků). Učitel jim zadá úkol: zahrát jednotlivé tóny popořadě od nejnižšího po nejvyšší (ideálně ve stejném metru). Nedemonstrují tuto činnost před ostatními, čekají, až je učitel	Dtto.

<p>obejde (je zde dán čas na „seznamovací fázi“ hry na bobotubes).</p> <p>Poté, co tento dílčí úkol dokončí, učitel dá každé skupině papír, kde jsou napsaná písmena (tóny), která mají žáci ve správném pořadí zahrát a nacvičit. Měli by poznat lidovou píseň, kterou hrají (obvykle <i>Vyletěla holubička</i>).</p> <p>Pokud žáci píseň nepoznají, učitel jim případně prozradí její název.</p> <p>Pokud ji někteří žáci nebudou znát, mohou ji zkusit zazpívat za doprovodu klavíru.</p>	<p>Žák s ADHD může být hybatel dané skupiny. Také se hodí, aby hrál tón, který se často opakuje, neboť tak jeho pozornost zůstane na dané aktivitě.</p> <p>Žák s Aspergerovým syndromem by mohl hrát první tón, aby byl skupinou vnímán jako důležitý člen.</p> <p>V případě nespolupráce s ostatními je vyžadováno alespoň minimální zapojení.</p>
--	---

Melodie a harmonie

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Nyní se žáci naučí zahrát doprovod k dané písni. Hlavní cíl tedy bude synchronizace s ostatními hráči ve skupině a poté i v celé třídě.</p> <p>Zároveň se v této fázi naučí význam pojmů <i>melodie a harmonie</i>.</p>	<p>Dtto.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci nyní dostanou nový papír s napsanými tóny (písmeny) pod sebou (viz Příloha č. 2).</p> <p>Učitel jim vysvětlí, že nyní budou hrát stejnou píseň, ale tentokrát budou hrát harmonii, tedy souzvuky, a ne melodii. Žáci by měli po krátké diskusi dojít k pochopení rozdílu mezi melodií a harmonií a tyto pojmy by měli umět správně pojmenovat, vysvětlit.</p> <p>Nácvik hry akordů ve skupinách (učitel obchází skupiny a případně upozorňuje žáky na dodržování metra -</p>	<p>Dtto.</p> <p>Učitel zadá žákovi s ADHD dozor nad držetím metra v dané skupině.</p> <p>Může tedy hrát akordy jako ostatní, nebo</p>

zejména zrychlování - a přesnou synchronizaci s ostatními).	dostane ozvučná dřívka a bude držet rytmus.
---	---

Provedení nacvičené písně s celou třídou

Časová dotace dílčí aktivity: 5-10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Synchronizace celé třídy, kde jedna část žáků hraje melodii a druhá harmonii.	Žák s ADHD drží metrum.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Nyní učitel určí, která ze skupin bude hrát melodii a která harmonii. Vzhledem k hlasitosti buď rozdělí třídu napůl, nebo tři skupiny hrají melodii a jedna harmonii. Pro „slabší“ třídu může jedna skupina píseň zazpívat. Aktivita se může opakovat, aby se skupiny prostřídaly.	Žák s ADHD opět drží metrum, případně hraje s ostatními.

Doprovod melodie z filmu Piráti z Karibiku, reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 10-15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Další využití bobotubes a souhra s ostatními.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Podle zbývajících času: a) více než 10'	Dtto.

<p>Učitel na tabuli napíše tónové složení akordů Am F G C Dm a Em. Žáci si podle toho zapamatují, které akordy budou hrát (v tomto případě je vhodné, aby „slabší“ žáci měli jen jeden bobotube nebo dva stejné); na Youtube pustí video (viz příloha) a žáci se řídí zadáním - hrají doprovod známé melodie. Učitel pro zjednodušení počítá rytmus.</p> <p>b) méně než 10'</p> <p>Učitel ve skupinách rozdává zpěvníky (<i>Já, písnička</i> - zelená) a zadá skupině, aby vybrala jednu píseň, kterou zkusí secvičit a zahrát ji ostatním. Pokud ve skupině není žák znalý not, může skupiny promíchat. Pak skupina zahraje píseň ostatním a ty ji zkusí určit.</p> <p>Reflexe: krátká diskuse. Otázky: Jak se vám ve skupinách pracovalo? Koho byste nejvíce pochválili a za co? Co jste se dnes naučili?</p>	<p>V reflexi žák s Aspergerovým syndromem i jeho skupina se mohou vyjádřit, jak fungovala vzájemná spolupráce a jak to bylo pro ně náročné.</p>
--	---

Reflexe, zpětná vazba:

Vyučovací hodina splnila své cíle. U žáků bez SVP se v některých skupinách objevoval problém „určení leadera“, takže jejich synchronizace byla poněkud zdlouhavější. Ve skupině, kde byl žák s ADHD, byl automaticky určen vůdcem skupiny a jejich práce byla mnohem efektivnější. Na druhou stranu byla tato skupina rychleji hotová a poté žák s ADHD začal hodně povídat a vyrušovat a tím vznikal ve třídě hluk, který rušil ostatní skupiny.

Při aktivitě č. 4 žák s ADHD nakonec nedržel metrum, ale jeho skupina měla za úkol hrát harmonii a žák byl opět v roli vůdce.

Žák s Aspergerovým syndromem byl nejdříve rozpačitý a nevěděl, ke které skupině se přidat. S tím jsem mu musela pomoci. Poté se zapojil do hry jako všichni ostatní. Skupina se nějakou chvíli nemohla domluvit a do této diskuse se žák se SVP nezapojoval, pouze mlčky plnil požadavky ostatních.

Nejaktivnější byl při diskusích. Správně definoval pojmy melodie a harmonie atd.

Nakonec jsme měli dost času, takže jsme vyzkoušeli zahrát doprovod k *Piráťům z Karibiku*. Do této aktivity se všichni žáci zapojili rovným dílem a díky předešlé synchronizaci byl nácvik

velmi rychlý a efektivní. Tato aktivita navíc měla velký úspěch, takže ji nejspíše budeme příští hodinu opakovat.

Při závěrečné reflexi (č. 5) žák s ADHD pochválil celou skupinu za jejich spolupráci a dva žáci ho označili jako osobu, kterou by chtěli nejvíce pochválit.

Žáka s Aspergerovým syndromem z jeho skupiny nikdo neoznačil a ani on neoznačil nikoho konkrétního. Vlastně nikoho nepochválil. Je zjevné, že třída ho toleruje, přesto nevyužívá jeho potenciálu. A on samotný ještě potřebuje čas si najít ve třídě bližší přátele a více se jim otevřít. Každopádně práce v takto malé skupině ho posunula v sociálním začlenění a ještě po hodině jsem se ho ptala, jak si dnešní hodinu užil. Řekl, že ho to bavilo a že ve skupině se všichni zapojili rovným dílem.

Internetový zdroj:

<https://www.youtube.com/watch?v=6OaZaqyZKyl>

PŘÍLOHA č. 1

Píseň: Vyletěla holubička (píseň je zapsaná s lehce naznačeným rytmem: tučné noty jsou delší)

C	D	E	F	G	A	H
	G					
C	C	H	A	A	G	
F	A	F	D	E	G	E
	C					
D	D	G				

PŘÍLOHA č. 2

Doprovod písňe (ideálně barevně označené – žáci si je mohou sami vybarvit):

G E C	G E C	D H G	D H G
G E C	G E C	D H G	D H G
C A F	C A F	G E C	G E C
D H G	D H G	G E C	G E C
D H G	D H G	G E C	G E C
D H G	D H G	G E C	G E C
D H G	D H G	G E C	G E C

Hudba jiných národů: čínská pentatonika

Typ školy: gymnázium 8leté

Ročník: kvarta víceletého gymnázia (nebo 9. ročník základní školy)

Charakter handicapu: žák s autismem (zároveň má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii, ale v této činnosti jsou tyto druhy handicapu irelevantní)

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: melodické nástroje: xylofony, zvonkohry, bobotubes, zvonky, ozvučné kameny (zvonkohry) (vybrané tóny C D E G A);

pro studenty s alespoň základní znalostí hry: flétny, kantela, klavír, kytara, harfa, dešťová hůl a rytmické nástroje (buben djembe nebo rámový buben)

Motivace: Může nás oslovit hudba jiných kultur, vzato historicky a lokálně? Může hudba léčit? Máte zájem si „cizí“ hudbu a její účinky vyzkoušet sami na sobě? Užítí legendy o vzniku čínské hudby.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: třída s kobercem, kde mohou studenti sedět na zemi.

Anotace:

V popisované vyučovací hodině se vrátíme zpět v učivu k opakování hudby starověkých kultur, a to v poněkud netradičním hávu. Celkově je hodina pojata v klidném duchu, kde studenti budou převážně relaxovat – nejen poslechem, ale i instrumentální hrou. Studenti se naučí principy tonálního systému pentatoniky a pokusí se v tomto systému volně improvizovat na různé melodické nástroje. Hodina tedy nejen přináší nové znalosti a zkušenosti, co se týče nástrojů klasických evropských, etnických i tzv. léčivých (užívaných v muzikoterapii), ale také bude rozvíjet synchronizaci a spolupráci celé skupiny při hudebních činnostech. Studenti jsou již zvyklí na vzájemnou spolupráci, přesto je mezi nimi jeden student s autismem, který se ne vždy správně nebo přiměřeně zapojuje. Na závěr hodiny si zájemci vyzkouší muzikoterapeutický účinek poslechu hudby.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- rozvoj instrumentálních schopností,
- prohloubení znalostí hudby starých národů a seznámení s pojmem *pentatonika*,
- rozvoj týmové práce ve skupině, souzvuk s ostatními a práce s dynamikou.

Pro žáka se SVP: stejné cíle.

Popis hodiny:

Příprava: připravené hudební a zvučící nástroje

Úvod (motivace): Legenda o vzniku čínské hudby a diskuse (seznámení s pentatonikou)

Hlavní část: První seznámení s pentatonikou a improvizací - synchronizace

- a) volná improvizace,
- b) souhra rytmu,
- c) souhra dynamiky

Závěr: Muzikoterapeutický poslech a reflexe všech činností, pocity z hudby

Motivace: Legenda o vzniku čínské hudby

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Motivace.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel si vezme jeden z nástrojů (ideálně nějaký klidnější, jako harfu či kantelu) a slabě hraje pentatonické tóny. Do toho vypráví legendu o vzniku čínské hudby (existuje několik verzí, toto je jedna z nich).</p> <p><i>„Kdysi v Číně žil mudrc jménem Ling Lun. Jednou zaslechl ptáky, kteří zpívali zvláštní melodii. Následoval tyto ptáky a rozhodl se vytvořit flétnu, která by dokázala zahrát tóny této krásné melodie. To se mu nakonec podařilo. Jednoho dne hrál Ling Lun na svou flétnu a jeho městem projížděl velký Žlutý císař. Zaslechl krásnou hru a rozkázal svým řemeslníkům vyrobit zvony, které by hrály tyto tóny. A tak vznikla čínská stupnice. Říká se jí pentatonika. Z kolika tónů se asi skládá?“</i></p> <p>Následuje krátká diskuse s žáky o pentatonice,</p>	Dtto.

kde učitel vysvětlí, že dnes si vyzkouší nejen pentatoniku, ale také volnou improvizaci na melodické nástroje.

První seznámení s pentatonikou a improvizací – synchronizace

a) volná improvizace,

b) souhra rytmu,

c) souhra dynamiky

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra na různé nástroje. Zvládnutí daného rytmu. Poznávání nástrojů a jejich rozlišností, možností využití. Týmová práce.	Dtto. V této fázi student mimo hru na nástroj procvičuje vnímání ostatních ve svém „osobním prostoru“. Pokusí se zapojit do hry jako všichni ostatní a poté bude reflektovat své pocity.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
a) Studenti sedí na zemi, rozeberou si nástroje a nahodile na ně hrají (užívají pouze melodické nástroje). Po krátké hře je učitel vyzve, aby popsali, jak se jim tato jejich „skladba“ líbila. b) Poté si studenti vymění nástroje a zkusí hrát znovu. Tentokrát učitel určí, které nástroje budou určovat rytmus (ideálně bobotubes, ale mohou se i měnit při každé další hře). Opět následuje krátká reflexe. c) Souhra dynamiky Poté, co studenti zvládnou hrát společný rytmus, opět si vymění nástroje a tentokrát	Dtto. c) Při reflexi žák s autismem také zhodnotí, jak se mu na jednotlivé nástroje hrálo a jestli se mu souhra s ostatními podařila, či nikoliv.

<p>se zaměří na poslech ostatních nástrojů. Jejich úkol bude řídit se celkovým vyzněním celé souhry a podle toho přizpůsobovat dynamiku a také ji měnit.</p> <p>Učitel upozorní na nutnost sledování hry ostatních nástrojů.</p> <p>Další stupeň pro některé studenty může být ten, že si vyzkouší částečně potlačit potřebu „musím stále hrát“ - s vývojem dynamiky mohou i přestat hrát a poté se zase napojit, ale skladba by neměla skončit tak, že přestanou hrát všichni. Zde se také projeví jejich schopnost vnímat různé typy nástrojů a jejich hlasité i tiché roviny, naslouchat ostatním spoluhráčům.</p> <p>Reflexe a porovnání s první hrou.</p>	
--	--

Muzikoterapeutický poslech

Časová dotace dílčí aktivity: 25'

Poznámka: Této aktivitě je věnována velká část hodiny, a to v případě dostatečného zájmu žáků o poslech touto formou. Pokud by zájem nebyl, ve zbytku hodiny by dostali žáci speciální úkol (viz níže).

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Zdokonalování hry v improvizaci, střídání nástrojů.</p> <p>Poslech skladby s následnou reflexí.</p>	<p>Dtto.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel vyzve dobrovolníky, kteří si budou chtít vytvořenou skladbu poslechnout. Ti si lehnou doprostřed kruhu a zavřou oči, ostatní sedí kolem nich s nástroji (při každém dalším poslechu by si je měli měnit, aby jich vyzkoušeli co nejvíce).</p>	<p>Dtto.</p>

<p>Učitel vezme dešťovou hůl nebo jiný rytmický nástroj, kterým určí začátek a konec skladby.</p> <p>Ti, kteří poslouchají, mají za úkol se pokusit si představit příběh nebo obraz, který se jim bude při poslechu objevovat.</p> <p>Následuje hra.</p> <p>Poté posluchači popíší příběh/obraz, který viděli.</p> <p>Následují další zájemci, mění se nástroje, pro oživení se může přidat i několik rytmických.</p> <p>Speciální úkol:</p> <p>Nebudou-li již další zájemci, učitel zadá úkol pokusit se zhudebnit něčí sen.</p> <p>Nejdříve se tedy zeptá na to, kdo měl v poslední době nějaký zajímavý sen. Po krátké diskusi studenti vyberou ten nejzajímavější a pokusí se ho zhudebnit. Rozdělí si „hlavní role“ a případně si opět vymění či obmění nástroje.</p> <p>Pak tuto skladbu realizují.</p> <p>Na závěr hodiny: Diskuse o zážitcích a prožívání hudebních aktivit.</p> <p>Celkový dojem ze všech činností.</p> <p>Preferované nástroje a důvod výběru.</p> <p>Pocity z improvizace.</p> <p>Shrnutí pojmů užívaných ve vyučovací hodině.</p>	
---	--

Reflexe – zpětná vazba

Cílem této vyučovací hodiny bylo jednak seznámit studenty s principy pentatonické stupnice, jednak připomenout hudbu jiných národů a kultur a v neposlední řadě prohloubit umění souhry celé skupiny. Jelikož se jedná o studenty, kteří mají společnou hudební výchovu již čtvrtým rokem, věděla jsem, že budou k práci přistupovat aktivně a se zájmem. Ve skupině je student se SVP nově od září, tedy velmi krátce. To bylo ze začátku patrné, neboť zbytek skupiny již od začátku fungoval relativně sehraně, ovšem student se SVP se spíše snažil na sebe nějakým způsobem upozorňovat, aby více „zapadl“.

Po motivaci byla hodina založená de facto na jedné činnosti, která se neustále obměňovala a více „prohlubovala“. Díky tomu si i žák se SVP postupně našel nástroj a styl hry, který mu vyhovoval a zároveň doplňoval ostatní.

Při závěrečné aktivitě navíc studenti začali přirozeně spolupracovat podle nástrojů, které jim přirozeně „šly k sobě“, a díky tomu vznikaly velmi zajímavé hudební etudky.

Bylo velice zajímavé pozorovat práci celé skupiny: od fáze zkoumání, přes fázi hraní až po fázi souhry, kdy studenti sledovali hru ostatních, různě se do hry zapojovali nebo naopak z ní vystupovali, aby výsledný souzvuk působil plně a zajímavě, ale nikoliv překombinovaně.

Také studenti se znalostí hry na flétnu či klavír si vyzkoušeli hrát i na tyto složitější nástroje, a díky tomu každá vzniklá etuda byla originální.

U některých studentů jsem pozorovala menší sebeprosazování než u ostatních. Příliš nestřídali nástroje, hleděli si hlavně své hry, nekontaktovali očima ostatní, hráli spíše tiše než výrazně. Jednalo se o žáky převážně introvertní povahy, která se zřetelně projevovala i skrze hru na nástroje. Bohužel, už nebyl čas s těmito žáky více pracovat, a poněvadž se jednalo o hodinu pojatou spíše muzikoterapeuticky a relaxačně, nechtěla jsem je nutit do něčeho, co by jim mohlo být nepříjemné. Přesto možná tento fakt by mohl být ještě více zvažován a jistě by stálo za pokus ho více zohlednit v každé aktivitě.

Pro žáky s různými druhy a typy SVP je podobný styl vyučovací hodiny velmi vhodný, protože jim umožňuje mnoho rozličných způsobů zapojení se a přístupů k látce, dává prostor osobním preferencím žáka a uplatnění individuálního prožívání hudby na pozadí kolektivně vedených hudebních aktivit.

PŘÍLOHA

Legenda o čínské hudbě:

<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26943/1/BAKALARSKA%20PRACE-STIBOROVA.pdf>

a další internetové či knižní zdroje

Čeští autoři hudby baroka a klasicismu

Typ školy: gymnázium 8leté

Ročník: kvinta víceletého gymnázia

Charakter handicapu: student s poruchou autistického spektra

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klavír, CD přehrávač, orffovské nástroje melodické a rytmické, notový záznam písně *Chtíc, aby spal* (Hudební výchova pro gymnázia, SPN, 2. díl), vlastní texty z obou období, které žáci měli za úkol si přinést do školy

Motivace: proč se dnes stále poslouchá a na koncertech často hraje hudba baroka a klasicismu? Jak se tyto slohy vyvíjely v českém hudebním prostředí? Motivačně vyjdeme ze srovnání textů daných období.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

V předchozím ročníku se žáci seznámili s hudbou baroka a klasicismu v evropských zemích. Na toto učivo navazuje popisovaná hodina, v níž se mají žáci blíže obeznámit s charakteristikou hudby období baroka a klasicismu v českých zemích a na základě charakteristických znaků se pokusit porovnat hudbu pocházející z jednoho nebo druhého slohového období.

Východiskem bude charakteristika a srovnání hudební řeči, tedy užitých hudebně vyjadřovacích prostředků, ve vybraných skladbách. Žáci je budou poznávat prostřednictvím aktivního poslechu. Prohloubení poslechového prožitku a estetického emocionálního zážitku napomůže aktivní zapojení studentů do hudebních aktivit spojených s hrou na hudební nástroje. Při komparačních postupech žáci uplatní kritické myšlení.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- rozvoj hudebních dovedností a tvořivosti prostřednictvím hudebních činností,
- upevňování poznatků z dějin hudby prostřednictvím poslechu,
- intonační a rytmický výcvik.

Pro žáka se SVP:

- plnění stejných cílů dle jeho možností a podle úrovně hudebních schopností žáka,
- prvotním cílem je bezproblémové zařazení žáka do kolektivu.

Podrobný popis cílů pro vyšší stupeň gymnázia dle RVP

V oblasti produkce:

- při pěveckých cvičeních dbá na měkké nasazení tónu, na uvolněné postavení hlasivek, proud výdechu je veden klidně a přiměřeně,
- správně vyslovuje, vychází z projevu řeči – recituje na jednom tónu,
- využívá doprovod na hudební nástroje,
- zapojuje hrubou a jemnou motoriku podle pokynů učitele, dále improvizuje a tvoří sám, reaguje na hudbu podle svých představ a pocitů.

V oblasti recepce a reflexe:

- orientuje se v tónovém prostoru poslouchané skladby,
- rozpoznává hudebně výrazové prostředky užití ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku,
- orientuje se ve vývoji hudebního myšlení epochy klasicismu, rozlišuje charakteristické hudební znaky.

Popis hodiny:

Popisovaná vyučovací hodina je zaměřená především na poslechové činnosti. Pracujeme jednak s opakováním již dříve probíraných tematických celků a poslechu konkrétních skladeb vztahujících se k nim, jednak bude zařazen výklad a poslech nových ukázek k tématu tvorby českých hudebních skladatelů období baroka a klasicismu.

Metodicky bude použito samostatné domácí přípravy žáků (referáty, prezentace), metody srovnávání, aktivního poslechu a kritického myšlení. K zesílení prožívání hudební skladby využijeme aktivity pěvecké, rytmicko-reprodukční a rytmicko-tvořivé, a dále aktivit instrumentálních (jednoduchá hra na orffovské nástroje). Žák se SVP se zapojí do výuky a aktivit podle svých možností nebo mu budou nabídnuty možnosti náhradních aktivit.

Struktura hodiny

Úvodní část: rozhovor s žáky o jejich vztahu k hudbě období baroka – uvedou hlavní znaky hudby, žáci popíší, jak na ně emocionálně působily skladby, které jsme poslouchali dříve. Na základě konkrétních znaků a postřehů zobecníme na tabuli schéma charakteristiky hudby barokního období. Podobným způsobem shrneme znalosti a poslechové zkušenosti s hudbou období klasicismu.

Hlavní část: výklad o hudbě českých barokních a klasicistních autorů. Částečně již i opakování, žáci některé ze skladeb poslouchali dříve. Dále prohloubíme znalosti žáků o hudební ukázkou – skladbu Chtíc, aby spal.

Závěr: zopakování nové látky, dotazy, diskuse, reflexe hodiny.

Opakování hlavních znaků hudby baroka a klasicismu

Časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Společné zopakování hlavních znaků evropské hudby období baroka a období klasicismu.</p> <p>Učitel využije poslechových zkušeností žáků z předchozích hodin a společně tyto znaky hudby zobecní zápisem na tabuli.</p> <p>Učitel využije již předem zadaných referátů studentů formou prezentací.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Zúčastní se aktivity podle svých možností - zvolí vlastní formu vyjádření.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Na základě vhodně volených otázek učitel vede žáky k zopakování hlavních, typických a charakteristických znaků hudby období baroka a též období klasicismu. Učitel využije i samostatně připravených referátů nebo prezentací žáků k danému tématu.</p> <p>Pozornost je věnována jednak charakteristice hudebně vyjadřovacích prostředků (melodie, rytmus, dynamika, instrumentace, harmonie), jednak i emocionálnímu vyznění těchto prostředků, tj. jak na nás hudba obou období působí poslechově.</p> <p>Hlavní znaky obou hudebních slohů zapíšeme na tabuli.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Referát nebo prezentaci zpracovává sám, při prezentaci může mít za pomocníka učitele nebo vybraného spolužáka, nemusí navazovat oční kontakt.</p>

Hudba českých autorů období baroka a klasicismu (výklad)

Časová dotace aktivity: 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Podrobnější seznámení s hudbou období</p>	<p>Dtto.</p>

baroka a klasicismu, a to v českých zemích, na základě předcházející samostatné domácí práce (prezentací, referátů) žáků a výkladu učitele.	
---	--

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel seznámí studenty s charakteristickými rysy obou hudebních epoch a s jejich specifickou podobou v českých zemích; zařadí obě epochy do širších souvislostí (politická a hospodářská situace v českých zemích, další druhy umění a umělci - mezioborový přesah, interdisciplinární vztahy učiva).</p> <p>Učitel využije již předem zadaných referátů studentů, někteří pouze pohovoří, někteří je přednesou formou krátkých prezentací. Společně pak shrnou specifické znaky hudby českých autorů v obou obdobích.</p>	<p>Zúčastní se aktivity podle svých možností - zvolí vlastní formu vyjádření.</p> <p>Referát nebo prezentaci zpracovává žák doma sám, při prezentaci může mít za pomocníka učitele nebo vybraného spolužáka, nemusí navazovat oční kontakt.</p>

Michna: *Chtíc, aby spal* (práce s písní a samostatné poslechové úkoly)

Časová dotace dílčí aktivity: 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Na základě poslechu dvou ukázek je poslechově porovnat a pokusit se je zařadit do správného období.</p> <p>Určit takt skladeb a pokusit se k nim vytvořit vlastní doprovod na rytmické nástroje.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Žák naslouchá soustředěně hudbě.</p> <p>Zvolí vlastní formu vyjádření.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Studenti vyslechnou dvě hudební ukázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A. Michna z Otradovic – <i>Chtíc, aby spal</i> (Loutna česká); - F. X. Brixi – <i>Erat unum cantor bonus</i> (část zpěvohry ze školského prostředí). 	<p>Žák poslouchá - může sedět sám v lavici nebo být otočen zády, může chodit po třídě.</p> <p>Podle v ten okamžik daných možností pomůžeme žákovi napovídáním.</p>

<p>Student písemně porovná charakter obou ukázek. Student se pokusí zařadit obě ukázky do období podle znaků hudebních epoch, se kterými byl předem seznámen; Student určí takt obou ukázek a vytvoří vlastní rytmický doprovod.</p> <p>Učitel vyčlení složitější rytmické útvary, které pak plní funkci rytmického cvičení.</p> <p>Učitel zahraje na klavír melodii obou ukázek, studenti intonují (nápodobou), nové intonační prvky si studenti dále fixují pomocí hry na metalofon.</p> <p>Studenti a učitel – nácvik jednohlasu (případně dvojhlasu) písně <i>Chťíc, aby spal</i>; studenti v rámci této činnosti:</p> <p>dále využijí svého kritického myšlení při práci s textem a při hodnocení zdrojů informací (již předem zadaný úkol, kdy si každý student měl přinést text nebo hudební ukázkou z obou období).</p> <p>Shrnutí celé vyučovací hodiny, reflexe a zpětná vazba, diskuse.</p>	<p>Podle svých schopností – většinou ostinato na vybraný Orffův nástroj, důležité je povzbuzování učitele, že se to podaří, přidává se ke hře spolužáků svou hrou.</p> <p>Podle svých schopností – ostinato.</p> <p>Vybere si činnost dle svých možností.</p> <p>Zpívá s kolektivem dle svých možností.</p> <p>Student vybere aktivitu dle svých možností.</p> <p>Zapojí se dle svých možností, nemusí slovně hodnotit – do odpovědí je nenutíme.</p> <p>Žák se SVP se zajímal o náročnost hry na nástroje u poslouchané skladby období klasicismu (symfonie), neboť zaznamenal velmi rychle hrané pasáže smyčcových nástrojů. Za tento postřeh byl pochválen a projeven souhlas ostatních žáků.</p>
--	--

Reflexe – zpětná vazba

Cílem této vyučovací hodiny bylo zaprvé zopakovat si teoreticky i praktickými poslechovými zkušenostmi hlavní znaky hudebního vyjadřování období baroka a klasicismu, zadruhé osvojení nové látky týkající se stejného tématu, ale v oblasti tvorby českých hudebních autorů. Důraz byl kladen na samostatný přístup žáků, jednak v rámci domácí přípravy (referáty, prezentace k zvolenému tématu), a také v rámci hudebních aktivit v hodině.

Vyučovací hodina byla natolik pestrá a činnostně různorodá, že dopřála dostatek prostoru i žákovi se SVP. Zapojil se do všech činností, někdy s větším, jindy s menším zájmem. Zatímco v jiných hodinách velmi rád využije možnosti hrát na rytmické nebo melodické nástroje orffovského instrumentáře, v popisované (testované) hodině jej tato činnost evidentně nezaujala – ani poté, co mu vyučující nabídla několik možností – příkladů – jak hrát ostinato nebo jinak se hrou zapojit. Bylo zřejmé, že osvojovaná píseň A. Michny jej tentokrát

nezaujala, což se projevilo v negativním přístupu k činnosti. Pro žáka by bylo vhodné, kdyby zbyl čas na zpěv svižnějších písní z novější doby, které ve svém věku preferuje.

Poslech skladeb obou probíraných období – baroka i klasicismu - se žákům celkově velmi líbil a i žák se SVP byl při poslechu zklidněný a soustředěný. Žáci dokázali bystře vnímat a porovnávat hlavní kompoziční znaky hudby, někdy s návodnými otázkami a pokyny učitele. Všichni žáci, včetně žáka se SVP, hodnotili tuto hodinu jako přínosnou a zajímavou.

Příloha

Adam Michna z Otradovic: *Chtíc, aby spal*

Barokní vánoční píseň. Zveřejněna v r. 1647 v kancionálu *Česká mariánská muzika*.

Chtíc, aby spal

Adam Michna z Otradovic

Adam Michna z Otradovic

$\text{♩} = 90$ G C D G Emi D G C D G

Chtíc, a - by spal, tak zpí - va - la, sy-náč-ko - vi.
Ma - tka, jenž po - no - co - va - la, Mi - lá-čko - vi.

G D G D G Emi D A A⁷ D D⁷

Spi ne-bes Dí - tě mi-lo - stné, Pán jsi a Bůh,

G D G D G Emi D C D G

pě - je ti v lá - sce ce - lý kraj, po-zem ský luh.

1. *Chtíc, aby spal, tak zpívala, synáčkovi
matka jenž ponocovala, Miláčkovi
Spi nebes Dítě milostné, Pán jsi a Bůh
pěje ti v lásce celý kraj, pozemský luh.*

2. Tobě jsem lůžko ustlala, Spasiteli
k chvále tvé tvory svolala, Stvořiteli.
Zasvítil z nebe hvězdy jas v jesličky Tvé
národy všechny světlem svým k Betlému zve.

3. Miláčku spi a zmlkňte, andělové,
před Bohem se mnou klekněte, národové.
Sestoupil v pravdě Boží Syn na naši zem,
přinesl spásu, pokoj svůj, národům všem.

PhDr. Štěpánka Lišková, Ph.D.

Poznáváme principy hudby subsaharské Afriky

Typ školy: základní škola (2. stupeň), gymnázium (odpovídající ročníky)

Ročník: v kterémkoliv ročníku 2. stupně základní školy, nižšího či vyššího stupně gymnázia

Charakter handicapu: PO 2 s IVP, PO 2 s IVP, PO 2 bez IVP, případně PO 3 s IVP

Celková časová dotace výukové jednotky: 2 x 45'

Didaktické pomůcky: rytmické hudební nástroje orffovského typu či nástroje etnické nebo klasické, podle vybavení třídy

Motivace: Jedná se o spojení hudební výchovy s prvky her z oblasti muzikoterapie s velkým zapojením kreativity žáků. Jelikož se žáci sami spolupodílejí na výsledku všech činností svými tvořivými nápady, motivace k realizaci jednotlivých činností je vždy vysoká. V úvodu lze žákům stručně nastínit obsah lekce, např. „V této lekci si budeme hudbu sami vytvářet a budeme postupovat od chaosu k řádu.“ Lze následně zadat dotaz, co si žáci představují pod jmenovanými pojmy a co předpokládají, že budeme dělat (jaká hudba asi reprezentuje řád, jaká chaos).

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: Nejlépe kruhové uspořádání židlí ve třídě; vzhledem ke skupinové práci je lépe aktivity realizovat v půlených třídách (do počtu 16 žáků), jako celek či jeho části lze realizovat toto téma i v nedělené třídě – viz poznámka č. 1.

Motivace: Jedná se o atraktivní téma. Téma je odhalováno hádankovým způsobem. U jednotlivých činností se počítá s velkým podílem tvořivosti žáků (viz motivace k jednotlivým činnostem).

Anotace:

Předkládané téma nabízí jednu z možných alternativ, jak představit žákům ve dvouhodinové lekci principy hudby subsaharské Afriky (HSA), které se dodnes objevují v celém spektru žánrů a směrů zejména v oblasti nonartificiální hudby. V průběhu dvou výukových jednotek si tak žáci prostřednictvím čtyř druhů hudebních činností (aktivní forma, integrace oborová) osvojí základní principy hudby HSA. Těmi jsou: kolektivnost s nonverbální komunikací zúčastněných, princip vzájemného propojení – tzv. interlocking (každý hráč, tanečník, zpěvák se stává součástí celku), rytmická vrstevnatost (v písni i offbeatové hře na nástroje) a africký polyfonní zpěv. Lekce nabízí modely činností, ve kterých se velmi dobře mohou uplatnit i žáci se SVP. Jedná se o zcela funkční modely, odzkoušené autorkou opakovaně v průběhu dvacetileté praxe na škole (kde jsou opakovaně integrováni do každé třídy i žáci se SVP).¹ Zvolené téma se stalo

¹ Výběr publikací autorky k předkládané problematice: LIŠKOVÁ, Štěpánka. *Hudba subsaharské Afriky*. In JURKOVÁ, Zuzana; HORÁKOVÁ, Kateřina. *Etnická hudba ve škole*. Praha : Multikulturní centrum Praha, 2001. s. 64–66.

i podkladem pro tvorbu a realizaci divadelního výstupu s dětmi s Downovým syndromem při dobrovolnické činnosti autorky pro Sdružení přátel a rodičů dětí s Downovým syndromem.²

Očekávané cíle:

A) Pro běžnou skupinu: rozvoj hudebních dovedností a tvořivosti prostřednictvím hudebních činností, posílení vztahu sounáležitosti a spolupráce (jeden ze znaků hudby HSA).

Pro žáky se SVP: dtto, uplatnění individuálních schopností a dovedností podle druhu a projevu žáka se SVP, spolupráce s kolektivem ve frontální i skupinové práci, vyjádření pocitů a emocí žáků se SVP.

B) Pochopení a pojmenování některých principů HSA na základě: a) tj. reflexe zhlédnutého dokumentu z HSA o hudbě, b) aktivní práce s modely z uvedené oblasti, c) vlastní tvořivé hry s těmito modely.

Cíle z hlediska požadavků RVP G:

PRODUKCE

- využívá svůj individuální pěvecký potenciál při zpěvu, při mluvním projevu vede svůj hlas zněle a přirozeně, správně artikuluje,
- využívá jednoduché a podle vybavení školy i složitější hudební nástroje při individuálních či společných hudebních aktivitách a přiměřeně svým hudebním schopnostem a dovednostem používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních myšlenek a představ,
- reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů.

RECEPCE A REFLEXE

- vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky užití ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku,
- popisuje a na vybraných hudebních dílech (částech hudebního díla) ukáže důležité znaky tvorby a interpretace, vysvětlí, v čem tkví originální a nezaměnitelný přínos skladatele

LIŠKOVÁ, Štěpánka. *Prvky hudby subsaharské Afriky (HSA) a indické klasické hudby (IKH) v integrativní experimentální výuce hudební výchovy na vyšším gymnáziu*. UJEP Ústí nad Labem, 2011, 270 s. Dizertační práce. UJEP KHV Ústí nad Labem. Vedoucí práce Prof. PhDr. Josef Říha.

² K integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do všeobecné hudební výchovy (Downův syndrom). In: sborník z konference Kontexty hudební pedagogiky II. UK Praha PF, 2007. ISBN 978--80--7290--324--5

Jak se zrodil muzikálek aneb stává se i nemožné. In: časopis Plus 21. číslo 1, duben 2006, s. 5 – 6 ISSN 1213-1466
Z Bratislavy mi zostalo v duši šťastné miestečko. In: Slnečnica roč. 10. číslo 1. Spoločnosť Downovho syndrómu na Slovensku, březen 2006, s. 3 ISSN 1336 – 2194

a interpreta, možná poselství sdělovaná prostřednictvím hudby na základě svých schopností, znalostí i získaných zkušeností,

- *interpretuje hudbu na základě vědomostí a individuálních hudebních schopností; vytváří vlastní soudy a preference, které dokáže v diskusi obhájit,*
- *orientuje se ve vývoji hudebního umění; uvědomuje si rozdílnost hudebního myšlení v jednotlivých etapách, rozlišuje hudební slohy podle charakteristických hudebních znaků, na základě historických, společenských a kulturních kontextů popíše podmínky a okolnosti vzniku hudebního díla, odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce,*
- *uvědomuje si rozdílnost přístupů jednotlivých lidí k hudbě a hudební tvorbě, vnímá hudbu jako způsob prezentace vlastních idejí a názorů i idejí, pocitů a názorů ostatních lidí a na základě toho je schopen se s hudbou ztotožnit, či ji odmítnout, upozorní na ty znaky hudební tvorby, které s sebou nesou netoleranci, rasismus a xenofobii, a dokáže se od takové hudby distancovat.*

Popis 1. hodiny

Úvod: Motivace:

Lekci lze zahájit například níže uvedenou poslechovou činností, tj. zpěvem africké písně samotným učitelem. Jako počátek lekce lze však zvolit jakoukoliv zde uvedenou aktivitu (např. zhlédnutí videa Foli a jeho rozbor). Po poslechu písně žáci hádají, z jaké země pochází. Dle jejího charakteru se pokouší odhadnout, jaký je její obsah (viz popis motivace a postupu níže).

Poslechové činnosti: zpěv africké písně *Doe doe*³ učitelem

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák pozorně vyslechne píseň. Žák pojmenuje znaky písně. Žák dle nálady písně usuzuje na její obsah. Žák tipuje obsah písně i oblast, ze které hudba pochází. Žák hrou na tělo (beatem) doprovází zpěv učitele.	Dtto. Žáci hledají adekvátní pohybové doplnění zpěvu písně (učitel) písně hrou na tělo: pleskáním do stehů či jinou formou pohybu a postupně vytvářejí tzv. referenční pulz hudby – beat. Náhradou za výrazný pohyb může být i jakékoliv viditelné pohybové vyjádření pociťovaného rytmu, např. pouhé poklepávání prstem ruky, prsty u nohou

³ Píseň převzata z absolvovaného třídního kurzu pro učitele waldorfských škol v Jinonice, Praha 2016, viz příloha

	(autisté). Pociťovaný pohyb nemusí být zcela synchronní s hudbou dle typu SVP (učitel oceňuje snahu). Žáci se SVP usměrňují svůj pohybový projev a snaží se o jeho synchronicitu s písní.
--	--

běžná třída	žáci se SVP
<p>Motivací k započetí tématu je zpěv africké písně <i>Doe, doe</i> samotným učitelem – viz příloha.</p> <p>Učitel vyzve žáky k intuitivnímu doprovodu písně hrou na tělo (současným pleskáním otevřených dlaní na stehna nohou vsedě na židli).</p> <p>Učitel za pomoci návodných dotazů vede žáky k určení znaků písně: jejího neustále se opakujícího rytmicko-melodického průběhu, výrazně pociťovaného beatu, off beatového průběhu částí melodie. Žáci tipují oblast, ze které může píseň pocházet (subsaharská Afrika – dále HSA). Následuje krátký výklad učitele o HSA a jejích principech⁴, na které se ve dvouhodinové lekci zaměříme. Se slibem, že se k písničce se společně vrátíme v druhé části lekce a naučíme se ji zpívat skutečně „po africku“, přechází učitel k další části lekce: práci s principem polyrytmiky.</p>	<p>Dtto.</p> <p>V případě, že výrazná hra na tělo žákům se SVP vadí, učitel jim doporučí najít jiný způsob vyjádření. Pokud sami žáci nenavrhnou pro ně přijatelnou formu vyjádření beatu, učitel jim nabídne řešení v podobě minimalizovaného pohybu, např. ťukání prstem či poklepáváním prstů nohy.</p>

Zhlédnutí videa o HSA a následná diskuse

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Žáci zhlédnou video <i>Foli</i> (viz příloha).	Dtto.
Žáci pojmenovávají znaky HSA na základě	Žáci se SVP (na SŠ) nemívají problém se

⁴ Viz Příloha A/1 Teoretický podklad modelové lekce

<p>jeho zhlédnutí.</p> <p>Žáci např. uvedou, jak souvisí slovo s provozovanou hudbou.</p> <p>Žáci uvedou, jak souvisí rytmus přírodní, rytmus práce s provozováním hudby v HSA.</p> <p>Žáci vyjmenují nástroje, které v ukázce zazněly.</p> <p>Žáci popíší způsob výroby djembe.</p>	<p>zhlédnutím a následnou reflexí tohoto zajímavého a poučného dokumentu.</p>
--	---

Popis aktivity:

Popis aktivity pro běžnou třídu	Popis aktivity pro žáky se SVP
<p>Motivace: např. „<i>Jak taková hudba HSA vypadá, nám nejlépe nejprve ukáže dokument z této oblasti.</i>“</p> <p>Následuje zhlédnutí videozáznamu <i>Foli</i>⁵.</p> <p>V následné diskusi žáci s podporou učitele (návodné dotazy) určují znaky HSA (viz cíle lekce a příloha Teoretický podklad).</p> <p>Motivací k následujícím instrumentálním aktivitám je zaměření jejich pozornosti na vztah slova a hudby v HSA: tj. na to, že slova nemusí mít konkrétní význam, pouze zvukomalebný, ale domorodci se jejich prostřednictvím učí i realizaci tradičních rytmů (viz video <i>Foli</i>). Učitel uvede paralelu k výuce dětí předškolního věku v našich MŠ, kdy se děti učí realizovat rytmus za pomoci slov a sousloví (např. žlutá pampeliška).</p>	<p>Dtto.</p> <p>Žáci se SVP pozorně sledují video (při výpadku pozornosti jim učitel napovídá, na co se postupně zaměřit).</p> <p>Žáci se SVP se zapojují smysluplně do diskuse a postupného odkrývání tématu HSA.</p> <p>Žáci se SPUCH naslouchají ostatním spolužákům a zapojují se do diskuse po přihlášení.</p>

Hlavní část lekce: tvořivá hra s rytmy kmene Jorubů (Nigérie)⁶

⁵ Viz příloha: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY> Jedná se o tak poutavě natočený dokument, že není problém s motivací žáků k jeho zhlédnutí a není nutné předem zadávat úkol, na co se v dokumentu zaměřit.

⁶ Model osvojený na semináři doc. Z. Jurkové (UPOL). Podrobnější postup v příloze. Tento model bývá velmi často rozebírán v zahraniční literatuře (např. KUBIK, Gerhard. ZUM VERSTEHEN AFRIKANISCHER MUSIK. 2. aktual. vyd. Wien : LIT VERLAG, 2004. s. 92 – 93) „Model Konkoló lze různě variovat. Pokud probíhá nácvik bezproblémově, lze po deklamování polyrytmického modelu pokračovat i volbou jeho různých obměn. Ve společné recitaci můžeme na pokyn vedoucího (může jím být i student) uzavírat jednotlivé party, zvýrazňovat určité hlasy, nebo opačně hlasy postupně přidávat. Žáci se tak učí nejen polyrytmický model recitovat, ale také

Časová dotace dílčí aktivity: 20´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci spolupracují (dle svých možností) při realizaci polyrytmických vzorců:</p> <p>nejprve společně slovně realizují jednotlivé party předložených polyrytmických vzorců kmene Jorubů.</p> <p>Žáci se rozdělí do tří skupin na základě vlastní volby podle toho, který vzorec se jim realizoval nejlépe. Ve skupinové práci se naučí realizovat jimi vybraný part.</p>	<p>Žáci si po sborové kolektivní recitaci všech vzorců sami volí ten, jenž odpovídá úrovni rozvoje jejich hudebnosti i specifikám SVP. Učitel vystupuje případně v roli poradce při výběru i osvojení vzorce (patternu).</p> <p>Žáci realizují vybraný pattern slovně (pokud mají psychické zábrany a nechtějí se verbálně vyjadřovat nahlas, nenutíme je a zvolíme jinou variantu jejich zapojení – např. realizaci beatu hrou na tělo).</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Při nácviku postupuje učitel dle návodu v příloze⁷ (viz příloha)</p> <ul style="list-style-type: none">a) společně všichni po jednotlivých patternech – vrstvách,b) společně všechny tři vzorce, žáci se rozdělí do tří skupin dle úrovně své hudebnosti,c) žáci si vymyslí ve třech skupinách alternativní česká slova k vyjádření jimi provozovaného vzorce (např. Izapanipati – Máme taky boty) a ten uplatní ve společné recitaci.	<p>Dtto, pokud se žák odmítá zapojit:</p> <p>Žák pozorně poslouchá realizaci všech vzorců (může hodnotit, co se mu líbí, co mu připadá složité a proč; pokud souhlasí, může si sednout doprostřed mezi spolužáky a jejich realizaci vyslechnout v centru dění, může vzorec realizovat hrou na zástupný nástroj, čímž vhodně předjímá následující aktivitu).</p> <p>V některých případech je však účelnější (opět záleží na povaze a projevu SVP), pokud nevyčleňujeme žáka se SVP tím, že mu zadáváme odlišné úkoly k realizaci (méně náročné), ale naopak hledáme variantu úkolu pro celou skupinu, u níž předpokládáme jeho začlenění (např. poslech recitujících spolužáků uvnitř kruhu).</p>

poslouchat vícevrstvá pásma v různých obměnách a kombinacích, což ve svém důsledku napomáhá i k rozvoji jejich hudební představivosti, větší citlivosti pro pěvecké i poslechové činnosti související s vícehlasem v evropské tradici.“ Lišková, 2012, s. 106-107

⁷ Nácvik je převzat z dosud veřejně nepublikované dizertační práce Š. Liškové, autorky této lekce i alternativní práce s tímto modelem v praxi školy.

Závěr lekce – krátká reflexe: Pokud se jedná o výuku na ZŠ či nižším stupni gymnázia, tato aktivita završuje první lekci. V závěru hodiny žáci stručně pojmenují, co se naučili, a určí znaky HSA, se kterými se seznámili (vztah hudby a slova, vrstevnatost hudby, kolektivní akce, pojmenují nástroje, se kterými se seznámili prostřednictvím videa či hry).

Popis 2. hodiny

Instrumentální činnosti: hra polyrytmického modelu na nástroje

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Motivace: Druhá lekce navazuje na lekci předchozí, ve které žáci a) doprovodili hrou na tělo africkou píseň, a tak si ji též částečně alespoň sluchem osvojili, b) poznali a pojmenovali některé principy hudby HSA prostřednictvím zhlédnutého a komentovaného videa, c) dle principu vztahu hudby a slova v HSA si vytvořili vlastní rytmizovaná slova a sousloví inspirování kmenem Jorubů. Na tuto činnost zcela nenásilně a s velkou dávkou vnitřní motivace žáků navazuje nahrazení těchto už slovně osvojených vzorců instrumentální hrou. Žáky postačí pouze vyzvat k této činnosti.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci si sami zvolí hudební nástroje k realizaci jednotlivých patternů a nacvičí je ve skupinách.</p> <p>Žáci ve skupinové společné hře realizují nejprve jednotlivé vybrané party polyrytmických vzorců. Ty prezentují ostatním.</p> <p>Žáci realizují hrou na nástroje svůj vybraný vzorec a udrží jeho znění za současné hry ostatních skupin.</p> <p>Žáci reagují dynamikou hry (ztišením, zesílením hry) na gesto učitele.</p>	<p>Žáci si sami zvolí nástroj k realizaci jimi vybraného vzorce i způsob hry na něj.</p> <p>Žáci dle svých možností vzorec realizují ve hře jednotlivých skupin i současné hře všech skupin.</p> <p>Žáci spolupracují se skupinou dle zadání a snaží se reagovat na gesta učitele.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel postupuje obdobně jako při práci se slovy, pouze vyzve žáky, aby hru s rytmizovanými slovy nahradili hrou na nástroje. Žáci zůstávají ve stejných skupinách</p>	<p>Dtto.</p> <p>Žáci si sami zvolí nástroj k realizaci jimi vybraného vzorce.</p> <p>Žáci dle svých možností vzorec realizují</p>

jako v předchozí lekci. Postup je snadný, neboť navazuje na už získané dovednosti ve hře se slovy, zcela v duchu výuky rytmu v africké tradici.	ve hře jednotlivých skupin i současné hře všech skupin. Při únavě lze nechat žáka hru skupin pouze vyslechnout.
---	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Spolupráce v rámci činností, úroveň dovednosti. Pomoc žákům méně hudebně rozvinutým či nesmělým (lze určit vedoucí skupin – žáci ze ZUŠ).	Snaha o spolupráci, schopnost sebeovládání a zaměření na činnost.

Pěvecké činnosti: Africká polyfonie: zpěv úvodní písně *Doe doe*⁸ („Nechť svítí slunce“) – od kánonu k pásmovému posunu hlasů

Časová dotace dílčí aktivity: dle záměru, 20 min.

Pozn.: při pokusu o pásmový posun hlasů lze nácvik v některé z fází přerušit a vrátit se k dalšímu levelu v následujících lekcích (odzkoušeno)

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci zazpívají píseň v jednohlase, kánonu a dle vyspělosti třídy i v pásmovém posunu hlasů.	Dtto dle svých hudebních schopností (min. jednohlas a kánon). Pozn.: žáci se SPUCH bývají často ve vedení těchto činností a zdárně je provozují!

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p><u>Práce s písní:</u></p> <p>a) Žáci si nejprve metodou imitace zpěvu učitele (v duchu HSA) osvojí zpěv písně Doe doe. Zpěv doprovází hrou na tělo (viz úvodní aktivita).</p> <p>Žáci si postupně osvojí zpěv různých podob afrického vícehlasu, až po tzv. africkou polyfonii s pásmovým posunem hlasů:</p>	<p>Žáci se zapojují do kolektivní hry na tělo i zpěvu dle svých možností s oporou o zkušené spolužáky. Osvojí si zpěv písně v jednohlasu.</p> <p>a) Žáci spolupracují se skupinou při zpěvu kánonu. (Mohou si částečně zakrýt uši, aby je zpěv jiné skupiny nestrhával. Učitel může přistoupit k variantě, když zpočátku skupiny v prostoru od sebe co nejvíce oddálí.)</p>

⁸ Viz Příloha C/1

<p>b) Nejprve formou kánonu – dvě skupiny, začátek druhé skupiny po textu: po Doe doe barima doe doe.</p> <p>c) Případné zapojení více skupin do zpěvu kánonu.</p> <p>d) Zpěv dalších hlasů se začátkem nástupu hlasů po textu: Doe doe barima (dvojhlas, trojhlas, vícehlas dle úrovně hudebnosti kolektivu i pěveckých dovedností žáků).</p> <p>e) Africká polyfonie s pásmovým posunem hlasů: začátky dalších hlasů po textu: Doe doe.</p> <p>f) Africká polyfonie s pásmovým posunem hlasů: vrchol práce: začátek posunu hlasů po Doe – dle čísel v notované příloze 1–8.</p> <p>Pozn. po celou dobu nácvičku i zpěvu je nutné udržovat beat hrou na tělo či hrou např. na ozvučná dřívka, aby se žáci ve zpěvu svého partu při současném znění jiných patternů neztratili.</p> <p>g) U hudebně vyspělého kolektivu, ve kterém nemají žáci problém zapojit ke zpěvu i chůzi v prostoru, lze volit variantu, kdy se žáci ve vybrané podobě vícehlasého zpěvu rozejdou po místnosti za současného zpěvu svého partu a postupně se na pokyn učitele scházejí opět v kruhu (působivý hudební zážitek – realizace pro ZUŠ i vyšší gymnázium s volitelnou HV v dělených třídách).</p>	<p>Žáci se SVP s výbornou úrovní rozvoje hudebních dovedností (časté u hyperaktivních žáků) naopak spolupracují v roli vedoucích skupin.⁹</p> <p>b) – e) Složitějším podobám zpěvu vícehlasu mohou pouze naslouchat x při dobré úrovni hudebnosti (např. žáci s ADHD) mohou naopak kolektiv vést či doprovázet hrou referenčního pulsu na ozvučná dřívka.</p> <p>f) Pohybový doprovod vytvářejí s ohledem na specifika jejich SVP (viz Popis cílů v úvodní aktivitě – zpěv učitele).</p> <p>Žáci se SVP realizují tuto aktivitu na základě dobrovolnosti. Jinak se mohou opět stát posluchači africké polyfonie „v pohybu“. Mohou mít „asistenty“ z řad členů skupin, kteří jim v realizaci pomáhají.</p>
---	--

⁹ V průběhu dvacetileté praxe se, pro mne stále překvapivě, opakovaně setkávám u žáků s ADHD (dříve nám byla diagnóza sdělena) s velmi dobrou úrovní rozvoje rytmického citění (stávají se např. po absolvování GFK hráči na bicí aj. nástroje např. v plzeňských skupinách). Vhodně zacílené hudební činnosti a možnost dosáhnout úspěchu v kýžené vedoucí roli jim vhodně kompenzují jejich motorický neklid. Mám dobré zkušenosti i s posilováním jejich zodpovědnosti za výsledek práce skupiny, po slovním zvýraznění této role jsou schopni se soustředit na výsledek činnosti a úspěšně skupinu vést. Díky tomu získávají respekt u ostatních členů skupiny. Samozřejmě ani v tomto případě nelze paušalizovat, žáci s hyperaktivitou s nerozvinutou úrovní hudebních dovedností se v kolektivech objevují též.

Reflexe tématu v kontextu s absolvovanými činnostmi (může proběhnout jako forma opakování v následující dvouhodinové lekci)

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflexe aktivit: Žák pojmenuje znaky HSA. Žák uvede příklady aktivit, ve kterých si tyto znaky osvojil. Žák objasní pojmy: kolektivnost v hudbě, pattern, africká polyfonie. Žák uvede, jaké činnosti ho nejvíce bavily, a svou volbu zdůvodní.	Dtto. Žák se spolupodílí na diskusi. Vyjádří svůj kladný, neutrální či záporný vztah k absolvovaným činnostem a pokusí se objasnit důvod svého hodnocení (na základě dobrovolnosti).

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Spolupráce v rámci činností, úroveň dovednosti, účast v diskusi, pomoc žákům méně hudebně rozvinutým či nesmělým (lze určit vedoucí skupin – žáci ze ZUŠ).	Dtto + snaha o spolupráci, schopnost sebeovládání a zaměření na hudební činnost, spolupodílení se v závěrečné reflexi.

Reflexe, zpětná vazba

Při realizaci těchto atraktivních lekcí se velmi dobře uplatňují žáci se SVP. Africká hudba má kolektivní povahu, předložené modely jsou odzkoušeny dlouholetou praxí a jsou naprosto funkční u mladších i starších žáků. S motivací k činnostem nebývají problémy. Nevýhodou lekcí je nutnost studia podkladových materiálů samotným učitelem, neboť se jedná o téma nad rámec běžné výuky, v učebnicích dosud nepublikované (s výjimkou nedostupné Etnická hudba ve škole Jurkové-Horákové, pro kterou jsem tuto lekci též zpracovala v podobné variantě).

Z realizace lekcí bylo pořízeno dokladové video, které vhodně dokumentuje jejich průběh.

Testování lekcí: z důvodu ochrany žáků (GDPR) zde nedokladováno přímo, věk žáků odpovídá návrhu v lekci

Popis vyučovací jednotky: 14 Ž z celkového počtu 17 Ž v HV, přítomni 2 žáci se SVP – Ž1, Ž3; Ž2 se SVP chyběl

Název lekce: Poznáváme principy hudby subsaharské Afriky

Organizace vyučování: V těchto dvou vyučovacích jednotkách se jednalo o první kontakt žáků s tímto tématem. Uprostřed místnosti ležely nástroje převážně afrického původu (djembe, kalimba chřestidlo, palcové piano aj.) a další pomůcky (papíry s nákresy rytmu jednotlivých slov modelu Jorubů, listy z kalendáře s africkými motivy), v PC byl připraven aktivní odkaz na plánované video *Foli* dle doporučení v přípravách. Jak už to ve školství bývá, do lekce vstoupilo hned několik intervenujících proměnných, které od počátku změnila její průběh (problém s žákem, který nechtěl být natáčen, nefunkční wi-fi). Jelikož se jedná o zcela běžné školní situace, na něž musí učitel pohotově reagovat, vzala jsem je jako součást ověřování a výuka probíhala posléze tak, jak nám to podmínky umožnily. Na natáčení videí se někteří žáci těšili, dokonce se jeden z nich i společensky oblékl. Chovali se méně hlučně než jindy, ale jinak zcela zvědavě a přirozeně. Druhý natáčecí den už přítomnost kamery vůbec nevnímali.



- 1) Intervenující proměnná č. 1: Na začátku hodiny jsem byla nucena řešit problém s žákem, který sice není oficiálně se SVP, ani ho tudíž v dokumentaci nepopisují, ale jeho úzkostné stavy, snaha vyhnout se očnímu kontaktu, menší komunikace se žáky ve třídě, vyhledávání stále stejného místa (vedle vyučujícího) ve třídě... mne vedou k přesvědčení, že individuální přístup potřebuje, a od první lekce mu ho poskytuji. Netušila jsem, proč mi rodiče píšou večer dopis, že se může skutečně natáčení

zúčastnit, než jsem pochopila... Žák mně před natáčením oznámil, že souhlas nepřinesl, že neví, kde je, ale že má příkázáno se natáčení zúčastnit. Ptala jsem se ho na jeho souhlas, zda mu to nevadí. Začal být zmatený, nešťastný až plachý, očima těkal z místa na místo, celé tělo stácel ke straně ve snaze se vyhnout rozhodnutí. Začal zadržávat v řeči, zmatkovat. Situaci jsem vyřešila tím, že jsem mu nabídla důležitou roli kameramana i za cenu, že nebude záznam dostatečně kvalitní. Chlapec se rozzářil a s chutí tuto roli přijal. Po rozhodnutí stát se kameramanem jsme si chvíli popovídali o technických záležitostech natáčení. Poté trpělivě až do konce hodiny vše se zájmem a radostí dokumentoval. (Pokud tedy záznam není úplně kvalitní, odpusťte nám to, šlo v tomto případě o více než o dokumentaci k projektu.) Řešení této záležitosti zabralo cca 7 min. počátku lekce. Jako reakce na mé rozhodnutí přišlo e-mailem poděkování jednoho z rodičů tohoto žáka za „naprosto profesionální přístup ve vedení dětí a moudré vyřešení situace“.

- 2) Intervenující proměnná č. 2: I když jsem přišla do místnosti o půl hodiny dříve a vše si připravila (pomůcky, video, připojení k síti), nenadálá technická porucha sítě nám puštění záznamu videa *Foli* znemožnila. Asi pět minut řešil správce sítě připojení přímo v místnosti, leč marně (běžná školní praxe). Musela jsem tudíž pohotově změnit pořadí činností, což téma samozřejmě umožňuje, a případné zhlédnutí videa odsunout na lekci za týden (vzhledem k nefunkčnosti sítě i počátečnímu zdržení). Lekci jsem začala krátkým výkladem s návodnými dotazy. (Žáci měli původně na základě zpěvu písně a zhlédnutí videa sami odhalovat znaky HSA.)

- 3) **Nácvik modelu konkoló:**

Motivace: postupné odhalování tématu, výklad s hledáním odpovědí samotnými žáky
Po zhruba čtvrt hodině jsem tedy zahájila (dle uvedeného postupu v Nabídce činností) téma HSA. Žáci seděli v polozavřeném kontaktním kruhu (z důvodu natáčení, jinak sedíme v uzavřeném kruhu). Žáky jsem nejprve upozornila na oblast, se kterou budou činnosti v této lekci spjaty. S mou dopomocí přišli k definici slova „subsaharská“ (pod něčím – Saharou). Sub – pod – jsem jim dovysvětlila též ukázkou na klavír – hrou dominanty a subdominanty. Metodou návodných dotazů, postupným odhalováním souvislostí, připojenými vstupy s výkladem a dovysvětlením učitele, pak žáci většinou sami postupně přicházeli k odhalení důvodu (náhrada rozboru videa), proč vykazuje hudba oblasti HSA obdobné rysy. K pojmenovaným zjištěním jsem připojila krátký výklad o Jorubech, jejichž rytmický vzorec konkoló si žáci měli vzápětí osvojit. Motivací k samotnému nácviku se stal krátký výklad o vztahu slova a rytmu (původně tento vztah měli vysledovat ze zhlédnutí videa). Podle instrukcí k doporučenému nácviku modelu konkoló pak proběhla celá následující část lekce. Žáci se metodou imitace učitele (nejprve kolektivně) naučili recitovat trojici slov polyrytmického modelu. Objasnila jsem slovo offbeat při nácviku druhého vzorce, rozdělila jsem třídu na dvě skupiny a naučila žáky recitaci realizovat dva rytmické vzorce současně. Závěrečný offbeatový vzorec konkoló jsme částečně i melodizovali (nenásilné rozezpívání před zpěvem písně Doe, doe).

SVP: Žáci byli zpočátku méně smělí (přítomnost kamery), nepřekřikovali se, vzorně se hlásili. Ž3 sledoval celý výklad se zájmem, působil uvolněně, Ž1 též. Důležitým faktem bylo, že na hodině chyběl Ž2 se SVP, se kterým má na každé hodině tendenci se Ž2 okamžitě spojit a hlučněji a rušivěji se projevovat. (Se stejnou mírou výšené aktivity se však oba vrhají společně i do činností, které je baví a mnohdy stojí v jejich čele.) Ž1 pracoval soustředěně a klidně a s chutí se zapojoval do činností. Téma spjaté s rytmem, zvláštním způsobem jeho nácvičku, neznámým modelem ho pravděpodobně dostatečně zaujalo (to prokázala i závěrečná reflexe činností, kdy se první hlásil a uváděl správné odpovědi na mnou položené dotazy – viz dále).

- 4) **Nácvik písně Doe doe: 1. hlas** Proběhla krátká informace o písni, jejím původu a překladu v kontextu s pohledem na zataženou oblohu v době výuky a přáním vyvolání potřebného účinku písně: Doe doe barima doe = Necht' svítí slunce.

Dle modelové lekce dostali žáci za úkol najít k písni referenční puls (beat). Při zpěvu jsem zjistila, že některé žáčky začínají spontánně zpívat se mnou (sdělily posléze, že druhá učitelka hudební výchovy je naučila zpívat část písně ve škole v přírodě). V tomto okamžiku na nich bylo vidět radostné uvolnění z toho, že poznaly jim známou píseň a že se bude znovu zpívat. Jelikož jsem začala zpívat píseň v nevhodné hluboké poloze, nechala jsem právě tyto žáčky, aby našly vhodnou polohu pro zpěv písně samy. Zbylá část třídy našla pohotově referenční puls a doprovodila náš zpěv jeho realizací pleskáním na stehna. Společnými silami se pak metodou imitace naučili zpívat celou píseň všichni žáci.

SVP: Ve třídě panoval klid a pořádek, žáci vzorně vzorce nacvičovali, nikdo nevyčínal. Ž3 se zpočátku nesměle přidávala k hledání referenčního pulsu, posléze na ní byla vidět úleva z jeho nalezení.

- 5) **Nácvik kánonu. Motivace: Dotaz: Co je kánon?** Na tento dotaz velmi pohotově odpověděla jedna z žákyň.

Proběhl nácvik kánonu ve dvojhlasu. Do nácvičky se postupně zapojovali i chlapci, přestože u nich probíhá už období premutační a mutační.

- 6) Zpěv písně v trojhlasém kánonu. Žáci si poměrně rychle osvojili zpěv písně ve tříhlasém kánonu.

SVP: Spolupráce celé třídy byla opět bezproblémová. Ž1 byl klidný a zcela soustředěně se zapojoval do činností. Ž3 se při zpěvu uvolnila, posadila se rozkročmo, rozpažila ruce.

- 7) Model **Konkoló** s názorem (vizualizací). Určení slov. Po nácvičku vícehlasé písně jsem se opět vrátila k polyrytmice osvojované v kontextu se slovy (model konkoló). Navíc k návrhu modelové lekce jsem pro názornější nácvik vzorců slov připravila i jejich vizualizaci (na rubovou stranu listů z kalendáře jsem jejich rytmický průběh zakreslila do čtvercové sítě). Rytimizovaná recitace slov je zaznamenána do sítě vyplněním jednotlivých čtverečků. Žákům jsem postupně ukázala tyto tři záznamy tří slov, která si už osvojili v první části lekce.

Ž1 se se zájmem vyklonil, aby na slova lépe viděl. K odpovědi se však sám nepřihlásil. Jedna z dívek ihned identifikovala správně všechna zaznamenaná slova.

Na základě dobrovolnosti se žáci rozdělili do skupin podle obtížnosti, na jakou si troufali. Vedoucí jednotlivých sekcí se domluvili s ostatními, kdo půjde do jejich týmu. Děvčata si zvolila složitější modely k realizaci. Ž1 ihned oslovila vedoucí skupiny, zda se k ní nepřidá. S úsměvem souhlasila (bez náznaku strachu – model znala z aktivity předtím, zpívat umí). Chlapci se shromáždili v základní skupině s nejjednodušším rytmem Izapanipati.

Po sdružení do skupin se žáci začali spontánněji projevovat, dohadovali se spolu a spolupracovali na tvorbě modelů s cílem splnit zadání: na rytmus afrických slov vymyslet česká slova a sousloví (větu). Ž1 zcela ožil a chopil se vedení aktivit ve skupině s evidentně velkou mírou motivace. Všichni žáci se po zadání úkolu usmívali, úkol vyměnit africká slova za česká je pobavil a jeho plnění je evidentně bavilo. Poměrně rychle našli adekvátní zvukovou podobu slov v češtině. Chlapci uvedli zprvu nepublikovatelné sousloví, sám Ž1 je zastavil, že ho nemohou použít. S důvěrou mi ho však prozradili. Nápad jsem zamítla. Poté ihned pohotově Ž1 zaměnil slovo IZAPANIPATI za vtipné KUP SI NAŠE BOTY.

2. Realizace českých slov na základě africké polyrytmiky

Po mé výzvě si celý kolektiv zkusil jednotlivá slova výrazně deklamovat. Poté jsme se naučili realizovat nejprve dvě slova společně, posléze i tři (dle doporučeného postupu v modelové lekci). Zesilování a zeslabování deklamace jednotlivých skupin jsem řídila zvedáním a klesáním obou rukou. Konec recitace uzavřením ruky (žáci jsou zvyklí na vedení gestem od primy).

Těžší model konkoló nahradila děvčata větou JÁ... MÁM... MÁMU, MÁM... MÁMU.

Prostřední skupina ke x KUDU přiřadila X DORTÍK.

SVP: Tato část lekce žáky nejvíce bavila. Bylo poznat, že se jednalo o jimi vymyšlené vzorce, které rádi realizovali. Panovala skvělá tvůrčí atmosféra (v pořízené videodokumentaci jsem zjistila při jejím rozboru, že si v této chvíli nevědomě radostně pochvalně zamnu ruce).

- 8) 1. fáze výzkumu: I když zbývalo pouze několik minut do konce hodiny (bohužel důsledek počátečního zdržení), zariskovala jsem s dotazem, zda zvládneme za krátký čas zahrát tyto modely na nástroje. Bleskurychlá odpověď přišla ze skupiny chlapců, že ano, a ti se též spontánně chopili nástrojů. Basový buben, koupený v rámci tohoto projektu, viděli chlapci poprvé, začali tak nejprve samozřejmě zkoumat jeho zvukové vlastnosti. „Fáze výzkumu“ proběhla však ve všech skupinách. Energie, zadržovaná soustředěnou činností, se promítla ihned do spontánního pohrávání na všechny nástroje (tuto fázi je nutné nechat proběhnout – uvolnění nahromaděné energie, zkoumání zvukových možností nástroje). Chlapce naprosto zaujal zvuk melodického nástroje balafonu (africký „xylofon“). Ž1 si zvolil právě hru na tento nástroj, jehož zvuk ho inspiroval (většinou se žáci hry na melodické nástroje obávají). Připojila jsem k této aktivitě několik informací o některých nástrojích.

- 9) Nácvik modelu hrou na nástroje – realizace. Žáci hrou na nástroje realizovali model Izapanipati v jeho české podobě.

Až do konce hodiny pracovali soustředěně, a to i k mému údivu. Kameru postupně přestali vnímat. Téma je zcela pohltilo a realizace úkolů s ním spjatých též.

Na reflexi hodiny nezbyl potřebný čas, což v tomto případě nebylo na závadu. Hodina zůstala ve své zážitkové podobě s tím, že se k tématu na další lekci vrátíme.

2. lekce: 15 žáků z celkového počtu 17, z toho přítomni všichni 3 žáci se SVP

I tento následující týden jsem se rozhodla pokračovat v tématu, i když by mohla předchozí lekce být uzavřena (po jejím reflektování v následné lekci).

Důvody, které mě k tomu vedly:

- čtvrt hodinová časová prodleva v minulé lekci před jejím zahájením (důvody viz výše),
- atraktivnost tématu a možnost ho naplnit dalšími činnostmi,
- velký zájem žáků, úspěšné zapojení žáků se SVP do činností i kolektivu třídy.

Organizace vyučování: z důvodu plánovaného natáčení jsme opět seděli v polootevřeném kontaktním kruhu (jindy sedíme v uzavřeném). Uprostřed pomůcky jako v předchozí hodině, připravené video *Foli*.

- 10) Intervenující proměnné: Ani tentokrát se neobešel začátek lekce bez změn. Původně jsem měla domluveného profesionála na natáčení – učitele PC (správce sítě). Opět jsem řešila velké obavy chlapce, který se hned hlásil k natáčení, a když zjistil, že mám náhradu, začal opět úzkostně reagovat. Po necelých pěti minutách marného čekání na kameramana jsem ho šla sama hledat (bezúspěšně – jeho neplánovaná návštěva u lékaře pramenila z důvodu možnosti nakažení spalničkami, se kterými se setkal jeho kolega z kabinetu). K velké radosti introvertního chlapce jsem tedy opět svěřila záznam do jeho rukou. Tím jsem mu opakovaně předala zodpovědnost za pořízení dokumentace i její zaslání. Opět s radostí přijal tuto zodpovědnou roli. *(Při natáčení další týden – hry třídy na židle – se nechal kryt bariérou opěradla židle natáčet – posun.)*

- 11) Lekci jsem zahájila, jak mám ve zvyku, zopakováním látky předchozí lekce žákům, kteří v ní nebyli přítomni. Do této aktivity zapojuji žáky, kteří lekci absolvovali. I já jsem však doplnila některé informace o oblasti HSA a položila několik návodných dotazů, na které žáci ihned odpověděli. Žáci realizovali všechny tři modely z minulé lekce – v české i africké verzi.

ŽŽ, který nebyl přítomen na minulé lekci, zpočátku téma nevnímal. Projevoval se u něj značný motorický neklid („šil sebou“). Jeho zájem o téma i míra jeho aktivity se však postupně zvyšovaly s postupně realizovanými hudebními činnostmi.

- 12) V „české verzi“ rytmizovaných slov a sousloví jsme postupně spojili opět všechny modely dohromady. Společná hra žáků se však rozpadla (ztratili beat), a tak jsem přistoupila (v duchu tradice HSA) k udržování referenčního pulsu hrou na chřestidlo

(yabaru). Celá třída spolupracovala. Ž1 se posadil na své původní místo, tj. nepřipojil se ke skupině chlapců, se kterou v minulé lekci deklamoval slova a hrál. Přesto dokázal i mezi jinými vzorci udržet ten svůj (nadáný). Od počátku byl velmi aktivní. Ž2 projevoval motorický neklid zvláště při výkladu, ale pouze syndromem „neklidných nohou“, do všech aktivit se zapojoval bez problémů, spolupracoval. Ž3 pracovala soustředěně a uvolněně.

13) Hra modelu Jorubů na djembe

Záměrem této části hodiny bylo naučit se hrát model osvojený v předchozí hodině pouze hrou na bubny (ne na jiné nástroje, použity byly i bubny z nákupu v rámci projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti). Po výzvě zopakovat si celý model pouze hrou na djembe a basový buben proběhla hlučnější fáze výzkumu nástrojů. Všichni žáci zkoumali zvukové možnosti djembe. Po mém příchodu z kabinetu s dalším nástrojem se však vzápětí poměrně rychle uklidnili (k mému údivu).

14) Jako cvičení koncentrace jsem zařadila navíc posílání zvuku po kruhu (1x) a rytmus třídy jsem nejprve sjednotila společnou hrou dle chřestidla.

Žáky jsem začala učit metodou imitace nejprve hrát první model, a to dvěma druhy úderu – basového (doprostřed bubnu) a uzavřeného (na okraj blány – tóne). U některých žáků se jednalo o první kontakt s hrou obou rukou na djembe, někteří tak narazili na počáteční problémy s motorikou, které přináší střídání rukou i jejich posouvání do středu bubnu (spolupráce mozkových hemisfér). Nadaní žáci (mezi nimi i Ž1) ihned model realizovali, jiným se zatím rozpadal. Jedná se o záležitost delšího nácviku hry. Ž2 prožíval rytmus velmi intenzivně celým tělem i kýváním hlavy, zcela bezproblémově se zapojil do skupiny „x dortík“ (X KUDU – offbeatová hra po pauze), u té však nezůstal a zkusil si zahrát i se skupinou, která měla model nejtěžší, kde se střídá dvou a třídobé metrum. Pak se vrátil ke své (dortík) a její hru po celou dobu realizoval. Videozáznam odhalil, že v té chvíli potřeboval pomoci s ukotvením bubnu. Buben si stále předával z nohy na nohu, nehledal možnosti, jak ho držet, aby mohl dobře hrát. Nebyl schopný kopírovat, jak to dělají ostatní, a průběžně řešil problém při hře s padáním bubnu. Této skutečnosti jsem si bohužel vůbec nevšimla.

Pro mne poučení: nebýt natolik zaujata hrou a více sledovat žáky se SVP!

15) Aktivita nad rámec přípravy modelové lekce: Hra partů západoafrického rytmu:

K uvolnění energie jsem použila (3x v průběhu nácviku) známou techniku z muzikoterapie, kdy hru na bubny stále zrychlujeme až do jejího rozpadu (uvolnění emočního napětí). Na tuto aktivitu reagovali oba žáci vždy velmi výrazně, Ž3 hrála radostně, ovšem ve hře nezrychlovala do takové míry spontánně jako ostatní žáci. Ž2 se po této abreakci zřetelně uvolnil, zklidnil a začal sám hledat model, jak hrát dále.

Vzhledem k neutuchajícímu zájmu o hru a velké míře energie jsem přistoupila k pokusu nacvičit s touto třídou ještě část západoafrického tradičního rytmu kmene Malinke: Balakulandyan, a to ke hře basového bubnu a partu prvního djembe. Po objasnění apellu (rytmu, který hraje hlavní bubeník a tím vyzývá ostatní ke hře či změně rytmu hry) jsem celou třídu naučila hrát part basového bubnu a částečně part 1. djembe

metodou imitace. Opět následovalo uvolnění zrychlením hry. Hrou na nástroje velmi stoupla energie celé třídy, bylo obtížnější udržet jejich pozornost v souhře (sjednocení je záležitostí delšího nácviku ve více lekcích). Ž2 však zřetelně vnímal instrukce. Svou hrou dokonce velmi úspěšně reagoval na další basový buben (nácvik komplementárního rytmu). Vzorně dodržoval pauzy a doplňoval rytmus basového bubny i ostatních hrajících. Všechny žáky hra na bubny velmi bavila.

16) Návrat k tématu modelové lekce: zhlédnutí a reflektování videa Foli. Celý desetiminutový záznam z oblasti Z Afriky zhlédli žáci zcela v klidu, v plném soustředění, motivováni předchozími hudebními činnostmi (činnostní pojetí HV), V jeho průběhu získali další informace, jak souvisí rytmus se slovy, s hrou na nástroje, tancem, přírodními rytmy, jak vypadá hra v samotné oblasti, ze které námi realizované rytmy pocházejí. Poznali kořeny některých směrů v nonartifiziální hudbě v hudbě i tanečním projevu domorodých obyvatel.

V následující reflexi (ta už není dokumentována videozáznamem) sami popsali znaky HSA. V čele odpovídajících stál Ž1.

„Jaké jsou znaky hudby subsaharské Afriky? Dokážete to sami říci poté, co jsme si zazpívali a zahráli a co jste zhlédli ve videu Foli?“

Ž1: „Vše je hudba. I práce je hudba. Umí hrát na nástroje rytmy z přírody.“

Ostatní žáci:

„Umí si udělat nástroje, je jich tam hodně přírodních.“

„Tancují mega přirozeně.“

„Hrajou i na plasty. A někde malé děti nesmí k bubnům dospělých, až jim je 12 let.“

„Hrajou víc rytmů dohromady. Poly znamená, že je jich tam víc. Že hrajou spolu více rytmů i melodií.“

„Práce, kroky, chůze, vše se promítá do hudby a hudba jim pomáhá.“

„Vidím v tom základ rocku (v tom beatu-bušení) a taky hip hopu a breakdancu.“

„Neznají slovo hudba, nedělí to jako my. Spolu zpívají, tancují a hrajou.“ ...

Hodnocení lekce. S průběhem obou lekcí jsem byla spokojena. Opět se potvrdilo, že zvolené téma a navrhované činnosti lze realizovat i ve třídě, kde jsou žáci se SVP. I ti najdou v jednotlivých činnostech vhodné uplatnění. Jelikož je africká hudba založena na sociální akci, její společné hraní stmeluje celou třídu. Žáci mají při společné hře (či skupinové) pocit bezpečí, odpadá strach ze selhání (Ž3). Nápad spojit princip výměny afrických slov za slova česká žáci ocenili velkou mírou motivace a nasazení při realizaci této činnosti. Právě při této tvůrčí práci se mohl (dle doporučení z poradny) dobře uplatnit Ž1 se svými nápady. A také se tak stalo. I žáky se SVP tyto hodiny baví, nemám negativní zkušenosti s jejich začleněním, pokud se jedná o takto atraktivní témata. Naopak, tato modelová lekce vede žáky zvýšeně ke koncentraci, k uplatnění vlastních nápadů i ke vzdělání (opakovaná zkušenost – nenásilná výchova přes společné činnosti – sjednocení rytmu třídy). I žáci méně smělí se pod ochranou kolektivní hry a hry ve skupinách často osmělují a otevírají. *Pozn.: chlapec, kterému vadilo*

natáčení, se bez problémů zapojil do opakované hry rytmů v následující lekci. Vše uměl. Prostřednictvím hry na nástroje se uvolní energie, žáci se mohou realizovat. Potíž může nastat s jejím usměrňováním při nedostatečné autoritě učitele a předchozí malé zkušenosti žáků s instrumentálními činnostmi (např. pokud nejsou naučeni reagovat na gesta rukou – ukončení a zahájení hry, nejsou tzv. vyhraní). Výuka musí vždy probíhat pod citlivým a zkušeným vedením co nejpřirozenější cestou poznávání a vyvolávání touhy u žáků po nových zkušenostech, dovednostech a vědomostech (podněcování pátracího reflexu). Pokud ve výuce HV tzv. netlačíme na pilu (to se může stát před nácvikem vystoupení pod tlakem času, kdy směřujeme prioritně k dobrému výkonu), lze velmi dobře prostřednictvím hudebních činností vést žáky se SVP ke koncentraci, spolupráci i socializaci se třídou (pokud narušují společné činnosti – ADHD, pokud nekomunikují s žáky – Aspergerův syndrom – komunikace přes nástroje, vědomí sounáležitosti, pokud se bojí zapojit). Hra na nástroje, společný zpěv, možnost přijmout zodpovědnost za své chování, výchova k pozornosti při poslechu... sehrávají důležitou roli ve vývoji osobnosti žáků, prioritně v HV právě u žáků se SVP. Povaha tohoto předmětu to při správném vedení umožňuje.

PŘÍLOHA

Internetové zdroje:

FOLI (there is no movement without rhythm) original version by Thomas Roebbers and Floris Leeuwenberg. Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>
[09. 06. 2018]

Příloha A/1 Teoretický podklad k modelové lekci HSA

HSA: hudba subsaharské Afriky (pásmo afrických států pod Saharou – tj. bez severní Afriky, kde převládá kultura arabská = Maroko, Egypt, Alžírsko, Tunisko, Súdán, Mauretánie). Toto členění není totožné se členěním geografickým, ve kterém se pod pojmem subsaharská Afrika označuje většinou pouze pásmo Sahelu táhnoucí se napříč Afrikou jižně od Sahary.

Hudba těchto oblastí není dosud kompletně zmapována, přesto se dá mluvit o tom, že vykazují určité společné znaky:

Těmi jsou:

- Přetrvávající předávání tradic **ústní formou** z generace na generaci.
- Význam pojmu hudba: **Hudba v HSA** neznamená pouze zpěv a hru na nástroje, ale je především činností – **sociální akcí**, zahrnující společně různé druhy umění: zpěv, tanec, hru na nástroje, výtvarné umění, řečnictví, divadelní umění, ... Ty tvoří komplex neoddělitelných složek. Tato podoba „hudby“ provází různá etnika, společenství po celý jejich život. Hierarchie důležitosti jednotlivých složek je u různých etnik rozdílná (někde upřednostňují hru na nástroje a tanec, jinde kladou důraz na divadelní složku...). Hudba zde vystupuje stále v pestré škále svých původních funkcí: hudba jako součást rituálů (uspávání dětí, šamanství, oslavy aj.), filozofická, informační, vzdělávací funkce (zpěv griotů – zpívané tradované příběhy ze života etnika), hudba jako záměrná kulisa při prodeji zboží, hudba k povzbuzení družstev při výkonnostních hrách, hudba provázející soudní procesy, hudba ve funkci signální (přenos informace na dálku prostřednictvím kódu v bubnové řeči – např. prostřednictvím štěrbinového bubnu).

Kolektivnost v provozování hudby: Provozování hudby je záležitostí převážně kolektivní.

Produkce probíhá většinou pod širým nebem, méně často v domácím prostředí. Při společné hře dochází často k nonverbální komunikaci zúčastněných. Do sociální akce jsou často zapojeni např. i přihlížející turisté.

V provozování hudby se uplatňuje **princip vzájemného propojení (tzv. interlocking)**. Každý jednotlivec se tak spolupodílí na celkovém výsledku hudební produkce (hra doplňujících se rytmů, např. na jeden nástroj více hráčů – hra na balafon, komplementární rytmy v modelech tradovaných západoafrickým kmenem Malinke).

Rytmus je dominantní složkou africké hudby. Rytmus je často vrstven: polyrytmika i poly-metrika. Na rozdíl od evropské hudby má každé pásmo svou vlastní osu dob přízvučných a nepřízvučných, proto při nácvičku afrických rytmů vycházíme z beatu = referenčního pulsu (ne metra), neobjevují se rubata a záměrné potlačování rytmické složky hudby. Naopak, výrazně **rytmizovaná je i melodie písni**.

Dalším typickým znakem HSA je **offbeatový rytmus**, tj. rytmus mimo pravidelně probíhající pulzaci hudby. Offbeat se promítá i do pohybu tanečníků.

V hudbě se uplatňuje **princip opakování**, hudební forma tak vzniká **spojováním kratších rytmických, či rytmicko-melodických úseků, tzv. patternů**. Tyto patterny se slučují do celku, mohou se však lišit svou délkou a mohou se posouvat o různý počet dob (viz osvojovaná píseň).

Zpěv v HSA dominuje, objevuje se ve variantách: jednohlasu i vícehlasu, zpěv s bourdonovou prodlevou, střídání sólistů se sborem (princip přešel do zpěvu např. spirituálů), spojování patternů jednotlivých hlasů. Zpěv často ovlivňuje i instrumentální hudbu.

Unikátním pěveckým projevem je např. zpěv pygmejských kmenů, tzv. africká polyfonie.

Pohyb a tanec je nedílnou součástí hudební produkce. K rytmizaci se využívá často hra na tělo – archetyp. Tance přinášejí určitá tradovaná sdělení. Jsou dosud pevně spjaté s životem jednotlivých etnik. Pohyb vychází z pohupu (povolená – nezamčená kolena), směřuje do země, tančí se na plných chodidlech. Vztah k zemi je vědomě posilován. Objevuje se polycentrický pohyb – tj. tanečník pohybuje nezávisle různými částmi těla. Tanec provází výrazná mimika (masky), často se pohyb stupňuje (viz *Foli* závěr).

Nejčastěji používané hudební nástroje:

Djembé [překl. „radost“] (aj. typy bubnů – štěrbinový, mluvící...) – buben tvaru přesýpacích hodin, při hře se kombinují tři rozdílně znějící údery: bas, slap a tóne. Hrají převážně muži („mužský nástroj“). Velká tradice např. z Afriky kmen Malinke (viz video *Foli*).

Různé druhy **tykví**: viz video *Foli* – ženský nástroj.

Hudební luk (aj. chordofony) – archetyp vzniku nástrojů vůbec (dodnes se na něj hraje v brazilské capoeiře). K němu jsou připevňovány jako ozvučnice tykve. Hraje se na něj různými způsoby: údery klacíkem, přikládáním kamene... Žákům lze vylíčit vývoj hudebních nástrojů na tomto archetypu: ohnutím luku, přidáním strun, rezonátorů – v HSA se na tyto „primitivní chordofony“ hraje dodnes (např. Kora v Z Africe Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=KYmL6kl0wkQ> [09. 06. 2018] střetnutí západoevropské a tradiční hudby, výroba kory; Begena v Etiopii doprovázející křesťanské bohoslužby. Dostupné z www: <https://www.youtube.com/watch?v=GV6gPW9uTmg>)

Lamelofony (sanza, kalimba, mbira v modernější hudbě) Dostupné z www: <https://www.youtube.com/watch?v=fb9qoEHLgVo> [09. 06. 2018] – tzv. africké piano. Existují různé varianty tohoto nástroje (jejich zvuk často doprovází dokumentární filmy z Afriky).

Rezonátor nástroje tvoří tykve či různé krabice (dnes i plechovka od ryb), na němž jsou připevněny různě dlouhé kovové či dřevěné lamely. Na ně se hraje palcem = palcové piano.

Bližší informace: Disertační práce kap. 2.

Příloha B Tvořivá hra s rytmy kmene Jorubů (Nigérie) – nácvik

Příloha B/1 Polyrytmický model – nácvik tradičního modelu konkoló¹⁰ – sborová deklamace, hra na nástroje

1	I	za	pa	ni	pa	ti	I	za	pa	ni	pa	ti	I	za	pa	...
2	x	Ku	du	x	Ku	du	x	Ku	du	x	Ku	du	x	Ku	du	x
3	Kon	x	Kon	x	Ko	ló	x	Kon	x	Ko	ló	x	Kon	x	Kon	x
Beat	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪	♪

Legenda – doporučený postup nácviku: Tento polyrytmický model se skládá ze čtyř patternů. Na uvedeném nákresu jsou označeny: shora 1. pattern – deklamace slova Izapanipati; 2. pattern – deklamace slova x Kudu, 3. pattern – deklamace slov – KonxKonxKolóxKonxKolóx, 4. pattern: beat. Celý model se stále opakuje dokola bez pauzy dle naznačeného schématu (př. 3. pattern: stále 2+2+3+2+3). První tři patterny se realizují sborovou recitací uvedených slov. Čtvrtý pattern je tvořen pravidelným postupem dob (např. doba = osminová hodnota), kterým pomáhá jeden student (učitel, žáci se SVP či dobrovolník) udržovat neměnné tempo celého modelu (tzv. referenční puls). Ten musí zaznívat po celou dobu nácviku polyrytmického modelu. Realizuje se hrou na zvonec či ozvučnými dřívky, eventuálně úderem tužky na sklenici (hrnek). Tučné písmo ve slovech v jednotlivých patternech poukazuje na přízvukné doby, naznačuje tak místa pro zvýraznění deklamace. Pauzy mezi slovy jsou označeny x. Nácvik tohoto modelu je vhodné rozčlenit dle níže uvedeného verifikovaného postupu:

Doporučený postup při nácviku:

1. Každý pattern nacvičíme s celým kolektivem zvlášť za stálého doprovodu 4. patternu, který udává tempo hry. Jednotlivé patterny doporučujeme seřadit podle stupně obtížnosti jejich nácviku, tj. od 1. – 3. patternu.
2. Po jejich zvládnutí celou třídou je vhodné vytvořit nejprve snazší polyrytmickou kombinaci spojením 1. a 2. patternu. Studenty je nutné rozdělit na dvě poloviny, z nichž každá realizuje jeden ze dvou nových patternů. Po jejich zvládnutí doporučujeme patterny ve skupinách vystřídat.
3. V závěru aktivity rozdělíme studenty na tři skupiny, z nichž každá realizuje jeden pattern. Je vhodné, aby nejtěžší rytmickou kombinaci konkoló (3. pattern), v níž dochází k opakování hodnot 2+2+3+2+3, nejprve deklamoval vyučující sám při současné realizaci zbývajících patternů půlenou třídou. V gymnaziální praxi se pak podaří většinou vždy realizovat 3. pattern samostatně pouze vybraným studentům s rozvinutým rytmickým cítěním, a to za pomoci vyučujícího.

¹⁰ Lišková, 2012, Příloha disertační práce G/2, s. xxxvi –xxxviii

Výsledný zážitek z polyrytmického modelu přináší nejen nové praktické i posluchačské zkušenosti (základ „jazzového cítění“), ale také pocit kolektivního sdílení typický i pro HSA. Příloha C/1 Africká píseň Doe doe – „Vítáme nové slunce“, „Nechť svítí nové slunce“ [čteme dui dui barima]

$\text{♩} = 116$
fröhlich

Fruchtbarkeitslied trad. Afrika

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

D

Do-e do-e ba-ri-ma do-e-do-e, do-e do-e ba-ri-ma

do-e do-e, am-ba-sa-do a-ma-do do do-e do-e, ba-ri-ma do-e do-e.

Obrázek 1 (materiál z kurzu waldorfských škol)

Příloha C, vybrané nástroje k lekci HSA: V případě nedostatku nástrojů lze zahrát celý model i na sedací část dřevěných židlí, jak dokazuje též video, které bylo při realizaci lekcí pořízeno.



PhDr. Štěpánka Lišková, Ph.D.

Od chaosu k řádu, k počátkům hudby

(Úvod k instrumentálním činnostem)

Typ školy: základní škola, gymnázium

Ročník: doporučený – 6., 7. třída ZŠ, prima a sekunda osmiletého gymnázia (vhodná náplň i suplovaných hodin, projektů)

Charakter handicapu: PO 2 s IVP, PO 2 s IVP, PO bez IVP, případně PO 3 s IVP

Celková časová dotace výukové jednotky: 45' i dvě lekce HV; časové hledisko se řídí z velké míry zájmem žáků o jednotlivé činnosti (nic neuspěchat, „doprožít“)

Didaktické pomůcky: pokud možno různé druhy rytmických i melodických nástrojů; pozn.: při vynechání aktivity *Seznámení s nástroji* lze další části lekce alternativně realizovat hrou na židle či jiné znějící předměty

Motivace: Jedná se o spojení hudební výchovy s prvky her z oblasti muzikoterapie s velkým zapojením kreativity žáků. Jelikož se žáci sami spolupodílejí na výsledku všech činností svými tvořivými nápady, motivace k realizaci jednotlivých činností je vždy vysoká. V úvodu lze žákům stručně nastínit obsah lekce, např.: „V této lekci si budeme hudbu sami vytvářet a budeme postupovat od chaosu k řádu.“ Lze následně zadat dotaz, co si žáci představují pod jmenovanými pojmy a co předpokládají, že budeme dělat (jaká hudba asi reprezentuje řád, jaká chaos).

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: místnost/učebnu upravit tak, aby mohli žáci sedět v kruhu, kolektiv ne větší než 20 žáků, lze realizovat i v celé třídě, ovšem s vynecháním některých činností či jejich modifikací pro větší kolektiv – uspořádání třídy: žáci sedí v kruhu na židličkách, uprostřed jsou připraveny nástroje (lze použít i kufr či přikrytou krabici s „překvapením“).

Anotace:

Téma lekce je zaměřeno primárně na rozvoj rytmického cítění žáků prostřednictvím hry na tělo a instrumentálních činností. Jedná se o návrh úvodní zahajovací lekce pro 6. třídy či primy gymnázia. Lze ji však alternativně začlenit i do vyšších ročníků obou typů škol (např. téma: hudebně vyjadřovací prostředky – rytmus, počátky hudby), do programu projektů škol (např. vedení lekce HV v rámci družby se zahraniční školou ve vícejazyčné třídě – opakovaně odzkoušeno), do programu škol v přírodě, večerních hudebních aktivit na lyžařských kurzech, programů pomáhajících profesí. Pro sestavování kompaktní monotematické lekce autorka využila zkušenosti s vedením her z oblasti dramatické výchovy, muzikoterapie a hudební výchovy. Dále čerpá z materiálů četných vzdělávacích kurzů pro učitele HV i oboru muzikoterapie, ze své letité praxe s běžnými třídami základní i střední školy a čtyřleté spolupráce se Sdružením rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, pod jehož záštitou vedla týdenní kurzy muzikoterapie dětí s Downovým syndromem (opakovaně po 4 roky – divadelní výstupy

s pražskými herci s hudební produkcí dětí – např. s Janem Zdražillem Malý princ v režii Olgy Struskové Divadlo U Hasičů).

Očekávané cíle:

Do lekce se promítá řada střešních i dílčích cílů (viz cíle jednotlivých činností). Mezi prioritní patří:

- za pomoci verbálních i nonverbálních technik nastolit atmosféru spolupráce celého kolektivu v rámci her na tělo i následných instrumentálních činností,
- uvědomit si, jakou roli hraje rytmus v životě člověka,
- získat pozitivní vztah k hudebním nástrojům (nejsou pak žáky ničeny),
- integrovat žáky se SVP prostřednictvím hudebních činností.

Cíle činností

a) pro běžnou třídu:

Obecné cíle – do oblasti kompetencí:

- podpora důvěry ve vlastní schopnosti a dovednosti, podpora sebevědomí – hledání vlastních forem vyjádření rytmů, vytvoření pozitivního osobního vztahu k nástroji (viz RVP) i k instrumentálním činnostem (k HV),
- nastolení atmosféry spolupráce v rámci hry na tělo i následných instrumentálních činností (při tvorbě kolektivního rytmu např. naslouchání hře ostatních za účelem kolektivní souhry,
- rozvoj tvořivých dovedností – rozvoj fantazie při hledání a realizaci různých forem vyjádření rytmu,
- podpora vědomí sounáležitosti (každý je součástí celku a na každém záleží) v kolektivní hře,
- podpora vědomí úlohy řádu v instrumentálních činnostech (potažmo v hudebních činnostech i v životě samotném).

Cíle směřující do oblasti hudebního oboru:

- citlivá manipulace s nástroji a hledání možnosti jejich použití,
- hledání různých podob rytmu a jeho realizace hrou na tělo a na nástroje od zcela neorganizovaného rytmu po rytmus v mezích řádu, tj. na základě jednotného beatu (pulzu hudby),
- schopnost uplatnit se hrou v sólu ve hře na tělo či na nástroj a v kolektivní hře.

b) pro žáky se SVP:

platí směřování k výše uvedeným cílům, s těmito upřesněními:

Cíle pro žáky se SPV je nutné přizpůsobit povaze specifik SVP, ale též navíc specifik jednotlivých žáků se SVP (např. v tomto případě, jaká je úroveň rozvoje hudebních schopností dětí s hyperaktivitou, zda se jedná o žáka s určitou formou autismu). Cíle nelze tudíž paušalizovat, ale musí být zaměřeny na **individualitu** každého jednotlivého žáka se SVP. Zde navrhované stanovené cíle pro žáky se SVP se prioritně zaměřují na oblast vytváření dobrého sociálního klimatu ve třídě s akcentací jejich pokud možno co nejméně problémového začlenění (výchovná složka HV). Hudební hry a vytváření hudby samotné se stávají v tomto případě též prostředkem **socializace** žáků se SVP. Tento cíl je považován za zcela prioritní (pořadí cílů dle důležitosti shora):

- začlenění se do kolektivu třídy (pro některé děti s autismem velmi těžký úkol – hra na tělo/hudební nástroj se tak může stát jedním z prvních prostředků jejich komunikace s ostatními),
- spolupráce v rámci uvedených činností (u dětí s hyperaktivitou vedení k trpělivosti, spolupráci, naslouchání druhému, k zdravému sebeprosazování v rámci hry na tělo i na instrumenty),
- rozvoj fantazie žáků se SVP (schopnosti abstrakce), např. při přidělování jiných funkcí hudebnímu nástroji, při sebevyjádření hrou na tělo, možnost volby: uplatnit se v sólu či od něho odstoupit, možnost ovlivnit v rámci pravidel výsledek činnosti svým nápadem (pro děti s hyperaktivitou se jedná většinou o vítanou činnost),
- pochopení významu hry na „jako“, jež může odporovat především racionálnímu uchopení pojetí světa některých žáků se SVP (např. autismus, speciálně Aspergerův syndrom),
- podpora snahy poslouchat se navzájem,
- spolupracovat ve hře na instrumenty (tj. dokázat pojmenovat nástroj, přisoudit mu i smyšlené vlastnosti, umět ho vhodně použít, umět se jeho prostřednictvím vhodně vyjádřit – těžké pro žáky např. s autismem – Aspergerovým syndromem), tzn. sebeovládat se při hře s ostatními, podporovat kolektivní rytmus (ne ho rozbít – časté u žáků s hyperaktivitou).

Význam tématu: Vzhledem k výše uvedeným cílům lze souhrnně konstatovat, že se tato lekce může realizovat především u nově se ustavujících kolektivů a též při prvním kontaktu vyučujícího s novou třídou (úvodní lekce HV v šesté třídě, primě víceletého gymnázia aj. viz anotace). Předkládané aktivity prioritně spějí k úspěšné socializaci kolektivu, při citlivém vedení přispívají k vytváření pozitivních vazeb mezi žáky samotnými, učitelem a žáky i kladného vztahu k předmětu. Je zde totiž akcentován výchovný potenciál předmětu.

Popis hodiny

V úvodu lekce se zaměříme na samotnou hudbu a její hudebně vyjadřovací prostředky, tj. na to, co ji tvoří. Zadáme motivační dotazy (viz níže). Tematický celek je posléze odhalován postupně prostřednictvím hudebních aj. činností a jejich reflexí – hádankovým způsobem. Počítá se s velkým podílem zapojení žáků v jednotlivých činnostech. S motivací tak nebývají problémy ani u žáků se SVP. Hodina má graduující tendenci, jednotlivé činnosti se postupně vrství a jedna podmiňuje druhou (od chaosu k řádu v hudbě). Vrcholem lekce je tvorba kolektivního rytmu a jeho reflexe v závěru 1. či 2. hodiny HV. Pokud využijeme všechny nabízené činnosti, ke tvorbě kolektivního rytmu dojde až ve druhé lekci HV (viz výše celková časová dotace výukové jednotky). Důležité je respektovat zásadu „doprožít“ a reflektování jednotlivých činností.

Hudebně vyjadřovací prostředky hudby: rytmus

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci postupně v diskusi vyjmenují prostředky, které tvoří hudbu, a určí, že jejím základem je rytmus.	Dtto. Žáci s hyperaktivitou se hlásí, nevykřikují, trpělivě čekají, až budou k odpovědi vyzváni.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel: Zadá motivační dotazy, např.: „Co tvoří hudbu?“ „Jaké prostředky hudba využívá?“ „Co je prazákladem hudby?“ Učitel povzbuzuje žáky při hledání správných odpovědí a citlivě reaguje na případné návrhy (neodsuzuje).	Dtto. Učitel neodsuzuje případné pokusy o „testování“ jeho osobnosti záměrnými odpověďmi žáků mimo rámec dotazu, vede žáky trpělivě, ale důsledně k hledání správných odpovědí.

Od chaosu k řádu. Hra na tělo „Cesta pstruha“

Časová dotace dílčí aktivity: 10´ – 15´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci vymýšlejí a realizují dle zadání různé	Žáci se zapojí do kolektivní činnosti dle

<p>varianty rytmického vyjádření mimohudebního tématu (cesta pstruha). Žáci respektují pravidla předávání rytmu po kruhu.</p>	<p>určených pravidel. V případě, že ke spolupráci nedochází (např. autismus), jsou začlenění alespoň slovně do příběhu („Ryba Vaška přeskočila, ryba pluje dále...“). Stávají se tak mimoděk součástí příběhu. Dlouholetá praxe potvrzuje, že při tomto způsobu vedení výuky formou hry ke spolupráci většinou dochází.</p>
---	---

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>a) <u>Posílání zvuku po kruhu: Pstruh¹</u> Žáci si postupně po jednom posílají zvuk po kruhu, který zvukem (3–4x slabé tlesknutí každého), který imituje zvuk pohybujícího se pstruha v potoce.</p> <p>b) <u>Možná následná varianta: Hledání jiných možností pohybu pstruha</u> Žáci hledají různé varianty pohybu pstruha a předvádějí různé možnosti jejich vyjádření zvukem (ticho – zaplul pod nohy – pod kámen, přeskočil, zpomalil, zrychlil).</p> <p>c) <u>Alternativní práce s rytmem: Pstruh a jeho příběh</u> Pokud tato hra žáky baví, můžeme zvolit její další varianty: práci s dynamikou, gradací, zrychlováním a zpomalováním (lze doplnit příběhem) Žáci (či učitel) vymýšlejí příběh ryby, na jehož zvukové realizaci se celý kolektiv spolupodílí – např. rybu někdo honí, připlula do klidných vod, přeskočila vodopád).</p>	<p>a) Žák se SVP se zapojí do proudu zvuku; pokud odmítá, učitel mu dá možnost volby – „přeskočení ryby“. Při opakování posílání zvuku po kruhu povzbuzuje žáka k zapojení se. U žáků s hyperaktivitou sleduje jejich míru pozornosti i přesnost ve splnění úkolu.</p> <p>b) Na možnost volby (i ticho) reagují žáci se SVP podle své individuality (vše možné, případného „pstruha na pánvi“ – Aspergerův syndrom – nahradíme další vypuštěnou rybou)</p> <p>c) Pokud integrovaný žák (žáci) není schopen spolupracovat v rámci příběhu, zvolíme verzi s ohledem na něj, kdy rytmizaci pohybu ryby určuje učitel – ryba po kruhu postupně zrychlí, zpomalí, u konkrétního žáka se zastaví, přeskočí atd. Integrovaný žák se zapojí dle svých možností do této varianty hry. (U ADHD nebývají problémy s příběhem, u žáků s autismem ano – zde lze přejít na variantu racionální práce se zvukem a tu mu objasnit – sdělit mu cíl aktivity. Pak většinou ke spolupráci dojde.)</p>

¹ Hra převzata z kurzů muzikoterapie Josefa Krčka.

Seznámení s nástroji

Časová dotace dílčí aktivity: 10' (při jednogodinové časové dotaci lze aktivitu vynechat)

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci si vyberou „svůj“ nástroj, svůj výběr zdůvodní, předvedou jeho zvukové vlastnosti.</p> <p>Žáci přisoudí nástroji alternativní vlastnosti (rozvoj fantazie, vytvoření hlubší vazby k nástroji).</p>	<p>Dtto</p> <p>s výjimkou u žáků se SVP (autismus):</p> <p>Pokud si žák neví rady s přidělením zástupné role nástroji, vyzveme kolektiv, aby mu s realizací úkolu pomohl. Žák se SVP pak volí z návrhů jemu nejpřijatelnější variantu. Lze též v prvním kole ponechat prostor pouze dobrovolníkům, kteří se přihlásí se svým nápadem, a teprve v druhém kole při plnění úkolu (hledání zástupné role nástroje) zadávání postupovat po kruhu. Žáci si tak lépe ujasní pravidla a na základě poslechu modelových příkladů je pochopí. Žáci se SVP (autismus) přinášejí pak většinou vlastní návrhy. S hyperaktivními žáky nebývá problém. Je často potřeba je však učit naslouchat ostatním a nevykřikovat své nápady, pokud nejsou na řadě či dotázáni.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>a) Motivace: Žáci si vyberou nástroj, který je osloví (je žádoucí mít více nástrojů téhož druhu). Učitel může nástroje představit jako překvapení, tajemství skrývající se v kufříku, krabici. Poté obchází s kufříkem třídu, žáci si vyberou svůj nástroj. Nastává zcela zákonitě hlučnější „fáze výzkumu“, kdy žáci mimoděk zkoumají různé vlastnosti nástroje. Tuto fázi je důležité nechat proběhnout. Jedná se o přirozený proces objevování.</p> <p>b) Žáci (po kruhu) zdůvodní svou volbu</p>	<p>a), b) Dtto.</p>

<p>a představí zvukové vlastnosti nástroje.</p> <p>c) Žáci přiřadí svému nástroji alternativní vlastnost (vlastnosti) pouze na základě své fantazie (např. ozvučná dřívka „Mohly by to být rohy nějakého zvířete.“ „Může to být příbor.“)</p>	<p>c) Žákovi s poruchou autistického spektra v plnění úkolu pomáháme slovním povzbuzováním, „napovídáním“, případně racionalizováním hry (AS), zvolněním tempa hry (prostor pro přemýšlení), nápovědou za pomoci kolektivu...</p>
---	---

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Tvůrčí potence jednotlivců, případná pomoc při hledání ostatním na základě výzvy učitele (pokud nápady docházejí).	Dtto.

Od chaosu k řádu: Hra na ticho a zvuk

Časová dotace dílčí aktivity: 10' i déle, dle zájmu žáků

Motivace: Jedná se o velmi oblíbenou hru, ve které se žáci učí vnímat kontrast, naslouchat tichu a hře na nástroje. Jako motivace poslouží už jen samotná výzva k činnosti a pokusu o její vedení (viz níže). I tuto aktivitu lze při jednodinové časové dotaci vynechat a přejít po „*Cestě pstruha*“ přímo k tvorbě kolektivního rytmu.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žák převezme roli dirigenta orchestru (na základě dobrovolnosti), vymýšlí vlastní gesta pro jeho řízení.</p> <p>Žák v roli hráče citlivě reaguje na gesta dirigenta.</p>	<p>Žáky se SVP (autismus) do role dirigenta vstupuje pouze na základě dobrovolnosti. Cílem jeho aktivity může být pouze jeho citlivá spolupráce v roli hráče.</p> <p>Žáci hyperaktivní bývají v této činnosti naopak jejími hybateli, rádi se zapojují do vedení kolektivu v roli dirigenta.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel řídí orchestr nástrojů nejprve gestem ruky – otevřená hra, zavřená ticho.	Žáka se SVP (autismus) učitel povzbuzuje v přijetí role a v případě bezradnosti mu pomáhá radou s výběrem varianty

<p>Dobrovolníci z řad žáků (po kruhu) vymýšlejí různé varianty vedení orchestru (zavíráním, otevíráním očí, zvedáním nohy atd.).</p> <p>Lze volit i alternativy práce s gestem, kdy žáci svým gestem řídí nejen zvuk a ticho, ale též dynamické či gradační změny hry orchestru. Aktivita se tak může stát náplní celého zbylého časového úseku lekce.</p>	<p>dirigentské práce.</p> <p>Žáci s hyperaktivitou se většinou sami velmi rádi chopí ústřední role dirigenta. Potíže mívají s udržením pozornosti při hře. Učitel jim musí zdůraznit, jak důležitou roli má jejich spolupráce v kolektivní hře i respektování prostoru pro ticho.</p> <p>Často dochází k jejich vlastnímu sebeuvědomění; pokud nereagují na gesto dostatečně pružně a setrvávají ve své hře, je to slyšitelné. Sami či na základě napomenutí spolužáky (stačí pohled) se pak většinou začnou usměřňovat.</p>
--	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hodnotíme slovně (pochvalou) invenci žáků, jejich úroveň spolupráce a případnou snahu pomoci ostatním, budou-li k ní vyzváni.	Dtto.

Reflexe aktivit

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci postupně v diskusi odhalí za pomoci návodných dotazů učitele, jaký je vztah mezi řádem a chaosem v jimi provozované hudbě, potažmo v životě člověka.</p> <p>V diskusi určí, co bylo v jednotlivých hrách řádem, co chaosem, jaká jejich činnost řídila řád atd.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Diskusi citlivě řídíme s ohledem na tyto žáky a jejich zapojení. V případě jejich nezapojení se ptáme přímo na jejich názor. Zkušenost poukazuje na to, že např. žáci s AS rádi hudební aktivity racionalizují, a bývají tudíž mezi prvními, kdo se k odpovědi přihlásí. Ani žáci se SPUCH nemívají problém s reflektováním činností. Je třeba dbát na udržení jejich pozornost při odpovědích spolužáků. Při jejich neustávající snaze se dále uplatnit jim lze přidělit roli poradce,</p>

	<p>který potvrzuje, či rozporuje řečené. Tím může vyvolávat potřebný podnět k další diskusi.</p>
--	--

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel směřuje diskusi např. krátkým výkladem, hádankovou formou dotazů k reflexi aktivit. „Kde všude je přítomný rytmus?“ „Jakou roli hraje rytmus v životě člověka?“ Výsledkem diskuse by mělo být poznání, že rytmus – určitý řád v hudbě i v životě – potřebujeme, jinak se hudba i život rozpadají (možné srovnání v rámci protidrogové prevence: člověk závislý na drogách ztrácí řád, musí se mu znovu naučit – tj. dodržovat každodenní rituály – mytí, úklid věcí, chození do práce atd. – pravidelnost).</p>	<p>Snažíme se citlivě zapojit žáky se SVP do diskuse, pokud oni sami neprojeví zájem do ní vstoupit. Žáci s autismem často reagují citlivě na chaos v hudbě, např. si zacpávají uši. V případě, že jim nesynchronní hra na nástroje vadí, lze jim tuto reakci slovně schválit, tj. dát najevo, že jí rozumíme.</p> <p>Je však velmi vhodné je vést v závěrečné diskusi k pojmenování příčin tohoto nedobrého pocitu v kontrastu s tím, co je v aktivitách uklidňovalo – co se jim naopak líbilo (většinou to bývá synchronicita – řád).</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žáci se SVP
<p>Zapojení do diskuse a relevantnost odpovědí. Hodnotíme formou pochvaly (záznamu plus za aktivitu, případně známkou) dle kritérií, které si v HV stanovují jednotliví učitelé.</p>	<p>Dtto.</p>

Kolektivní rytmus²

² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha : Portál, 1998. 246 s. ISBN 80-7178-264-5. Zde se ovšem jedná o popis hry bez konkretizace práce s žáky se SVP, naopak je počítáno už s dobrou spoluprací a souhrou kolektivu (tj. jeho ochotě společně činnosti realizovat a navzájem se poslouchat). K tvorbě kolektivního rytmu nemusí dojít ani ve třídě, kde nejsou děti se SVP. Bylo by tak zcela zavádějící považovat tuto jinak velmi dobrou publikaci obsahující náměty na alternativní hry s hudbou pro oblast dramatické výchovy, terapie i školní praxi za návod, jak učit. U nesourodého kolektivu, u dětí se SPV mohou být reakce zcela odlišné od záměru zde předložených her. Např. žák s Aspergerovým syndromem nepochopí hru v roli, nebude chtít roli jemu přidělenou hrát a činnost může zcela odmítnout. Hra zde předkládaného kolektivního rytmu je možná při dodržení určitých pravidel a zásad reflexe činnosti, zde uvedených.

Tato hra je dobrým sociogramem sociální skupiny. Do úrovně souhry se totiž velmi dobře promítají sociální vazby jednotlivých žáků, do samotné volby nástroje i hry na něj se zcela podvědomě promítá jejich snaha prosadit se, nebo naopak upozadit se.

Časová dotace dílčí aktivity: 10' (v případě nezdaru je vhodné učinit nápravu a pokus i v další lekci HV)

Motivace: Vytvořit kolektivní rytmus s žáky běžné třídy není úkol jednoduchý, natož s žáky integrovanými (viz níže). V rámci motivace tak všem žákům zdůrazníme, že se nejedná o jednoduchou záležitost, neboť se do jejího výsledku promítá míra spolupráce všech. Motivací se tak stává samotná výzva ke snaze se o to pokusit.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci udrží nejprve hrou na nástroje svůj rytmický vzorec v rámci „chaotického“ hraní.</p> <p>Další cíle se řídí zdarem či nezdarem souhry:</p> <p>a) Při nezdaru (viz poznámka pod čarou), tj. stále zní chaos:</p> <p>Žáci zastaví hru na gesto učitele v případě nezdaru a v následné diskusi pojmenují příčiny nesouladu (přetloukání se navzájem, příliš dominantní hra jednotlivce atd.).</p> <p>Žáci se znovu pokusí o synchronní hru.</p> <p>b) Při dalším nezdaru pojmenují, co by měli změnit, aby k souhře došlo (např. výměna nástrojů). Tj. např. nalezení beatu, jednotného tepu a jeho realizace pod kolektivní hrou. Žáci sami hledají možnosti vedoucí ke spolupráci.</p> <p>c) Při zdárném průběhu kolektivní souhry.</p> <p>Žáci na gesto učitele poslouchají hru ostatních a snaží se o synchronní hru, tj. vytvoření kolektivního rytmu. K jejímu ukončení dochází většinou spontánně bez řízení vnějšku.</p>	<p>Dtto.</p> <p>s ohledem na individualitu žáků se SVP (autismus): např. Učitel může tyto žáky individuálně povzbuzovat „Vydrž, snad se nám to podaří“, „ Můžeš si na chvilku zacpat uši a nehrát, zapoj se, až ti to bude příjemné.“; hyperaktivní žáci: např. udržovat kontakt s nimi např. za pomoci nonverbální komunikace a zdůraznit, že na jejich spolupráci hodně záleží.</p> <p>Další cíle jsou závislé na výsledku průběhu činnosti a dalších variant, které učitel zvolí, viz níže reflexe učitele.</p> <p>Souhrnně: Učitel posiluje a podporuje spolupráci žáků se SVP, např. přidává se k jejich hře hrou vlastní.</p> <p>Žák se SVP se snaží o zapojení a spolupráci ve hře i diskusi.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel motivuje žáky v předchozí diskusi a vybízí je k pokusu vytvořit v průběhu</p>	<p>Žáci se SVP spolupracují dle svých možností s kolektivem na tvorbě kolektivního rytmu</p>

<p>společné hry na nástroje řád pouze na základě jím daného gesta, tj. zadá žákům úkol vytvořit společnou hrou na nástroje tzv. kolektivní rytmus (synchronicita na základě jednotně pociťovaného beatu).</p> <p>Žáci hrají nejprve chaoticky na své nástroje. V tomto chaosu setrvávají až do doby, kdy jim dá učitel pokyn gestem (např. zatočením ruky nad hlavou) k poslouchání se navzájem (při nepřetržité hře na nástroje). Žáci se pak pokoušejí vytvořit tzv. kolektivní rytmus, tj. ve hře se ukáznit a sjednotit na základě jednotně pociťovaného beatu (pulsu), který převládne.</p> <p>Uspokojivý výsledek činnosti však závisí na úrovni sociálních vztahů ve třídě (tato hra je sociogramem třídy), ochoty žáků ke spolupráci a jejich motivace (předchozími činnostmi a jejich reflexí) i úrovni jejich hudebnosti. I když se jedná často o velmi těžký úkol, výsledek činnosti by měl směřovat k uspokojení. Jak tomu napomoci viz níže reflexe učitele.</p>	<p>a neopouštějí snahu. Zapojují se do následné diskuse (pokud ne, jsou k zapojení vyzýváni).</p>
---	---

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci spolupracují ve všech dílčích činnostech. Lze ocenit slovně pochvalou v průběhu hodnocení jednotlivých reflexí aktivit i v závěrečné diskusi.</p>	<p>Žáci se snaží o spolupráci ve všech dílčích činnostech i v diskusi.</p> <p>Kritéria hodnocení musí být přesně nastavena na druh SVP a individualitu každého jednotlivého žáka se SVP (hodnotí se úroveň pokroku a spolupráce).</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Jak už bylo výše uvedeno, vrcholem činností je pokus o tvorbu kolektivního rytmu a reflexe tohoto pokusu (či pokusů). Pokud chce učitel dojít ke zdárnému výsledku, který v kolektivní souhře vede skutečně k pocitu uspokojení, lze tomu pomoci několika způsoby:

- a) V případě nezdaru to nevzdávat, zdůraznit, že se jedná o úkol těžký, a pokusit se o totéž s odstupem času, např. za týden.
- b) Ponechat si „nenápadně“ roli vedoucího a vstoupit do kolektivního pokusu o souhru nějakým dominantním nástrojem (buben), který zákonitě svede hru ostatních do jednotného beatu.
- c) Nezařadit kovové či jiné dominantní nástroje (bubny) žákům k výběru, neboť ty si vezmou skoro vždy žáci hyperaktivní. V případě, že mají dobré rytmické cítění, jim naopak při dalších pokusech tyto nástroje se zdůrazněním důvěry v jejich sebeovládání svěříme.
- d) Upravit si pravidla ve spolupráci s žáky tak, aby k souhře došlo. Učinit je zodpovědnými za výsledek (žáci ze ZUŠ dominantní rytmické nástroje), tj. žáci dospějí např. k určení a realizaci beatu. Hra se tím posouvá do zcela jiné úrovně, a to částečně řízené (ne spontánní průběh na základě poslechu) instrumentální souhry. Ani to není nevhodné, protože prioritním cílem je vedení kolektivu ke spolupráci a vzájemnému respektu ke hře ostatních. Spontánní tvorba kolektivního rytmu pak může následovat, pokud se žáci naučí realizovat nejprve hru v mezích určených pravidel. Tato pravidla pak dokážou většinou následně promítnout i do spontánnějšího vzniku kolektivní souhry. Pozn. žákům arytmičtým raději přidělíme nástroj, který nestrhává svým zněním pozornost (chřestidlo, ne triangel a buben) a neovlivňuje dominantně hru.

Popis průběhu lekcí v rámci testování: 2 ročníky odpovídající modelové lekci, 45 min., přesná data neuvedena z důvodu ochrany žáků.

Název lekce: Od chaosu k řádu

Žáci se SVP: Ž1 – úzkostné stavy při selhání, nedůvěra, hysterické chování i jednání při zátěži; Ž2, Ž3 (nadprůměrně inteligentní, potřeba individuální práce), celkem 12 žáků, učitelka U, datum testování: z důvodu ochrany žáků (GDPR) neuvedeno

Organizace vyučování: nástroje byly umístěny uprostřed kruhu, kolem něj seděli žáci na židlích. Ihned projevíli zájem o nástroje, ale respektovali předem stanovená pravidla, že na nástroje nesaháme bez dovození. Z modelové lekce byly tentokrát v návaznosti na předchozí lekci využity navrhované aktivity: Od chaosu k řádu (Cesta pstruha), Seznámení s nástroji, Kolektivní rytmus (Hra na ticho a zvuk, hudebně vyjadřovací prostředky se staly součástí předchozí lekce)

- 1) Na rozdíl od přípravy (s některými žáky ze třídy jsem za pomoci obdobných navrhovaných technik pracovala už od první třídy) jsem zařadila s ohledem na sledované žáky navíc nový level hry, jehož cílem bylo pouze za pomoci akusticko-vizuálních signálů podnítit představivost žáků, rozvinout jejich rytmické citění.

Důvod: **Ž1 vyžadující v největší míře individuální přístup reagoval totiž velmi dobře v posledních lekcích na vizuální podněty (výukové programy na internetu promítané na stěnu učebny), pro Ž2 a Ž3 se jednalo o výzvu cílenou na jejich vyšší intelekt.**

- a) Posílání tlesknutí po kruhu pouze na základě bezeslovného ukázání. Žáci to pochopili jako výzvu k tvořivosti a místo posílání jednoho zvuku začali vytvářet různé rytmické vzorce, které kolektiv třídy vždy po každém zopakoval.

Reakce: Ž1 se zapojil s chutí (byl zvyklý od první třídy realizovat rytmické vzorce), předvedl model mírně vybočující ze čtyřdobého metra (nepravidelnost v realizaci rytmických hodnot),

Ž2 vymyslel model ve čtyřdobém taktu a naprosto rytmicky přesně ho realizoval. Kolektiv třídy neměl problém s jeho opakováním.

Ž3 se snažil vymyslet a realizovat extrémně těžký model složený z kombinace rychlého střídání rukou a nohou. Avšak model střídání nebyl schopný kolektiv třídy zopakovat (rytmus ano), ani já ne. Ž3 se slovy: „Nic si z toho nedělejte, paní učitelko, já si ho už taky nepamatuji“ a ihned vymyslel jiný, jednodušší, který kolektiv třídy zopakoval.

- 2) A) Posílání „pstruha“. U: opět na rozdíl od přípravy bezeslovná instrukce, pouze zvukem. Všichni žáci pochopili, že mají opakované pleskání „pstruha“ poslat po kruhu. S velkou mírou nasazení úkol bez výjimky realizovali. Sami začali pohyb zrychlovat a posléze zpomalovat (někteří měli už předchozí zkušenosti s touto hrou z prvního stupně). Varianta: slovně uvedená pravidla o možnosti různé realizace cesty „pstruha“ (přeskočení, podplavání, zastavení) dle přání jednotlivých žáků. Ž1 byl uvolněný, pozorný, smál se, jako první „pstruha“ přehodil přes potok na druhou stranu. Při otáčení pohybu „pstruha“ (z popudu Ž2) se pohyb zastavil mezi dvěma děvčaty, a vznikl tak spontánně rytmický rozhovor, jehož průběh se zájmem sledovali všichni žáci.

- b) Stupňování náročnosti (zátěž pro Ž1, výzva pro Ž2, Ž3 i ostatní žáky): slovní instrukce: „Pstruh“ každého třetího přeskočí. Ž1: slovní komentář: „To nezvládnou.“ Při prvním pokusu zmatkoval, nepochopil hned pravidla. Ostatní mu v klidu slovně objasnili, jak je hra míněna. Ž1 se uklidnil: „Aha, už to chápu.“ V druhém kole se zapojil bez problémů. Vypočítal, kolikátý je, správně odhadl, zda má hrát, či má být vynechán. Zbytek třídy bez problémů a bez chyb úkol realizoval.

- 3) Práce s nástroji: U: slovní výzva k odebrání nástroje.

K dispozici byla pestrá nabídka nástrojů: 2 zelená drhla – žáby, chřestidla, kantela, balafon, kalimba velká, malá, dvě flétny koncovky, bubínek s kuličkou, kozlí housle, kajon, malý bubínek djembe, tamburína, kastaněty, ozvučná dřívka, dešťová hůl (viz obrazová příloha).

Žáci této třídy už byli zvyklí na hru na etnické nástroje, nicméně na nástroje se doslova vrhli. Poměrně v klidu se však dokázali domluvit na jejich následném rozdělení. Respektovali výběr každého, nepřetahovali se o ně.

Ž1 zpočátku velmi váhal, co si vezme, pak si zvolil zvláštní bubínek s korálky. Ž2, Ž3 si vybrali nástroje melodické (zdravé sebevědomí a dobrá úroveň hudebnosti!). Nastalo hromadné představení nástrojů, jejich původu a způsobu hry na ně (pro žáky ze ZŠ opakování, pro nové žáky z jiných škol první informace). Ž2, Ž3 uváděli i podrobnosti, které jsem jim v průběhu let k jednotlivým nástrojům sdělovala (vynikající paměť). U Ž1 se zřetelně projevil únavu. Poslouchal, ale nezapojil se do diskuse o původu a způsobu hry na nástroje.

- 4) Hra Co by to mohlo být? Žáci zpočátku neklidní a nesví z neobvykle zadaného úkolu. Obava ze selhání se objevila u většiny z nich. Ž2 okamžitě reagoval, že má „ninja zbraň“ (koncovku), Ž3 též ihned, že má helmu (kalimba). Ž1 vyslovil nahlas obavu, že to asi nevymyslí. Já jsem žáky ujistila, že na odpověď mají dost času a že věřím, že na to přijdou. Ž1: „Už vím, je to kvedlačka.“ Byla na něm znát velká úleva a radost ze splnění úkolu. Při druhém kole už většina žáků nechtěla vymýšlet nic dalšího. Já jsem prohlásila, že budeme pomáhat každému. Ale Ž1, Ž2 ani Ž3 nechtěli pomoci a zástupný předmět vymysleli sami.

- 5) Pokus o kolektivní rytmus

U: Vynesla jsem dotaz, zda vědí, co je řád a co je chaos. Ž2: „Chaos je, když nehrajeme hezky spolu.“ Vyzvala jsem žáky ke hře a ke snaze vytvořit řád. „Co musíte udělat, aby vznikl řád, i když vás při hře nebudu dirigovat?“ Ž3: „No, přece poslouchat se!“

1. fáze – chaotická hra: Na základě předchozí domluvy dávám upřeným pohledem najevo, že přecházíme ve volné improvizaci k hledání řádu. Asi po dvou minutách došlo alespoň k částečnému sladění toku hudby. Jen jeden hráč na balafon („africký xylofon“) byl tak zaujat jeho zvukem, že společný rytmus rozbíjel. Ž1 překvapil svým citlivým vnímáním celku, přestože si vybral nástroj hůře ovladatelný (otočný dlaňový bubínek), kuličkami se snažil nerušit puls hudby a vhodně se hrou zapojovat.

Reflexe: Žáci pojmenovali, co řád narušovalo a jak to napravit příště. Diskuse se účastnili všichni.

2. fáze – hra na sóla v kolektivním rytmu. Úpadek zájmu o tuto jindy oblíbenou činnost (doporučuji poslední čtvrt hodinu výuky změnit za zcela odlišnou hudební činnost, např. na společný zpěv). Všichni žáci hráli citlivě tak, aby byl slyšet i ten nejtišší sólista, ale hra už je tolik nebavila.

3. V závěru lekce jsem přešla k pěvecké činnosti: rozezpívání a zpěv písně.

Evaluace U: S výsledkem aktivit a zapojení sledovaných žáků (i celé třídy) jsem byla spokojena. Jak už bylo uvedeno, je vhodné rozložit uvedené aktivity do více hodin a vystřídat je v průběhu lekcí i jinými hudebními činnostmi.



Obrázek č. 1 Použité nástroje v lekci Foto: ŠL

Záznam z testované lekce: paralelní třída

Název lekce: Od chaosu k řádu

Žáci se SVP: 1 žák PO 2 bez IVP, Ž2 (hyperaktivita), Ž3 (nadprůměrná inteligence), Ž4 (nediagnostikován, ale nutná individuální práce), celkový počet žáků 16.

Jednalo se o paralelní třídu ovšem s žáky, které jsem učila od září (žáka s PO 2 jsem učila od první třídy). S hrou na nástroje se na předchozích ZŠ ve větší míře nesetkali, etnické nástroje neznali.

Organizace vyučování: nástroje byly umístěny uprostřed kruhu, kolem něj seděli žáci na židlích. I žáci této třídy ihned projevili zájem o nástroje a brali si je do rukou. Stanovila jsem pravidla, že na nástroje nesaháme bez dovolení a bez vyzvání učitele. Ta byla vzápětí respektována celým kolektivem třídy.

1) Rytmická rozcvička: U: posílání tlesknutí po kruhu pouze na základě bezeslovné instrukce (ukázáním)

Cíl: za pomoci akusticko-vizuálních signálů podnítit představivost žáků, rozvinout jejich rytmické cítění obdobně jako u výzkumného vzorku třídy 1, zvýšit náročnost aktivity využitím nonverbální komunikace.

Všichni žáci ihned pochopili instrukci a bezproblémově posílali nejprve jedno, posléze i dvojí tlesknutí po kruhu.

Všichni žáci byli ukázněni a s velkou mírou motivace hráli zvukovou hru.

Ž1 bez problémů reagoval na slovní instrukce a dbal na dodržení pravidel hry.

Ž2 občas nahlas projevil radost hlasitým smíchem.

Ž3 vzorně a bezchybně reagoval, pokud na něj přišla řada.

Ž4 měl výpadky pozornosti, hra se u něj přerušila. Po opětovném vysvětlení pravidel se znovu zapojil.

2) Ž3 ihned navrhoval sám bez pobídky další varianty hry v návaznosti na zkušenosti z předchozí hodiny. Po mém souhlasu, aby vedl hru, vyzval spolužáky k zavření očí a posílání zvuku tlesknutí po kruhu pouze na základě orientace sluchem. Hra tak žáky bavila, že proběhlo dokonce pět kol posílání při plné pozornosti celého kolektivu.

3) Posílání „pstruha“. U: opět na rozdíl od přípravy bezeslovná instrukce, pouze zvukem. Hra probíhala bezproblémově s plným nasazením všech žáků, i těch sledovaných. To samé se týkalo i průběhu a realizace jejích dalších variant: zvuk po kruhu s přeskočením, s návratkou.

4) Práce s nástroji: U: slovní výzva k výběru nástroje pouze očima.

5) a) Žáci projevíli velký neklid a chuť si je vzít hned. K následnému rozdělení nástrojů došlo poměrně v klidu. Žáci se domluvili. Zájem o stejný buben (cajon) jsem vyřešila donesením druhého nástroje.

b) Žáci spontánně přešli do „fáze výzkumu“ (termín ŠL) nástroje. Intenzivně zkoumali zvukové i jiné vlastnosti „svého“ nástroje. Tuto fázi je potřebné nechat proběhnout.

Ž2 si vzal ihned nástroj melodický – balafon – a chtěl hned na něj hrát. Ž4 měl velkou radost z výběru drhla-žáby a požádal o druhou. Bylo mu vyhověno.

6) Pokus o kolektivní rytmus

U: Vznese jsem dotaz, zda vědí, co je řád a co je chaos. V odpovědích jsem nechala uplatnit záměrně i jiné žáky, přestože se Ž3, Ž4 ihned nadšeně hlásili. Žádala jsem po nich však potvrzení, že odpověď je správná. Definice žáků: „Chaos = když budeme hrát každý, co chceme. Řád: když se budeme poslouchat.“

1. fáze – chaotická hra: Na základě předchozí domluvy jsem dala mávnutím ruky najevo, aby žáci přešli od volné improvizace k řádu. Ž1, 2 i 3 byli tak zaujati svou hrou, že nebyli schopni se soustředit na nic jiného a rozbíjeli kolektivní rytmus. Asi po 5 min. jsem nesourodou hru, v níž se snažili sladit pouze někteří žáci, ukončila.

Reflexe činnosti s žáky: „Byli jsme více v řádu, či chaosu?“ Všichni žáci (až na Ž3) se shodli, že se jednalo o chaos. Ž3 namítl, že s tím zcela nesouhlasí: „Občas tam byl řád, hrály spolu v řádu některé nástroje. Ale někteří nespolupracovali.“ (zcela adekvátní postřeh – vynikající hudební sluch) „A víš příčinu, jaké nástroje to rozkládaly?“ Ž3 upozornil na zcela zaujatou, ale nesourodou hru Ž2. Ten kritiku přijal a slíbil, že zkusí poslouchat, aby řád nezkažil. Ž3 rovněž vyzval všechny bubeníky, že „musí hrát spolu, že to jinak rozbijí“. Žáci s ním souhlasili a jeho autoritu respektovali (přejal roli vedoucího – to samé bych řekla žákům já – U). Na můj dotaz, zda to bubeníci dokážou, potvrdili, že ano (důvěra a zodpovědnost za výsledek činnosti předána žákům).

2. fáze – 2. pokus: Žáci se snažili hru více sladit a skutečně se všichni poslouchali. Ž1 hrál na chřestidlo, jeho nesynchronní hra tak mnoho kolektivní řád neovlivnila. Vznikající řád narušil po pěti minutách společné hry Ž2, ale pouze tím, že technicky nezvládl delší hru paličkami na balafon. Vymyslel si totiž hezký melodický vzorec, ten však nedokázal déle opakovat. Nesourodou hru žáci sami zastavili. U: „Co se stalo?“ Sám Ž2 hned projevil lítost nad tím, že to ostatním rozbil. Já jsem ho však ihned pochválila za snahu udržet řád, zdůraznila jsem, že jeho konečné vybočení z rytmu bylo zapříčiněno pouze technickými problémy ve hře na balafon, a ocenila jsem, že si vybral takto složitý nástroj ke své hře (melodický). Ž2 kýval a vypadal spokojeně.
3. Ž3 spontánně navrhl další variantu hry, ve které spojil zkušenosti s hrou na tělo v minulé lekci (vytvářeli jsme zvukovou etudu na téma počasí: klid – déšť – bouřka – zklidnění). Ž3: „Mám nápad. Zahrajeme počasí na tyto nástroje.“ U: „Skvělý nápad. Jak to vidíte ostatní? Máte chuť to ještě zkusit?“ Žáci souhlasili. Ž1 byl trochu neklidný, ale souhlasil. U: „Které nástroje by měly začít, pokud je hezké počasí?“ Přihlásili se žáci, kteří měli kalimby x (lamelofony – africké palcové piano s jemným zvukem). Díky tomuto vynikajícímu nápadu Ž3 se prosadily ve hře i děti, jejichž nástroje vydávaly slabý zvuk. Žáci sami postupně vymysleli pořadí nástrojů ve hře se záměrem vytvořit zvukovou etudu (stejný průběh počasí jako v minulé lekci – osvojení dovednosti). Vznikla zajímavá zvuková etuda na téma počasí, zahraná na nástroje pouze na základě zvukové domluvy mezi všemi hráči. Skladba měla jemný úvod, postupně gradovala (bouřka) i se vzápětí uklidnila. Nebylo nutné žáky vůbec řídit. Byli na sebe naladěni. Všichni sledovaní žáci se začlenili do společné hry bezproblémově a spolupracovali.
4. U: Tato souhra podnítila natolik mou fantazii, že jsem si troufla vyzvat děti (po jejich souhlasu), že zkusíme to samé zahrát poslepu. Ž1 se bezproblémově zapojil, Ž2 vyslovil pochybnost, zda to s paličkami dokáže; po poradě, že se může trefovat kamkoliv, že to je počasí (nejde tolik o hezkou melodii), se uklidnil. Všichni žáci etudu s úspěchem realizovali i poslepu.
5. Po této hře už byla na všech žácích patrná únava (velká míra soustředění dlouhou dobu). Zbývalo pět minu do konce hodinu, Ž1-3 už vrtěli na židli a k reflexi se už ani jeden nepřipojil.

Závěrečné sebehodnocení navrhovaných aktivit: S průběhem lekce jsem byla velmi spokojena. Hudební i výchovné cíle se podařilo splnit, dokonce se objevily z popudu velmi nadaného Ž3 další dvě varianty činností. Ž1 se uplatnil ve hře na rytmický nástroj, spolupracoval s kolektivem, Ž2 se uplatnil ve hře na melodický nástroj, uvědomil si sebekriticky svůj podíl na výsledku kolektivní činnosti. Snažil se o spolupráci. S výjimkou reflexe udržel pozornost po celou lekci. Kolektiv

třídy byl veden k toleranci a k ocenění snahy jednotlivců při tvorbě kolektivního rytmu.

Doporučení: naslouchat nápadům žáků, snažit se je realizovat, pokud je kolektiv třídy přijme. Činnosti lze rovněž rozložit do více hodin a vystřídat je s jinými.

Hra na zobcovou flétnu, 1. ročník ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s dyslexií

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: zobcová flétna, noty, klavír, vlastní přehled hmatů

Motivace: Radost při zvládnutí činnosti. Posílení sebedůvěry se projeví i v dalších životních oblastech. Uspokojení potřeby dosáhnout cíle, upevňování pozitivních zkušeností, umění koncentrace.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Výuková lekce vychází ze školního vzdělávacího programu pro první ročník předmětu „Hra na zobcovou flétnu“. Žákovi se SVP je lekci potřeba vhodně upravit. Žák se snaží dosáhnout cílů, tří hlavních stanovených pro danou lekci. Časové rozdělení hodiny je individuální a závisí na schopnostech a momentálních dispozicích žáka. Hodina probíhá následovně:

Příchod žáka na hodinu, zajištění jeho pohodlí, příprava pomůcek a mezitím navodíme příjemnou atmosféru hodiny krátkým rozhovorem. Pak je potřeba žáka zklidnit a dosáhnout jeho koncentrace.

První aktivitou je **Hra artikulačních a prstových cvičení** (s přibývajícími zkušenostmi a dovednostmi **Hra stupnic a akordů**). Tato činnost má za úkol procvičit obratnost prstů a jazyka. Tempo a náročnost vychází z individuálních potřeb žáka. Následuje **Hra etud**, která je ve škole hry na zobcovou flétnu zastoupena krátkými, často lidovými písněmi a jednoduchými krátkými skladbičkami. Přestože se jedná o skladby líbivé, v každé je určitý problém, který je nutno procvičit a který by si žák měl osvojit a přenést do následné hry. Tuto činnost v závislosti na koncentraci žáka často rozdělím dechovým cvičením či zkoušením a hledáním dalších ne zcela běžných zvukových kvalit, které se objevují v současné literatuře. Na závěr hodiny si necháváme **Hru přednesových skladeb**. Jsou to skladbičky, na kterých dlouhodobě pracujeme, takže je potřeba, aby se žákovi opravdu líbily, nebo aby se mu v nich líbila alespoň nějaká část. Zde kromě základní melodicko-rytmické správnosti dbáme i na výrazové a dynamické hudební prostředky a snažíme se ke skladbě přidat vždy „něco navíc“. Velmi se mi osvědčilo hrát s žákem se SPV melodie z pohádek, které mají děti rády. Výhodou je to, že základní melodii většinou zná (a kdo ne, na základě hry této písně se doma na pohádku podívá) a velmi snadno se ji naučí a „úplně od začátku“ se učí jen druhé téma či mezihru.

Specifika žáka s dyslexií:

Žák má problémy s čtením textů i notového písma, zejména s čtením určitých notových výšek a délek. Tento problém metodicky řeším tak, že žák cvičně tyto noty pojmenovává před samotným hraním, a tím se lépe orientuje v notovém zápise; připomeneme si místa, na něž je potřeba dát pozor.

Žákovi je potřeba navodit pocit, aby se cítil „jako doma“. Je potřeba navodit stav důvěry, uvolněnosti a pohodlí, aby se mohl plně koncentrovat na tvůrčí činnost. Jednotlivé etudy a písně je potřeba vhodně prokládat jinou činností, jako jsou dechová cvičení, zvukové techniky, krátký rozhovor. Neustále je třeba kontrolovat koncentraci žáka a i v rámci jedné skladby měnit činnosti při nácvičce – hra po částech, hra na ozvěnu učitel – žák, zpěv hrané melodie, tleskání rytmu písně apod. Písně se co nejvíce snažím hrát s akordickým klavírním doprovodem, aby si žák ukotvil akordické cítění. Se žákem s poruchou čtení je potřeba „se domluvit“ na pravidelném doprovodu tak, aby mu rozuměl (zkusíme do doprovodu jen počítat, píseň zazpívat, aby ji měl ve své sluchové paměti a představě apod.).

Očekávané cíle

Pro žáky se SVP:

- užívá při hře správný postoj (rovný, umožňující volné dýchání) a držení nástroje (bez křeče, lokty mírně od těla),
- ovládá nasazení jazykem na tý nebo dý,
- ovládá základy dechové techniky (elementární využití brániční opory),
- zahraje plynule jednoduchou melodii.

Pro pedagoga:

- hledání nových přístupů k žákovi, nové možnosti v nácvičce a práci se skladbou, rozvoj tvořivého myšlení, získávání zkušeností.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu Hry na zobcovou flétnu v 1. ročníku základní umělecké školy.

V úvodu hodiny je potřeba žáka připravit na následné hudební činnosti. Nejprve tedy procvičujeme artikulaci, rytmus a opakujeme naučené hmaty, konkrétně hrou na ozvěnu učitel – žák, nebo otázkou a odpovědí.

Hlavní část hodiny: hrajeme zadanou látku z minulé hodiny, tj. písničky, které měl žák za úkol nacvičit. Společně opravujeme případné nedostatky. Část hodiny věnujeme přednesové skladbě, v tomto případě písničky z pohádky.

Závěr hodiny: ověření, zda žák dostatečně porozuměl zadávání nových prvků v učivu a zopakování úkolů pro domácí procvičování. Zhodnocení práce žáka v hodině žákem samotným i učitelem, povzbuzení žáka do další práce.

Rozehrání, hra artikulačních a prstových cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
Artikulační a prstová cvičení, (hra stupnic), rozehrání se, zklidnění.	Dtto + žák má na stojánku vlastní přehled hmatů, kam si doma dokreslil nový hmat a obrázek, aby si jej zapamatoval (k tónu a ¹ – autíčko).

Popis aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
<p>Žák opakuje učitelem předehrávané rytmicko-artikulační modely, dodržuje udávané metrum. Postupné střídání hmatů vyústí v jednoduchou píseň, kterou si žák z jednotlivých motivků poskládá a zahráje z paměti.</p> <p>Hra prstových cvičení – procvičení nového hmatu – viz J. a E. Kvapilovi – Flautoškola.</p>	<p>Dtto + zahajovací rituál = krátké dechové cvičení – nádech na tři doby, výdech na šest dob (počty na jednotlivých hodinách střídáme, dodržujeme však dvojnásobný čas pro výdech, čímž dojde ke zklidnění těla i dechu) – které opakujeme 2x – 3x.</p> <p>Problém se správným nasazením tónů na slabiky „tý-dý“, proto učitel nejprve rytmus řekne na tyto artikulační slabiky, žák opakuje, až poté zahráje na flétnu, žák opakuje, a to nejprve na jednom tónu.</p> <p>Podle momentálních dispozic žák nemusí zvládnout písničku zahrát vcelku, ale jen ve formě opakovaných motivků.</p> <p>Prstová cvičení – žák opakuje 2 týdny stejná.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žák se SVP
Učitel zhodnotí splnění zadání z předchozí lekce, zkontroluje správnost provedení, případně zadá opakování.	Dtto + důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.

Hra etud

Časová dotace dílčí aktivity: 15' - 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
Hra nacvičené látky z minulé hodiny, oprava případných chyb, hra látky ve vyšším tempu, uložení látky k opakování nebo nové látky.	Dtto + zadání nové látky učitel přehraje – pro udržení pozornosti žák sleduje noty, učitel skladbu přehraje – učitel v určitém místě zastaví a žák ukáže, kde přestal.

Popis aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
<p>Žák hraje zadané úkoly z minulé hodiny, snaží se o co nejpřesnější dodržení notového zápisu včetně výrazových a dynamických prostředků, dbáme na správné dodržování nádechů.</p> <p>Hra písně samostatně. Případný nácvik rytmu konkrétního místa, oprava melodických chyb (čtení not). Kontrola + případná oprava výrazu a tempa, hra s doprovodem; zadání opakování probrané nebo nové látky, s jejím vysvětlením.</p>	<p>Dtto + žák zahraje píseň samostatně, před hrou s doprovodem žák počítá do doprovodu a píseň zazpívá – aby „doprovodu rozuměl“.</p> <p>Nácvik výrazu - po dechových frázích – učitel přehraje, žák zopakuje – ne celé najednou. Žák může zvolit pomalejší tempo, než je předepsané.</p> <p>Mezi písněmi změna pozornosti – krátké dechové cvičení či zvuková technika.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žák se SVP
Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit při přípravě na následující hodinu.	Dtto + opět je důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.

Hra přednesových skladeb

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
--------------------	-------------------

Kontrola nácvičku zadané látky z předchozí hodiny, případné opravy, uložení nové látky, popř. opakování.	Dtto.
--	-------

Popis aktivity:

Běžná třída	žák se SVP
Hra písničky samostatně. Přípravný nácviček rytmu konkrétního místa, oprava melodických chyb (čtení not). Kontrola + případná oprava výrazu a tempa, hra s doprovodem.	Dtto + možná volba pomalejšího tempa. Hra po částech – zakrytí ostatních not – žák vidí jen to, co má hrát = lepší koncentrace; zpívání melodie viz předchozí dílčí aktivita.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žák se SVP
Učitel zhodnotí splnění zadání z předchozí lekce, zkontroluje správnost provedení, případně zadá opakování.	Dtto + důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.

Poznámka pro situace, kdy žák projeví odmítavý nebo negativní postoj k výuce:

Pokud by se žák bránil a nechtěl hrát, má možnost si v každé hodině vybrat jednu věc, kterou na dané lekci vynecháme, jen to nesmí být totéž, co jsme vynechali minulou lekci. Může si tedy říci, že „dnes vynecháme rozcvičku, budu noty správně nasazovat“. Nebo „jednu píseň jsem nestihl nacvičit, dodělám ji do příště“, případně jen ukázat místo, s nímž si neví rady, a uděláme společně pouze to. Případně „dnes nemám dost sil, abych zahrál přednesovou skladbu“ atd.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle lekce se podařilo s menšími rezervami splnit.

V úvodní aktivitě **Rozehrání, hra artikulačních a prstových cvičení** měl žák problémy s podkládáním prstů u hmatu f^1 , proto jsme toto prstové cvičení nechali ještě týden k opakování a dalšímu procvičování. Píseň jsme nezahráli vcelku, žák dostal za úkol pokusit se píseň spojit v rámci domácího cvičení.

Druhá aktivita **Hra etud** byla také splněna částečně. Píseň *Široký hluboký* byla připravena velmi pěkně a stačilo doplnit výraz, v písni *Čerešničky* bylo potřeba procvičit rytmus. Píseň jsme obě nechali na opakování – první už jen pro radost, druhou k zdokonalení rytmu. Byla zadána nová píseň – přehrána učitelem, sledována žákem. V dalších dvou písničkách bylo

potřeba dodělat dva označené takty – ty jsme si zahráli zvlášť a pak výsledně celou píseň s doprovodem.

V případě třetí aktivity, **Hra přednesových skladeb**, má žák přes několikeré vysvětlení problémy se správně zahránými legaty. Proto jsme využívali různých způsobů střídání hry legato a nasazovaně. Žákův výkon se tím zlepšil.

Celkový dojem z hodiny byl pozitivní, žák byl až na výjimky soustředěný. Pochválila jsem ho za práci a připomněla mu, na co si má dát pozor. Žák dostal za odměnu obrázek do sešitu a odcházel z hodiny s dobrým pocitem.

Podrobný popis průběhu lekce

Příchod žáka na hodinu, zajištění jeho pohodlí (odloží si svetr, napije se), příprava pomůcek a mezitím navodíme příjemnou atmosféru hodiny krátkým rozhovorem. Protože výuka probíhá ve třídě ZŠ, kde se často mění výzdoba třídy v závislosti na výtvarných a rukodělných činnostech dětí v rámci dopoledního vyučování, naučili jsme se všimnout si, co se ve třídě změnilo, a výrobky či obrázky si prohlédnout. (Dříve, než jsme k této úvodní aktivitě přistoupili, žáka tyto novinky zaujaly během hodiny a nebyl schopný se poté soustředit na hru.)

Pak je potřeba žáka zklidnit a dosáhnout jeho koncentrace. Tohoto stavu docílujeme krátkým dechovým cvičením – nádech na tři doby, výdech na šest dob (počty na jednotlivých hodinách střídáme, dodržujeme však dvojnásobný čas pro výdech, čímž dojde ke zklidnění těla i dechu) – které opakujeme 2x – 3x.

Nyní následuje **Rozehrání, artikulační a prstová cvičení**. Nejprve krátká rytmicko-artikulační rozcvička. Žák má vzhledem ke svému handicapu problém se správným nasazením tónů na slabiky „tý-dý“. Nejprve si připomeneme, jak se správně nasazuje a ukončuje tón, připomeneme si správný postoj a držení nástroje. Neustálé nasazení procvičujeme hrou na ozvěnu. Postupně jsme zahráli po částech píseň *To je zlaté posvícení* (nepovedlo se nám ji zahrát na závěr celou, a tak jsme část „máme maso a zas maso“ zazpívali, ostatní žáci ji běžně zahráli). Žák dostal za úkol podle sluchu doplnit i tuto část. Následují prstová cvičení k procvičení nového hmatu a jeho propojení s již naučenými, tzv. žížalky – viz Flautoškola – nově jsme přidali hmat f¹, který je poměrně náročný. Přestože tento hmat procvičoval žák již standardní dva týdny, nechali jsme ho pro jistotu ještě jeden.


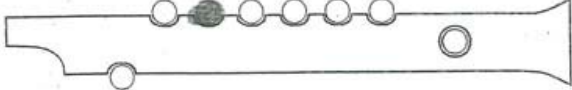

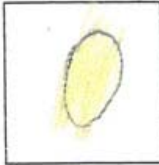
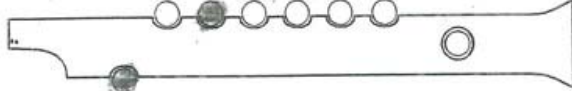


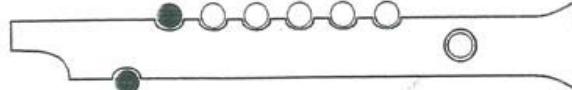

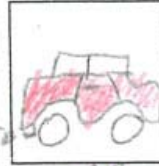
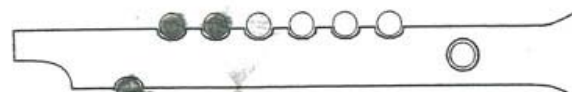


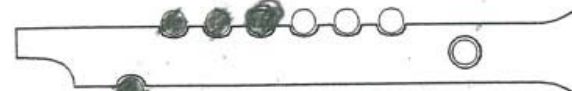

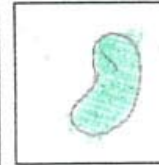


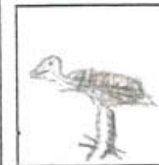








Při **Hře etud** jsme na jedné (*Široký, hluboký*) opravili pouze výraz, a to opakováním dechových frází – učitel, žák - a následně jsme píseň zahráli i s doprovodem klavíru. Přestože byla píseň zahrána dobře, nechali jsme si ji ještě „pro radost“ a další hodinu si ji jen přehrajeme jako na koncertě. Ve druhé písni (*Čerešničky*) bylo potřeba nacvičit rytmus – přechod z osminových not na čtvrtové a následnou půlovou. Rytmus jsme cvičili vytleskáváním, hrou na jednom tónu a pak hrou dle notového zápisu (doplnili jsme si čárky, na kolik noty počítáme). Proložili jsme dechovým cvičením, při němž jsme se z bublifuku snažili vyfouknout co největší bublinu (a řekli si, že s podobným pocitem foukáme do flétny). Pak jsme si přehráli dvě písně, které byly až na označené takty zvládnuté již minulou lekci.

Pro **Hru přednesových skladeb** platí výše popsané. Žák má problémy s čtením určitých notových výšek a délek, proto tyto noty pojmenovává před samotným hraním a zároveň se dobře orientuje v notovém zápise, tím si připomeneme místa, na něž je potřeba dát pozor. (Přečti první notu po prvním nádechu ve skladbě, přečti druhou notu v šestém taktu, pojmenuj poslední notu, na kolik dob trvá druhá nota?)

Na závěr hodiny shrneme celou lekci, co se žákovi povedlo a na co naopak má dávat pozor. Nezapomenu na pochvalu. Nechám žáka, aby to vymyslel sám, případně doplním. Nechám žáka, aby mi ukázal, co má doma cvičit, případně ukázal místo ve skladbě, na které se má zaměřit. Pokud hodnotím lekci známkou, dojdeme k ní společnou rozpravou, žák ji sám navrhne a svůj návrh odůvodní.

Příloha 1

Vlastní tabulka hmatů

	D'		
	C'		
	H		
	A		
	G		
	F		
	E		
	D		
	C		

Příloha 2

Písničky – J. a E. Vozárovi - Flautoškola 1, str. 73

LIDOVÉ PÍSNÍČKY

ZPÍVAT



LEHCE
DLOUZE

ŠIROKÝ, HLUBOKÝ smutně

česká

Ši - ro ký, hlu - bo - ký ty vl - tav - ský tů - ně, měl jsem já
pa - nen - ku, měl jsem já pa - nen - ku, teď mi srd - ce stů - ně.

9 ČEREŠNIČKY bezstarostně

moravská

Če - reš - nič - ky, če - reš - nič - ky, če - reš - ně, vy ste sa ně roz - sy - pa - ly na ces - tě.
Kdo vás naj - de, ten vás po - sbí - rá, ja som mala včé - ra ve - čér frají - ra.

Příloha 3

Přednesová skladba: M. Müller, M. Štěpánek, Z pohádky do pohádky – zpěvník nejnámějších pohádkových písniček

Líbí, mně se líbí ✓

DLOUZE, JEMNĚ

Zlatovláska

Uvedena v taktu

The musical score is written in a single system with a treble clef and a 3/4 time signature. The tempo is marked as 'Uvedena v taktu'. The key signature has one flat (B-flat). The score consists of ten staves of music, each with a corresponding line of lyrics. The lyrics are: 'Líbí - - - bí, mně se lí - - - bí bí - lý smut - ný píl - mě - síc, lí - - - bí, mně se lí - - - bí, a - le on snad ješ - tě víc, On tu slou - ži a strá - - - vá, já mu smím jen taj - ně přát, já ho mám a - si rá - - - da, i on mož - ná má mě rád. Lí - - - bí, mně se lí - - - bí víc než slun - ce v ne - be - sích, lí - - - bí, mě se lí - - - bí, snad to ne - ní váž - ný hřích.' The score includes various chords (C, F, G7) and rests. There are several handwritten annotations: red brackets and lines underlining specific notes and rests, and green brackets and lines underlining other notes and rests. There are also several checkmarks and vertical lines drawn through the score.

Dechové nástroje dřevěné. Učíme se hrát na flétnu

Typ školy: základní škola

Ročník: 7. ročník (flétnový kroužek)

Charakter handicapu: 1 žák se specifickými poruchami pozornosti (ADD)/s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD); 1 žák se specifickými vývojovými poruchami učení a se specifickou poruchou pozornosti (ADD)/s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD).

Celková časová dotace výukové jednotky: 2x 45´.

Didaktické pomůcky: zobcové flétny pro žáky, různé druhy fléten jako demonstrační pomůcka pro učitele (příčná flétna, pikola, Panova flétna, sopraninová, sopránová, tenorová a basová zobcová flétna), notové materiály, počítač s připojením k internetu, projektor a promítací plátno.

Motivace: Motivace žáků vychází z jejich přirozeného zájmu o hru na zobcovou flétnu. Motivačním prvkem je učitelova ukázka hry na různé druhy fléten podle přání žáků, motivačně působí též výběr písní, které se dětem líbí a mají zájem je hrát.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejlépe kruhové uspořádání židlí ve třídě, vzhledem ke skupinové práci je lépe aktivity realizovat v půlených třídách (do počtu 16 žáků), jako celek či jeho části lze realizovat toto téma i v nedělené třídě, popř. venku na školním hřišti.

Anotace:

Předkládané téma nabízí jednu z možných alternativ, jak představit žákům ve dvouhodinové lekci některé dechové dřevěné nástroje a základy hry na zobcovou flétnu. V průběhu dvou výukových jednotek si tak žáci prostřednictvím několika druhů hudebních činností osvojí základní dovednosti ve hře na zobcovou flétnu. Lekce nabízí modely činností, ve kterých se velmi dobře mohou uplatnit i žáci se SVP. Jedná se o zcela funkční modely, odzkoušené autorkou opakovaně v průběhu pětileté praxe na naší základní škole (kde jsou integrováni do každé třídy i žáci se SVP).¹ Zvolené téma se stalo i podkladem pro tvorbu a realizaci vystoupení Vánočního koncertu žáků ZŠ: https://youtu.be/AVtiC_pviVw v kostele Stětí sv. Jana Křtitele v Hořelici.

¹ Výběr publikací autorky k předkládané problematice: Hudební výchova Fraus, učebnice pro 6. a 7. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií, Flautoškola1 – J. a E. Kvapilovi

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- rozvoj hudebních dovedností a tvořivosti prostřednictvím hudebních činností,
- posílení vztahu sounáležitosti a spolupráce,
- pochopení, poznání a pojmenování druhů fléten (příčná i zobcové) na základě jednak reflexe aktivní hry učitele na uvedené nástroje, jednak aktivní práce s modely z uvedené oblasti,
- vlastní tvořivá hra s těmito modely.

Pro žáky se SVP:

- dtto,
- uplatnění individuálních schopností a dovedností podle druhu a projevu žáka se SVP,
- spolupráce s kolektivem ve frontální i skupinové práci,
- vyjádření pocitů a emocí žáků se SVP.

Popis hodiny

Popisovaná dvouhodina je součástí plánu práce flétnového kroužku na 2. stupni základní školy. Časově je vhodná k zařazení na začátek seznamování s hrou na flétnu.

Úvod hodiny: učitel zahraje skladbu, žáci poslouchají a podle nálady písně usuzují na její obsah, případně původ.

Hlavní část hodiny: podrobnější seznamování s dřevěnými dechovými nástroji a způsobem hry na ně, zvukové rozlišování, práce s videoukázkou, osvojování základů držení zobcové flétny, správného dýchání a dalších základních prvků techniky hry na nástroj.

Závěr hodiny (dvouhodinovky): rozhovor se žáky o průběhu hodiny a dosažených výsledcích, zopakování klíčových poznatků, reflexe činností v dvouhodinovce.

Poslech: Píseň osamělého pastevce (hraje učitel)

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák pozorně vyslechne píseň. Žák pojmenuje znaky písně. Žák dle nálady písně usuzuje na její obsah. Žák tipuje obsah písně i oblast, ze které hudba pochází.	Dtto. Žáci se podle svých možností zapojí do aktivity.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Motivací k započetí tématu je hra písňě samotným učitelem.</p> <p>Učitel vyzve žáky k pozornému poslechu.</p> <p>Učitel za pomoci návodných dotazů vede žáky k určení znaků písňě;</p> <p>následuje krátký výklad učitele o příběhu písňě.</p>	<p>Dtto.</p> <p>V případě, že nedokážou písňě v klidu vyslechnout, učitel jim doporučí najít jiný postup. Pokud sami žáci nenavrhnou pro ně přijatelnou formu, učitel jim nabídne řešení v podobě minimalizovaného pohybu, např. ťukání prstem či poklepáváním prstů nohy.</p> <p>Pokud ani tento druh pohybu nepřijmou, k pohybovému doprovodu písňě je nenutíme.</p>

Sledování videa: hra písňě na Panovu flétnu

Časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci zhlédnou video na YouTube.</p> <p>Žáci vyslechnou příběh Panovy flétny a následuje krátká diskuze.</p> <p>Žáci uvedou výškové rozdíly mezi tóny Panovy flétny.</p> <p>Žáci vyjmenují nástroje, které v ukázce zazněly.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Žáci se SVP nemívají problém se zhlédnutím a následnou reflexí tohoto tématu.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Motivace: např. „<i>Jak vypadá hra na Panovu flétnu, nám nejlépe ukáže písňě zahraná peruánskou indiánskou kapelou.</i>“</p> <p>Následuje zhlédnutí písňě na YouTube.</p> <p>V následné diskuzi žáci s podporou učitele (návodné dotazy) určují hudební znaky peruánské kapely a popíšu způsob výroby Panovy flétny.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Žáci se SVP pozorně sledují video (při výpadku pozornosti jim učitel napovídá, na co se postupně zaměřit).</p> <p>Žáci naslouchají ostatním spolužákům a zapojují se podle svých možností do diskuze, po přihlášení.</p>

Poslech: učitel hraje písně na přání – různé druhy fléten

Časová dotace dílčí aktivity: 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci pojmenovávají druhy fléten na základě hry demonstrovanej učitelem. Žáci uvedou, jaké jsou mezi nimi rozdíly ve stavbě, zvuku, způsobu hry.	Žáci se SVP se zapojují smysluplně do diskuze a postupného odkrývání tématu.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zahraje písně na přání žáků na různé druhy fléten (příčná flétna, pikola, Panova, zobcové – sopraninová, sopránová, altová, tenorová, basová). Motivací k následujícím instrumentálním aktivitám je zaměření jejich pozornosti na různé druhy fléten. Učitel uvede paralelu k výuce dětí předškolního věku v našich mateřských školách, kde se učí děti realizovat hru na zobcovou flétnu pomocí barevných označení tónů.	Dtto. Žáci se podle svých možností zapojí do aktivity.

Instrumentální činnosti – základy hry na zobcovou flétnu, artikulace

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci se naučí správné držení flétny, stavbu a správnou artikulaci. Žáci se snaží o costo-abdominální dýchání. Žáci poznají rozdíl mezi správným a špatným nasazením tónu. Při případné únavě žáků lze tuto aktivitu realizovat až v následující lekci hry na zobcovou flétnu.	Učitel zdůrazní význam hry na flétnu pro astmatiky a ukáže správné dýchání. Žáci dle svých možností vzorec realizují a při neúspěšném nasazení tónu žáky do této aktivity více nenutíme. Při případné únavě žáků lze tuto aktivitu realizovat až v následující lekci hry na zobcovou flétnu.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Po počátečním seznámení s flétnou – držení nástroje, stavba nástroje, se žáci naučí správnou artikulaci – pomocí tzv. flétnové řeči (viz <i>Flautoškola</i>, str. 13).</p> <p>Žáci zkoušejí do flétny vyslovovat tů–dů.</p> <p>Žáci se dorozumívají tzv. flétnovou řečí (všechny souhlásky změní na T – D).</p> <p>Ve flétnové řeči řekne každý své jméno, popř. alternativní česká slova.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Při únavě lze nechat žáka hru pouze vyslechnout.</p>

Základy hry na zobcovou flétnu podle not a podle sluchu

Časová dotace dílčí aktivity: 40'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci se seznámí s jednotlivými hmaty na zobcové flétně: h¹, a¹, g¹.</p> <p>Postupně se dle svých schopností seznamují s dalšími tóny. Učitel (žák) zapíše na tabuli notový zápis</p> <p>Žáci zkoušejí hrát podle not nebo podle sluchu.</p> <p>Pokročilejší žáci zahrají obtížnější píseň dle výběru (<i>Běžela ovečka, Renesanční tance - dvojhlas</i>).</p>	<p>Žáci se zapojují do hry pomocí barevných značek pod notami, s oporou o zkušené spolužáky. Zahraje jednoduchou píseň za zobcovou flétnu.</p> <p>Žáci spolupracují na nácvičku písničky. Učitel přistoupí k variantě, kdy zpočátku jednotlivce v prostoru od sebe co nejvíce oddálí. Žáci se SVP s výbornou úrovní rozvoje hudebních dovedností (časté u hyperaktivních žáků) naopak spolupracují velice dobře, učitel může zadat ještě další píseň.</p> <p>Žáci se SVP realizují tuto aktivitu na základě dobrovolnosti. Mohou mít „asistenty“ z řad spolužáků, kteří jim v realizaci pomáhají.</p>

Opakování a reflexe tématu, v kontextu absolvovaných činností

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakování získaných poznatků a dovedností; reflexe absolvovaných aktivit, získání zpětné vazby od žáků pro učitele.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Reflexe aktivit: Žák zahraje na flétnu jednoduchou píseň. Žák uvede příklady aktivit, ve kterých si tyto znaky osvojil. Žák vysvětlí rozdíly mezi druhy fléten. Žák popíše správné dýchání a zásady hry na flétnu.	Dtto. Žák se spolupodílí na diskuzi. Vyjádří svůj kladný, neutrální či záporný vztah k absolvovaným činnostem a pokusí se objasnit důvod svého hodnocení (na základě dobrovolnosti).

Reflexe, zpětná vazba:

Celkově byl cíl hodiny splněn, taktéž i dílčí cíle jednotlivých aktivit během dvouhodinovky. Žáci běžné třídy pracovali se zájmem, zapojovali se podle míry své hudebnosti a předchozích zkušeností s hrou na flétnu nebo jiné hudební nástroje, slovně reagovali přiměřeně, látku chápali, případné dotazy jsme hned v průběhu práce zodpověděli.

Co se týče žáků se SVP, lze jejich aktivitu a zapojení do činností v hodině hodnotit takto:

- Při konečné reflexi zaujímali žáci hodnotící postoje, dokázali určit nejlepší hru, rozdíly mezi způsoby nasazení tónu, lépe reagovali na zvukové vjemy, vnímali sluchem intonační rozdíly, dokázali lépe reprodukovat tóny.
- Žáci hledali vlastní cesty k nalezení způsobu hry na flétnu (zkoušeli např. hrát pouze na hlavicí různé tóny, jiné způsoby hmatů...).
- V různých variantách činností mohli žáci dobře uplatnit své nápady, které si vzápětí kolektiv třídy svou vlastní hrou ozkoušel. Tento fakt dokladují např. aktivity, kdy v samotné realizaci ve hře na nástroj, s uplatněním kreativního myšlení každý hledal svoji variantu hry.

- Jednotliví žáci dostali dostatek prostoru pro vlastní způsob vyjádření, tempo bylo přizpůsobeno jejich možnostem a jejich nápadům.
- Jednotlivé činnosti byly voleny a seřazeny progresivně tak, aby byla udržena co největší motivovanost žáků. Počítala jsem s jejich co největším osobním vkladem. Žáci se učili jeden od druhého, např. při realizaci hry základních hmatů. Do výuky vnášeli i další vlastní nápady. Sami se učili naslouchat, zda vzniká řád, a hledali k němu cestu vlastní hrou.

U zvolených druhů hudebních aktivit dostává při špatném zadání učitel okamžitě zpětnou vazbu o účinnosti zadání cíle už v zdárném či nezdárném započetí činnosti samotnými žáky. Při neúspěchu v činnosti jsou vzápětí cíle jednotlivých činností upřesněny včetně pravidel, jejichž prostřednictvím se k nim dospívá.

PŘÍLOHA

Internetové zdroje:

Píseň osamělého pastevce -

<https://www.youtube.com/watch?v=xuoab3nMB8Q>

Literatura:

Učebnice *Hudební výchova pro 6. a 7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*, 1. vyd. Fraus, 2014, ISBN 978-80-7238-901-8. (Kapitola „Učíme se hrát na flétnu“, str. 36, „*Dechové nástroje dřevěné*“, str. 60).

KVAPIL, J.; KVAPILOVÁ, E. *Flautoškola 1 – učebnice hry na sopránovou zobcovou flétnu*, Praha, Bärenreiter Praha s.r.o., 2009.

Hra na akordeon 1

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1. ročník I. stupně ZUŠ

Charakter handicapu: porucha autistického spektra – Aspergerův syndrom

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: akordeon, notový materiál, stojánek na noty, nízká židlička, žákovská knížka

Motivace: pozdrav a přivítání žáka na hodině, ne příliš formálně, ale přátelsky. Navození klidné atmosféry a těšení se na novou skladbu, kterou dnes budeme hrát.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

V naší základní umělecké škole probíhá výuka dle ŠVP, ze kterého vychází zadání tématu pro realizovanou hodinu. Konkrétně jde o výuku v hudebním oboru a studijním zaměření Hra na akordeon. V mém případě se jedná o žáka, který navštěvuje 1. ročník předmětu Hra na akordeon. Tento žák má již zkušenosti z přípravného hudebního studia, kdy se v 2. pololetí s hrou na nástroj seznamoval. Je to žák se SVP, který trpí poruchou autistického spektra – tzn. Aspergerovým syndromem a má problém s komunikací s cizími lidmi a s běžnými společenskými konvencemi, jako je např. „pozdravit“, „poděkovat“, „dívat se při rozhovoru druhému do očí“.

Vzhledem k nepředvídatelnému chování žáka (především se jedná o různé druhy nálad, nebo o únavu, špatnou koncentraci) je vždy těžké stanovit pevný cíl hodiny, vždy je třeba přihlídnout k individuální potřebě žáka a hodinu jí přizpůsobit. Vzhledem k tomu, že je žák nadprůměrně inteligentní, často odmítá různé činnosti, které se mu zdají primitivní, přestože aktivitu třeba ještě nikdy nevyzkoušel, a pokud dojde k realizaci, zjistí, že to tak jednoduché není. Žák měl ze začátku docházky velký problém s motorikou, především ovládnout velký nástroj, na který se hraje oběma rukama, a ještě k tomu je třeba další pohyb, a to při vedení měchu. Často docházelo k tomu, že tyto pohyby nešly skloubit, docházelo ke „křečování“ především pravé ruky a části trupu. To se povedlo již na začátku částečně zmírnit i díky pečlivosti při domácí přípravě.

Přes výše zmíněné problémy má ale žák k nástroji velice kladný vztah, rád hledá nové zvukové možnosti nástroje, předělává si zadané skladby/písničky k obrazu svému (ne vždy ale ku prospěchu věci) a pak je velice těžké opravovat, nebo ještě hůře, kritizovat. I přes vlídné a citlivé zmínění nedostatků daného problému chlapec reaguje uzavřením se do sebe a odmítá komunikaci, takže je třeba být se na pozoru a hned na začátku hodiny odhadnout chlapcovu momentální náladu a té celou hodinu přizpůsobit a např. pouze opakovat látku z minulých hodin, a nehodnotit.

V ideálním případě, kdy chlapec na hodinu dorazí s dobrou náladou a chutí pracovat, je situace totiž naprosto opačná. Vzhledem k již zmíněné vysoké inteligenci je schopen okamžité reakce, např. při změně prstokladu, změně měchování, dynamiky, dokonce i na kritiku reaguje pozitivně, nechá si poradit a pracuje na rozvoji zadané skladby. V tu chvíli je též třeba okamžitě zareagovat, protože v takové situaci je chlapec schopen probrat látku např. až za 2–3 hodiny dopředu, „načtení nové písničky/skladby včetně doplnění prstokladů, měchování...

Specifika žáků s poruchou autistického spektra:

Důležitým aspektem je především to, aby žák k učiteli získal důvěru a hezký kamarádský vztah a i přes svou poruchu byl s učitelem schopen komunikovat. U žáků se projevují tyto znaky:

- špatné sociální návyky,
- obtížné zvládnutí kritiky,
- často odmítaná spolupráce,
- špatné navazování vztahů – problém najít si kamarády,
- těžko rozumí vlastním pocitům,
- vyjadřování připomíná spíše mluvu dospělého než dítěte, bohatá slovní zásoba.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj jak po stránce motorické, tak po stránce technické,
- rozvíjení tvořivosti žáka vedoucí k vyjádření vlastních pocitů a poznatků,
- ovládnutí nástroje v jeho plném rozsahu;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu Hry na akordeon v 1. ročníku základní umělecké školy. Žák má předchozí zkušenosti z přípravného studia hry na akordeon, a to v 2. pololetí předchozího školního roku.

Úvod hodiny: s žákem se přivítáme, žák si v úvodu připraví pomůcky (žakovská knížka, sešit s etudami, přednesové skladby, popř. sešit s lidovými písněmi), připraví si akordeon.

Hlavní část hodiny: navazuje na úkoly zadané v hodině předchozí. Tuto část tvoří hra stupnic, hra etud a hra přednesových skladeb, resp. lidových písní.

V závěru hodiny probíhá opakování probraného učiva, zjištění, zda žák pochopil zadání úkolu na hodinu následující.

Rozehrání se, hra stupnic

Časová dotace dílčí aktivity: 5' - 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zdokonalování motoriky prstů, zdokonalování vedení měchu.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra stupnice v pravé ruce přes jednu oktávu – legato, staccato, tenuto, dbání na správné podkládání palce, obracení měchu po každém zahraném tónu stupnice při hraní „tenuto“.	Stanovení tempa, ve kterém se stupnice bude hrát; názorné předvedení různých temp, aby si žák mohl uvědomit (prožít) na základě komparace vhodné tempo.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení získané schopnosti, případné opravení nedostatků, event. zadání nové stupnice.	Opravování nedostatků musí být vždy citlivě podáno.

Hra etud, práce s učebnicí

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakování zadané etudy z předchozí hodiny, základní souhra obou rukou, správné měchování.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra etudy každou rukou zvlášť za doprovodu učitele, který nahrazuje buď part v pravé, nebo levé ruce v závislosti na to, co žák právě hraje, k získání sluchové představy o tom, jak etuda zní zahraná	Rozdělení etudy na jednotlivé části, nácvik hry dohromady bude probíhat v krátkých úsecích, ve srovnání s „běžným“ žákem bude zadáno menší množství látky, kterou je třeba do další hodiny nacvičit.

oběma rukama dohromady. Návčik základní souhry obou rukou.	
--	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení, jestli žák zadání správně pochopil, jestli je schopen samostatné domácí přípravy.	Dtto.

Hra přednesové skladby

Časová dotace dílčí aktivity: 25'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Na základě předvedení skladby (naučení se zadaného úkolu z předchozí hodiny) pokračovat dál ve výuce – vycvičení těžších míst, správné otáčení měchu, eliminace chyb.	Dtto + pochválit i např. chybně splněnou domácí přípravu.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Procvičování obtížnějších míst v pomalém tempu, označení míst pro otáčení měchu, hra chybných částí v pomalejším tempu, procvičování daných míst na základě nejrůznějších technik (hra legatových částí – ve staccatu – na různé rytmy apod.). Učitel žákovi daný problém zahráje, aby byl žák schopen lépe porozumět, co po něm učitel žádá.	Barevné zvýraznění řešených problémů, pomalejší tempo, vícere opakování jednotlivých problematických částí. Opakování nesmí vést k únavě, nutno střídat činnosti, nechat žáka oddechnout.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí správnost získaných dovedností a porozumění úkolu, který má být nacvičen při individuální domácí přípravě.	Dtto + pochvala za vynaloženou aktivitu.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíl hodiny se s menšími nedostatky podařilo splnit. Po připomenutí faktu, že stupnice G dur má v předznamení jeden křížek, a po připomenutí správného prstokladu stupnice (problém je v podkládání palce pod třetí prst mezi třetím a čtvrtým tónem stupnice) byl žák schopen samostatně stupnici zahrát i se základními druhy hudební artikulace, které znal již z předchozí stupnice. Při hře etudy byl žák schopen samostatně počítat, jen bylo třeba jeho tempo výrazně zpomalit kvůli eliminaci chyb, které vznikaly především v důsledku rychlého tempa. Vzhledem ke správně zapsanému grafickému zápisu not a vzhledem k dobrému logickému uvažování žáka byl nácvik hry obou rukou dohromady bez větších problémů, protože se jednalo o etudu, kde melodie byla v pravé ruce a levá ruka tvořila pouze doprovod ve čtvrtých hodnotách (bas + příznávka), což většinou žákům velké problémy nečiní (viz příloha).

Při hře přednesové skladby žák v této hodině dobře spolupracoval vzhledem ke své dobré náladě a také faktu, že skladbu pro něj napsala přímo jeho babička tak říkajíc na tělo.

Použité ukázky:

Z. Raindlová: Písničky pro Ondru (1. – Já a brácha)

Machalíčková, Havlíček, Ondruš: Škola hry na akordeon (1979)

Příloha

Z. Raindlová: Písničky pro Ondru (1. – Já a brácha)

Písničky pro Ondru

Zdeňka Raindlová

1. Já a brácha

Verze

1 3 2 3

3 2 3

5 5 3

1 3 2 3

2 5 3 2 5 3 1

rit.

Hra na akordeon 2

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s neurovývojovou poruchou – ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: akordeon, notový materiál, stojánek na noty, nízká židlička, žákovská knížka

Motivace: v hodině byly použity motivační hry, pochvaly za správné provedení úkonů, motivační rozhovor, doprovod druhého akordeonu, samolepky od učitelky.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace

V naší základní umělecké škole probíhá výuka dle ŠVP, ze kterého vychází zadání tématu pro realizovanou hodinu. Konkrétně se jedná o výuku v hudebním oboru a studijním zaměření Hra na akordeon. V případě této vyučovací hodiny se jedná o žáka 1. ročníku, který již absolvoval v 2. pololetí minulého školního roku přípravný ročník ve hře na nástroj. Žák trpí ADHD, tedy poruchou pozornosti s hyperaktivitou patřící mezi neurovývojové poruchy.

S tímto žákem k sobě zatím hledáme cestu, protože se známe relativně krátkou dobu. Na první hodině jsem zjistila, že výběr nástroje byl spíše na rodičích než na samotném žákovi, a on sám dával ze začátku velice najevo, jak ho svou výukou vlastně obtěžují. Byl dost odmítavý, vše si chtěl dělat po svém, jakákoliv rada či kritika byla snášena velice těžce, a tudíž i cíle hodiny se většinou nelehce stanovovaly, protože její celý průběh byl a pořád do jisté míry je těžko předvídatelný.

Žák se projevuje velice neklidně, u nástroje nevydrží sedět chvíli v klidu, snad jen při hraní je paradoxně jeho pohyblivost menší, protože se v lepším případě soustředí na hru. Protože na začátku výuky hry na nástroj je třeba podchytit správné držení nástroje, dítě je potřeba stále upozorňovat na to, aby správně sedělo. Jakákoliv moje poznámka se ale vždy setkala s negativistickým postojem ke mně i k samotné hře. I tento chlapec (ostatně jako 80 % dalších žáčků) si představoval, že z první hodiny odejde s naučenými písničkami, a dlouhou dobu odmítal můj metodický postup i přesto, že jsem se mu ho snažila vylepšit různými přirovnáními např. tak, že když jsme se učili vést měch, hráli jsme si na lokomotivu, na lehký vánek. Postupem času se ale situace na hodinách zlepšuje. Myslím, že jsme si jeden k druhému začali postupně hledat cestu a že již dokážeme jeden druhého více respektovat a chápat. Všem velmi pomohla i prázdninová přestávka, po které chlapec na první hodinu dorazil s tím, že se těšil (což se předtím nestalo ani jednou).

Druhá věc, která značně vylepšila atmosféru i chování žáka na hodině, byl fakt, že s ním na hodině není přítomen otec (do té doby byl na každé hodině), což ve většině případů naopak kvituji, protože rodič přesně ví, co se s žákem na hodině dělá, a může ho následně kontrolovat při domácí přípravě. V tomto případě změna od „mého“ běžného režimu prospěla a otec chodí pouze na konec hodiny, kdy mu syn zopakuje vše, co se naučil, a tím ho uvedeme alespoň trochu do situace.

Vzhledem k tomu, že je žák velice inteligentní, správně a rychle chápe vše, co se po něm na hodině chce. Žák přišel i na to, že když dělá vše, jak mu poradím, je za to vždy patřičně pochválen, což ho těší, myslím, že se mu tím i zvedá sebevědomí, a především pochvala působí motivačně (bohužel ale toto dlouhou dobu vůbec nefungovalo). Je také velice důležité, aby se činnosti v hodině často střídaly, žák u jedné činnosti nevydrží dlouho, takže při řešení nějakého konkrétního problému je nutné se k němu během hodiny několikrát vrátit. Žák si již pomalu zvyká na režim vyučovací hodiny, který dlouhou dobu také nechtěl respektovat, ale teď již ví, že pokud zvládne vše, co se má v dané hodině procvičit, naučit (např. cvičení na zlepšení techniky, motoriky), odměnou mu bude hra písniček, které velice rád hraje za doprovodu druhého akordeonu. Myslím, že pomohla důslednost v režimu hodiny již od začátku samotné výuky, i když právě ta vedla ke spoustě negativních reakcí žáka.

Důležitou pozornost je třeba věnovat vzhledu notového materiálu, který musí být bez rušivých prvků, jako jsou obrázky (které navzdory mým zkušenostem s ostatními dětmi nerad vybarvuje), nebo např. dvě různá cvičení na jednom listu. Žák musí mít vždy před sebou jen tu konkrétní věc, které se právě věnujeme (ani na notovém stojánku nesmí být nic rušivého), protože se sám svévolně čas od času rozhodne, že dané cvičení hrát nebude, a je schopen v polovině práce přestat, vyměnit noty a hrát něco jiného, což si v tu chvíli nenechá vymluvit. Takže praxe ukázala, že je třeba na začátku hodiny společně stanovit pořadí, ve kterém budeme vše hrát, a postupně tato cvičení/písničky měníme na stojánku.

Specifika žáků se SVP:

- nepozornost,
- nesoustředěnost, vnitřní neklid,
- rychlé, často nekontrolované pohyby,
- zvýšený řečový projev.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj jak po stránce motorické, tak po stránce technické,
- nepřebíhat od jedné činnosti k druhé, aniž by ta první byla dokončená,
- zlepšovat pozornost a prodlužovat čas koncentrace na danou věc;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu žáka v předmětu Hra na akordeon, 1. ročník základní umělecké školy. Žák má předchozí zkušenosti z přípravného studia hry na akordeon, a to v 2. pololetí předchozího školního roku.

Úvod hodiny: s žákem se přivítáme, žák si připraví pomůcky (žákovská knížka, sešit s etudami, přednesové skladby, popř. sešit s lidovými písněmi) a akordeon.

Hlavní část hodiny: navazuje na úkoly zadané v hodině předchozí. Tuto část tvoří hra stupnic, hra etud a hra přednesových skladeb, resp. lidových písní.

V závěru hodiny probíhá opakování probraného učiva, zjištění, zda žák pochopil zadání úkolu na hodinu následující, případně zodpovězení žákových otázek.

Rozehrání se

Časová dotace dílčí aktivity: 5' - 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zdokonalování motoriky prstů, zdokonalování vedení měchu.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra tónu od c^1 do c^3 v pravé ruce přes celou klaviaturu – nácvik podkládání palce pod druhý nebo třetí prst – pracovní název „žížalka“, je třeba dbát na správné vedení měchu a kvalitu jednotlivých tónů.	Dtto + je třeba zpomalovat tempo vzhledem ke stálé tendenci zrychlovat. V hodině je třeba se k problému ještě několikrát vrátit z důvodu častého střídání činností a také z důvodu upevnění si dané problematiky.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení získané schopnosti, případné opravení nedostatků.	Dtto.

Hra etud, práce s učebnicí

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakování etudy z minulé hodiny, nácvik hry nového basu v další etudě + střídavý měch, nácvik hry v poloze $c^2 - g^2$ – hra půlových not.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák zopakuje délku not, které se vyskytují ve cvičení z minulé hodiny, počítá nahlas, hraje ve 4/4 taktu. Vysvětlení hry nového basu D, kde bas leží, kterým prstem se hraje, nácvik cvičení, čtení not + jejich délka, stanovení, kdy obracet měch, u druhého cvičení čtení not, vysvětlení hry půlových not, stanovení měchování.	Dtto + každé cvičení musí být na vlastním papíře, noty jsou zvětšené, bez obrázků. V případě, že žák aktivitu odmítá např. z důvodu nezáživnosti, doprovodit jednoduchým akordickým doprovodem nebo druhým hlasem na druhý nástroj – souhra děti baví, zápornou motivací může být v nutných případech, kdy žák odmítá práci soustavně, špatná známka, nenalepení oblíbené samolepky do žákovské knížky apod.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení, jestli žák zadání správně pochopil, jestli je schopen samostatné domácí přípravy.	Dtto.

Hra písniček

Časová dotace dílčí aktivity: 25'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zopakování písničky zadané z minulé hodiny, opravení chyb, nácvik písničky nové.	Dtto + hodnotit citlivě.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra písničky z minulé hodiny a opravení rytmu písničky v $\frac{3}{4}$ taktu. Nácvik nové písničky v poloze $c^1 - g^1$, pojmenování not a stanovení jejich délky, určení měchování a základní nácvik hry.	Dtto + písničky bez obrázků, obrázky na druhé straně listu, barevné zvýraznění obrátky měchu, velkými číslicemi napsaný prstoklad, noty ve větším formátu.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí správnost získaných dovedností a porozumění úkolu, který má být nacvičen při individuální domácí přípravě.	Dtto + mnohem intenzivnější pochvala za vynaloženou aktivitu.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíl hodiny se bez větších nedostatků podařilo splnit. Na začátku hodiny byl žák sice neklidný, neukázněný, jako vždy místo přípravy na hraní zkoumal všechny věci ve třídě, jako jsou např. odložené housle druhé kolegyně, které leží týden co týden na klavíru, samotný klavír, který je velké lákadlo, jenž vydává zvuky, takže každý týden musí být alespoň jedna klávesa rozezvučena. Po tomto úvodu je žák schopen připravit si noty a položit žakovskou knížku na učitelský stůl.

Hned na začátku hodiny jsme si přesně stanovili, co se v dané hodině bude hrát a v jakém pořadí, zatím je pro žáka motivačním prvkem samolepka na obal žakovské knížky a barevná jednička uvnitř, pokud stanovenou práci zvládne tak, jak jsme si předem určili. Při rozehrání prstů hrajeme v pravé ruce stupnici C dur přes dvě oktávy (žák zatím neví, že je to stupnice, pracovní název pro tuto aktivitu je „žížalka“). Učíme se podkládat palec pod druhý a třetí prst. Tuto aktivitu provádíme již poněkoličtější, přesto má žák zatím problém s podklady palce v místě dvoučárkované oktávy způsobené jednak ještě krátkou rukou a jejím ne příliš správným postavením, u kterého je nutné mít zvednutý loket a zápěstí, jednak ještě ne úplně správným držením nástroje. Ruka v těchto místech křečuje a kroučí se do nepřírozené polohy. Tuto činnost opakujeme každou hodinu, abychom snad všechny zlovyky časem eliminovali.

Následuje hra „cvičení“. V této fázi především zdokonalujeme hru každé ruky zvlášť, abychom upevnili jejich správné postavení. Začínáme procvičením levé ruky, abychom ruce prostrídali. Učíme se základní orientaci v basech, tzn. znát 4 základní (C, G, D, F). Žák přehraje cvičení na bas „G“, které měl za úkol nacvičit na dnešní hodinu. V celém cvičení se opakuje pouze tato nota v různých délkách, takže cvičení slouží nejen k osvojení si polohy noty G

v notové osnově, ale také k procvičení si a upevnění toho, jak vypadají různě dlouhé noty. Přizpůsobeno je i měchování.

Obdobně vypadá i cvičení na „nový bas“ D. Žák se dozví, že ho budeme hrát 2. prstem, ujasníme si, kde bas leží v notové osnově, řekneme si, jak je která nota dlouhá, a určíme si správné měchování. Žák je zatím pozorný, protože je za každou aktivitu náležitě pochválen a motivace samolepkou je pořád veliká. Žák tedy spolupracuje a nové cvičení pochopí velice rychle. Bez jakékoliv větší prodlevy tedy přecházíme na nácvik cvičení v pravé ruce, kde se budeme věnovat hře ve dvoučárkované oktávě, v pětiprstové poloze a hře půlových not. Žák při vysvětlování cvičení nemůže pochopit, proč mají noty nožičky dolů, když jim paní učitelka na hudební nauce (HN) ukázala notu pouze s nožičkou nahoru, a odmítá cvičení hrát. V této fázi akordeon sundáváme a bez pádného vysvětlení nemůžeme ve hře pokračovat. Otevíráme tedy pracovní sešit z hudební nauky, kde problematika psaní nožiček u not vysvětlená je, pouze k ní ještě v HN nedospěli. Následně kreslíme půlovou notu na papír a otáčíme s ní. Až tehdy žák pochopí, že v zadaném cvičení opravdu chyba není, a je schopen se ke hře vrátit. Pojmenujeme si tedy noty, napíšeme měchování a cvičení zkusíme hrát. Vždy ke cvičením vymyslím doprovod na druhý akordeon, aby bylo zvukově zajímavější, bylo dodrženo správné tempo i rytmus.

Po nácviku etud následuje odměna ve formě hraní písniček. Minulou hodinu jsme se věnovali písničce ve třídobém taktu. Hra ve třídobém taktu je pro mnoho dětí těžká, protože jim rytmus není tolik přirozený, jako ten dvoudobý, resp. čtyřdobý. Žák bohužel písničku doma nacvičil špatně a z třídobého taktu se stal čtyřdobý, takže jsme delší dobu opravovali. Velice pomůže opora druhého nástroje, žák poté rytmus mnohem lépe chytá a rychleji si ho osvojí. Přes počáteční protesty, že písničku umí správně, protože hraje správné noty, jsme ji nakonec opravili, protože si uvědomil, že mu do mého doprovodu jeho hra skutečně „nezapadá“. V poslední části hodiny jsme znovu zopakovali „žížalku“, a protože byla slíbena nová písnička, věnovali jsme se právě jí. Přečetli jsme společně noty, určili jejich délku, způsob počítání a barevně naznačili měchování.

Použité ukázky:

Machalíčková, Havlíček, Ondruš: Škola hry na akordeon (1979)

V. Popíšílová, M. Vozar: Pojdme si hrát (2008)

Příloha

Machalíčková, Havlíček, Ondruš: Škola hry na akordeon (1979)

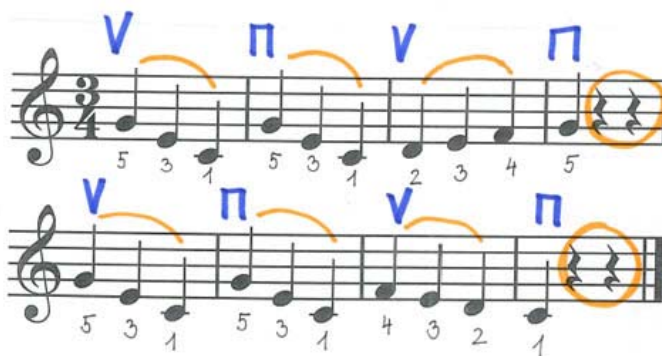
5. b) 

6. b) 

3. a) 

V. Popíšilová, M. Vozar: Pojdme si hrát (2008)

V křivádě na krušce



Sedí
liška 
pod dubem



Hra na akordeon 3, žák s poruchou komunikace

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: notový zápis písní, volné papíry s prstovými cvičeními, hudební nástroj akordeon, žákovská knížka, sešit na poznámky k výuce

Motivace: nácvič hry jednoduché lidové písně, které žák ze všeho nejvíce preferuje a těší se na ně

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma hodiny je motivováno rámcovým vzdělávacím programem, konkrétněji školním vzdělávacím programem, podle něž se na naší škole vyučuje. V hodině budeme prakticky hrát na akordeon, který se snažíme s daným žákem ovládnout. Na začátek hodiny je potřeba udělat technická průpravná cvičení na protažení prstů, u kterých však žák nevydrží moc dlouho, kvůli své roztěkanosti. Proto je potřeba tato cvičení proložit i jinou činností, dle aktuální nálady žáka, jako je rozhovor, vysvětlování různých problémů podle přání žáka, či přeskočení této části a věnování se něčemu dalšímu, „zábavnějšímu“.

Hodina dále bude pokračovat nácvičkem repertoáru, který si žák vybral a líbil se mu na jedné z prvních hodin. Probírat se budou drobné detaily, ale i všeobecné věci ohledně vybraných skladeb. Vše probíhá individuálně a prakticky, s přesnými ukázkami předváděnými žákovi. Hodina je založena na žákově opakování předvedené činnosti.

Konkrétní výuka musí být zaměřena na individualitu žáka (což umožňuje individuální výuka hudebního oboru). Učitel může na s využitím této výukové jednotky snažit upoutat žákovu pozornost a zároveň by měl rozpoznat moment, kdy žák již není schopen pojmout další výuku k dané činnosti. V tu chvíli by měl učitel práci v hodině.

Hlavním cílem hodiny je posunout žáka technicky dál, pomoci mu rozvíjet jeho motorickou a hudební stránku, což je i hlavní náplní hodiny. Drobná motorika prstů a schopnost synchronizace obou rukou při hře na akordeon dělá problém mnoha žákům, ovšem je to výborná činnost na procvičení všech těchto faktorů. hudba je Dále ideální prostředek na vyjádření se i pro lidi, kteří se neradi projevují, nebo s tím mají problémy v běžné mluvené řeči.

Očekávané cíle

pro žáka se SVP:

- rozvoj technických, motorických, tvořivých dovedností – vyjádření vlastních pocitů z dané hudby prostřednictvím těch uměleckých prostředků, které jsou mu nejbližší, a sám je ovládá;

pro pedagoga:

- podrobnější seznámení s klasickým akordeonovým repertoárem, konkrétně skladbami, které žák nacvičuje. Žák se SVP se tohoto cíle zhostí na své úrovni a dle svých možností, protože přístup k hudbě a její provedení umožňuje každému jednotlivci jeho vlastní přístup.

Popis hodiny

Hodina navazuje na předchozí vyučovací hodinu a následně se na již získané schopnosti naváže dále, dle nutnosti a potřeb.

Úvod hodiny: je věnován přivítání žáka a navození dobré atmosféry. Dále přichází rozcvičení a zlepšování motorických dovedností.

Hlavní část hodiny: věnujeme se hře a nácvičku nových lidových písní a opakování starých.

Závěr hodiny: zopakování probraného učiva. Hodnocení žákovy práce v hodině probíhá průběžně.

Motivací hodiny je hra lidových písní, které žák zná a chce si je zahrát, případně s hrou si písničky i zazpívat. Díky tomu se věnujeme většinou část hodiny právě této činnosti.

Technická cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Zdokonalení motoriky prstů, případně vysvětlení a detailní probrání nějakého konkrétního problému.	Dtto + cvičení na volných papírech, která jsou jednodušší k chápání s barevnou odlišností (každý prst má svoji barvu), je třeba dbát na správné obracení měchu.

Popis aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Žák předvede již získané schopnosti z předchozích hodin a následně se na tyto schopnosti naváže dál, dle nutnosti a potřeb.	Dtto + zahájení hry na akordeon nejprve začíná upravením správné polohy při sezení. Jelikož žák většinou nesedí správně dle

	<p>akordeonových metodik, je vždy potřeba jej dostat do správné polohy. S žákem jsme si zopakovali instrukce, jak správně sedět.</p> <p>Po této činnosti se dostáváme k běžnému cvičení a rozehrání se dle cvičení na volných papírech, které jsou barevně označeny pro lepší orientaci.</p>
--	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	Žáci se SVP
Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto + žáka je třeba pochválit i za drobnosti a přiměřeným způsobem probrat chyby, které se vyskytly. Tyto chyby se průběžně probírají během hraní/cvičení (získávání zkušeností).

Hra zbývajícího repertoáru lidových písní

Časová dotace dílčí aktivity: 35'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žák předvede již získané zkušenosti z minulých lekcí, na základě kterých se pokračuje dál ve výuce.	Dtto + diskuse s žákem na téma písní, které budeme následně hrát. Jejich rozbor a pocity ze cvičení z domova.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Opakováním, zkoušením drobných detailů za pomoci učitele, opakováním po učiteli se žák snaží naučit danou činnost, část skladby či písně. Chyby ihned opravujeme, aby si je žák nefixoval v paměti.	Dtto + hraní písní po malých úsecích, které je žák schopen chápat. Opakování je možné pouze v přiměřené časové délce, aby se žák zbytečně neodradil, dokázal stále držet pozornost. Bezprostředně hned upozorňuji žáka na chyby, aby si je nefixoval v paměti. Někdy je třeba chybu vysvětlit a předvést žákovi názorně hrou na nástroj, aby ji mohl sledovat a lépe si ji uvědomil.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	Žáci se SVP
--------------------	--------------------

<p>Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.</p>	<p>Dtto + žáka je třeba průběžně chválit i upozorňovat na chyby. Je třeba vždy vybrat konkrétní chybu a cíl, jakého chceme dosáhnout. Nikdy není možné zabývat se všemi chybami, které se vyskytly, jelikož by to žák nevydržel se svojí pozorností.</p> <p>Je nutné shrnout, co vše jsme s žákem probrali v dané vyučovací hodině, a následně je užitečné dané věci sdělit i rodičům. Když je možnost, případně i ukázat.</p>
--	--

Reflexe, zpětná vazba:

Hodina začala jako vždy, žák si po příchodu udělal pohodlí (odložil kabát a přezůvky). Následně na základě krátkého rozhovoru jsem zjistil, v jaké náladě se žák nachází a jak asi bych s ním mohl tuto hodinu jednat a komunikovat. Průběh hodiny vždy záleží na rozpoložení žáka a zároveň na jeho předchozí domácí přípravě. Pokud se tyto aspekty sejdou v souladu, je hodina relativně normální, úspěšná. Pokud se žák doma nepřipravuje, je nutné alternativně na místě vymyslet průběh hodiny a aktivity v ní.

Poté jsme se rozcvičili na prstových cvičeních a pokračovali dle dílčích aktivit v hodině.

U žáka je třeba být do jisté míry tolerantní vůči různým chybám, které se vyskytnou, a celkově učitel musí být trpělivější.

Tato lekce proběhla celkem jako běžná hodina s jiným žákem, který se učí pomaleji na hudební nástroj. Hodina byla taková také kvůli dobrému psychickému rozpoložení žáka.

PŘÍLOHA

Pomůcka pro žáka: volné papíry s prstovými cvičeními, s barevně značeným prstokladem (1. ročník)

Prstová cvičení

① $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 3, 1, 2, 3 & // & 2, 3, 2, 1 \end{matrix}$

② $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 1, 2, 3, 2 & // & 1, 2, 3, 2 \end{matrix}$

③ $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 3, 2, 3, 2 & // & 3, 1, 3, 1 \end{matrix}$

④ $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 1, 2, 3, 4 & // & 1, 2, 3, 4 \end{matrix}$

⑤ $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 1, 2, 3, 4 & // & 3, 4, 2, 1 \end{matrix}$

⑥ $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 1, 3, 2, 4 & // & 1, 3, 2, 4 \end{matrix}$

⑦ $\begin{matrix} V & & & & & & \Pi \\ 4, 3, 2, 1 & // & 4, 3, 2, 1 \end{matrix}$

Lidová píseň

Holí belí

\checkmark M \checkmark M
 $\underline{3, 2} \parallel \underline{3, 1} \parallel \underline{3, 2} \parallel \underline{3, 1}$
dl. dl. dl. dl.

Sedí liška

\checkmark M \checkmark M
 $\underline{1, 2, 3, 4} \parallel \underline{5, 5, 5} \parallel \underline{5, 4, 3, 2} \parallel \underline{1, 1, 1}$
dl. dl. dl. dl.

\checkmark M \checkmark M
 $\underline{1, 2, 3, 4} \parallel \underline{5, 5} \parallel \underline{5, 4, 3, 2} \parallel \underline{1, 1}$
dl. dl. dl. dl.

Ovčáci

\checkmark M \checkmark M
 $\underline{1, 3, 5} \parallel \underline{1, 3, 5} \parallel \underline{3, 3, 2, 3} \parallel \underline{4, 2}$
dl. dl. dl. dl.

\checkmark M \checkmark M
 $\underline{3, 3, 2, 3} \parallel \underline{4, 2} \parallel \underline{3, 2} \parallel \underline{1}$
dl. dl. dl. dl.

Hra na akordeon 4, žák s poruchou komunikace

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 2.

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: notový zápis písní, volné papíry s prstovými cvičeními, hudební nástroj akordeon, žákovská knížka, sešit na poznámky k výuce, noty pro akordeon (Josef Kotík, 50 lidových písní pro akordeon, Praha 1991)

Motivace: nácvik hry jednoduché lidové písně

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma hodiny je motivováno rámcovým vzdělávacím programem, konkrétněji školním vzdělávacím programem, podle kterého se na naší škole vyučuje ve 2. ročníku předmět „hra na akordeon“. V hodině budeme prakticky hrát na akordeon, který se snažíme s daným žákem ovládnout. Na začátek hodiny je potřeba udělat technická průpravná cvičení na protažení prstů, u kterých však žák nevydrží moc dlouho kvůli své roztěkanosti. Proto je potřeba tato cvičení proložit i jinou činností, dle aktuální nálady žáka (rozhovor, vysvětlování či přeskočení této části a věnování se další látce).

Hodina dále bude pokračovat nácvikem repertoáru, který si žák na začátku školního pololetí vybral a líbil se mu. Probírat se budou drobné detaily, ale všeobecné věci ohledně vybraných skladeb. Vše probíhá individuálně a prakticky, s přesnými ukázkami ze strany učitele, který rovněž hraje na akordeon během výuky. Hodina je založena na opakování předvedené činnosti.

Konkrétní výuka musí být zaměřena na individualitu žáka (což umožňuje individuální výuka hudebního oboru). Učitel může na s využitím této výukové jednotky snažit upoutat žákovu pozornost a zároveň by měl rozpoznat moment, kdy žák již není schopen pojmout další výuku k dané činnosti. V tu chvíli by měl učitel práci v hodině.

Hlavním cílem hodiny je posunout žáka technicky dál, pomoci mu rozvíjet jeho motorickou a hudební stránku. Drobná motorika prstů a schopnost synchronizace obou rukou při hře na akordeon dělá problém mnoha žákům, ovšem je to výborná činnost na procvičení těchto všech faktorů. Dále hudba je ideální prostředek na vyjádření se i pro lidi, kteří se neradi projevují nebo s tím mají problémy v běžné mluvené řeči.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj technických, motorických, tvořivých dovedností – vyjádření vlastních pocitů z dané hudby prostřednictvím těch uměleckých prostředků, které jsou jim nejbližší a sami je ovládají;

pro pedagoga:

- podrobnější seznámení s klasickým akordeonovým repertoárem, konkrétně skladbami, které žák nacvičuje. Žák se SVP se tohoto cíle zhostí na své úrovni a dle svých možností, protože přístup k hudbě a její provedení umožňuje každému jednotlivci uplatnit jeho vlastní pojetí.

Popis hodiny

Hodina navazuje na předchozí hodinu a následně se na již získané schopnosti naváže dál, dle nutnosti a potřeb.

Rozdělení hodiny: první část hodiny je věnována přivítání žáka a navození dobré atmosféry. Dále přichází rozcvičení a zlepšování motorických dovedností. Hlavní část hodiny věnujeme hře a nácvičku nových lidových písní a opakování starých. Hodina je zakončena celkovým zopakováním probraných věcí. Hodnocení probíhá průběžně.

Motivací hodiny je hra lidových písní, které žák zná a chce si je zahrát, případně s hrou i zazpívat. Díky tomu se věnujeme většinou část hodiny právě této činnosti.

Technická cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Zdokonalení motoriky prstů, případně vysvětlení a detailní probrání nějakého konkrétního problému, rozehrání se.	Dtto + cvičení na volných papírech, která jsou jednodušší k chápání, s barevnou odlišností.

Popis aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Žák předvede již získané schopnosti z předchozích hodin a následně se na tyto schopnosti naváže dál, dle nutnosti a potřeb.	Dtto + zahájení hry na akordeon nejprve začíná upravením správné pozice při sezení u nástroje. Poněvadž žák většinou nesedí

<p>Pokud jsou cvičení na volných papírech v pořádku, učitel vymyslí další; pokud ne, předváděním a opakováním se drobné chyby opravují.</p>	<p>správně dle akordeonových metodik, je vždy potřeba jej dostat do správné polohy. Někdy použiji metodu, že opravím chyby (pohnu s částí těla tam, kam je potřeba), jindy zapojím žáka, aby mi celý proces správného sezení sám popsal a provedl, jak řekne. Občas si zahrajeme hru „hraní na akordeon v různých pozicích“, což znamená, že žák si sedá, stoupá či lehá do pozic, ve kterých se špatně hraje, a na základě tohoto zkušenostního poznání dojde k závěru, že sezení dle metodik je nejlepší.</p> <p>Pro tuto hodinu jsem zvolil postup „hraní na akordeon v různých pozicích“. Tato činnost je časově náročnější, ale pro žáka více zábavná a pochopitelná, do jisté míry při ní dokáže i uvolnit svůj ostych.</p> <p>Po této činnosti se dostáváme k běžnému cvičení a rozehrání dle cvičení na volných papírech, které jsou barevně označeny pro lepší zapamatování.</p>
---	---

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.</p>	<p>Dtto + je třeba žáka pochválit, ale zároveň je nutné zmínit i nedostatky, které se musí sdělovat přiměřeně k náladě žáka, aby byl po zbytek hodiny „zvladatelný“.</p>

Hra zbývajícího repertoáru, lidových písní

Časová dotace dílčí aktivity: 25´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
<p>Žák předvede již získané zkušenosti z minulých lekcí, na základě kterých se pokračuje dál ve výuce. Přehrání vybraného repertoáru (skladeb či písní).</p>	<p>Dtto + s žákem je třeba si chvíli odpočinout po předchozí činnosti. Na chvíli odložíme akordeon a zkusíme si „hrát“ bez nástroje. Činnost probíhá tak, že rozložíme noty</p>

	<p>a povídáme si. Téma hovoru se snažím směřovat k dané skladbě a sdílení zážitků, které měl žák se skladbou během cvičení doma.</p> <p>Na základě této činnosti je možno zjistit, kde bude problém, a případně je možné se na něj včas připravit.</p>
--	--

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakováním, zkoušením drobných detailů za pomoci učitele, opakováním po učiteli se žák snaží naučit danou činnost, část skladby či písni.	<p>Dtto + při komunikaci jsem zjistil, kde by mohl být problém, zároveň při následující hře vím, kde je problém, ale žák to jako problém nevnímá. Také je možné zjistit, jaké nálady žák prožívá při dané činnosti.</p> <p>Ze všech problémů jich vybírám jen několik, které považuji za nutné probrat a cvičit. Není možné kvůli omezené pozornosti žáka řešit všechny problémy v jedné hodině.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>Běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	<p>Dtto + je třeba žáka pochválit a zároveň přiměřeně upozornit na nedostatky, které se vyskytly. V závěru hodiny je také potřeba znovu si přeříkat věci, které jsme opravovali. Tuto fázi probírám i s rodiči, jelikož poté má celé snažení na hodině vyšší efekt.</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Průběh hodiny byl následující: žák přišel, udělal si pohodlí (odložil přebytečné oblečení, odložil boty a přezul se). Poté jsme začali hrát na akordeon, respektive jsme začali upravovat pozici při hraní vsedě. Po této činnosti jsme rozhýbali prsty dle předepsaných cvičení, která žák měl cvičit. Následně jsme si chvilku oddychli komunikací o tom, co budeme dělat dále a jaké pocity či problémy z hraní a procvičování látky měl žák při cvičení doma. Následovala praktická ukázka cvičení. V závěru hodiny jsme si vše mluveným slovem zopakovali a stejné informace jsem předal i rodičům.

Nutné podotknout k této hodině, že žák byl ve velice příjemné náladě, už když přišel, a práce byla snazší než jiné běžné hodiny.

Poznámka: barevné značení u prstových cvičení je dobré dělat stejné ve veškeré aktuálně probírané látce. Jinak barevně rozlišené noty či pomůcky matou žáka. Postupem času je možné od některého barevného značení upustit a danou barvou začít značit jiný problém. Někdy je to i nutné, jelikož výběr barev, který s sebou člověk nosí, bývá omezen.

PŘÍLOHA

1. Pomůcka pro žáka: volné papíry s prstovými cvičeními, s barevně značeným prstokladem (2. ročník)
2. Josef Kotík, 50 lidových písní pro akordeon, Praha 1991, ukázka not lidových písní s vepsaným barevným značením

Prstová cvičení

① \checkmark \square
1, 2, 3, 4 || 5, 4, 3, 2

② \checkmark \square
1, 3, 1, 3 || 5, 4, 3, 2

③ \checkmark \square
3, 1, 2, 3 || 4, 5, 4, 2

④ \checkmark \square
5, 4, 3, 2 || 1, 2, 3, 4

⑤ \checkmark \square
1, 4, 2, 4 || 3, 4, 2, 1

⑥ \checkmark \square
3, 2, 3, 1 || 4, 3, 2, 1

⑦ \checkmark \square
1, 3, 2, 4 || 5, 3, 4, 2

7

10. Aló, marš Moravská

Marcia

A - ló, marš, joá je čas, po - ma - ší - ru - em. Pus - tít tró - ští krá - ve ven,

joá nás ve - há - ní - je ven. A - ló, marš, joá je čas, po - ma - ší - ru - em.

11. Jeden, dva, tři, štere, pět Moravská

Allegretto

Je - den, dva, tři, šte - re, pět. Co - to, Jan - ku, co - to snéd. Bram - bo - ry pr - á - ní, by - ty má - lo má - tí - ní.

H 3032

50 LIDOVÝCH PÍSNÍ
VOLKSLIEDER • FOLK SONGS

1. To je zlaté posvícení ARR. JOSEF KOTÍK

Česká

Allegro

To je zla - tá po - sví - ce - ní, to je zla - tá pos - ví - ce - ní. Má - je ma - so, a - les má - so, k - to - mu kou - sek př - če - tí.

2. Ovčáci, čtveráci Česká

Tempo di marcia

Ov - čá - ci, šty - rá - ci, vy - je - ná - tí ví - d - ku, i - to - čo - ví - c - ku, vy - pás - li.

© by SNKLHU • Praha 1960
(now Editio Supraphon)

H 3032

All rights reserved
Printed in Czechoslovakia

Hra na akordeon 5, žák s poruchou komunikace

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 2.

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: notový zápis písní, volné papíry s prstovými cvičeními, hudební nástroj akordeon, žákovská knížka, sešit na poznámky k výuce, noty pro akordeon (Josef Kotík, 50 lidových písní pro akordeon, Praha 1991)

Motivace: nácvik hry jednoduché lidové písně

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma hodiny je motivováno RVP, konkrétněji školním vzdělávacím programem, podle kterého se na naší škole vyučuje ve 2. ročníku předmět „hra na akordeon“. V hodině budeme prakticky hrát na akordeon, který se snažíme s daným žákem ovládnout. Na začátek hodiny je potřeba udělat technická průpravná cvičení na protažení prstů, u kterých však žák nevydrží moc dlouho kvůli své roztěkanosti. Proto je potřeba tato cvičení proložit i jinou činností dle aktuální nálady žáka (rozhovor, vysvětlování či přeskočení této části a věnování se něčemu dalšímu, „zábavnějšímu“).

Hodina bude dále pokračovat nácvikem repertoáru, který si žák vybral a líbil se mu na jedné z prvních hodin. Probírat se budou drobné detaily, ale i všeobecné věci ohledně vybraných skladeb. Vše probíhá individuálně a prakticky, s přesnými ukázkami výukové jednotky. Hodina je založena na opakování předvedené činnosti.

Konkrétní výuka musí být zaměřena na individualitu žáka (což umožňuje individuální výuka hudebního oboru). Učitel může s využitím této výukové jednotky upoutat žákovu pozornost a zároveň by měl rozpoznat moment, kdy žák již není schopen pojmout další výuku k dané činnosti. V tu chvíli by měl učitel práci v hodině.

Hlavní částí hodiny je posunout žáka technicky dál, pomoci mu rozvíjet jeho motorickou a hudební stránku. Drobná motorika prstů a schopnost synchronizace obou rukou při hře na akordeon dělá problém mnoha žákům, ovšem je to výborná činnost na procvičení těchto všech faktorů. Dále hudba je ideální prostředek na vyjádření se i pro lidi, kteří se neradi projevují, nebo s tím mají problémy v běžné mluvené řeči.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj technických, motorických, tvořivých dovedností – vyjádření vlastních pocitů z dané hudby prostřednictvím těch uměleckých prostředků, které jsou jim nejbližší a sami je ovládají;

pro pedagoga:

- podrobnější seznámení s klasickým akordeonovým repertoárem, konkrétně skladbami, které žák nacvičuje. Žák se SVP se tohoto cíle zhostí na své úrovni a dle svých možností, protože přístup k hudbě a její provedení umožňuje každému jednotlivci uplatnit jeho vlastní pojetí.

Popis hodiny

Hodina navazuje na předchozí hodinu a následně se na již získané schopnosti naváže dál, dle nutnosti a potřeb.

Rozdělení hodiny: první část hodiny je věnována přivítání žáka a navození dobré atmosféry. Dále přichází rozcvičení a zlepšování motorických dovedností. Hlavní část hodiny věnujeme hře a nácvičku nových lidových písní a opakování starých. Hodina je zakončena celkovým zopakováním probraných věcí. Hodnocení probíhá průběžně.

Motivací hodiny je hra lidových písní, které žák zná a chce si je zahrát, případně s hrou i zazpívat. Díky tomu se věnujeme většinou část hodiny právě této činnosti.

Technická cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Zdokonalení motoriky prstů, případně vysvětlení a detailní probrání nějakého konkrétního problému, rozehrání se.	Dtto + cvičení na volných papírech, která jsou jednodušší k chápání s barevnou odlišností.

Popis aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Žák předvede již získané schopnosti z předchozích hodin a následně se na tyto schopnosti naváže dál, dle nutnosti a potřeb. Pokud jsou cvičení na volných papírech	Dtto + zahájení hry na akordeon nejprve začíná upravením správné pozice v sedu. Poněvadž žák většinou nesedí správně dle akordeonových metodik, je vždy potřeba jej

<p>v pořádku, učitel vymyslí další; pokud ne, předváděním a opakováním se drobné chyby opravují.</p>	<p>dostat do správné polohy. Někdy použiji metodu, že opravím chyby, (pohnu s částí těla tam, kam je potřeba), jindy zapojím žáka, aby mi celý proces správného sezení sám popsal a provedl, jak řekne. Občas si zahrajeme hru „hraní na akordeon v různých pozicích,“ což znamená, že žák si sedá, stoupá či lehá do pozic, ve kterých se špatně hraje, a na základě tohoto poznání dojde k závěru, že sezení dle metodik je nejlepší.</p> <p>Pro tuto hodinu jsem zvolil postup, aby mi žák přeříkal celý proces správného sezení, ovšem bez valného účinku, proto jsem přešel k metodě „opravím si sám“.</p> <p>Po této činnosti se dostáváme k běžnému cvičení a rozehrání se dle cvičení na volných papírech, které jsou barevně označeny pro lepší zapamatování si.</p> <p>Tato činnost šla těžko, protože žák nespocoval.</p>
--	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.</p>	<p>Dtto + je třeba žáka pochválit i přes špatnou či zhoršenou spolupráci. Při zhoršené spolupráci na základě předchozích zkušeností vím, že nesmím žáka kárat či mu cokoliv vytknout, jinak se dostává do takové nálady, kdy do konce hodiny již není žádná spolupráce možná.</p>

Komunikace s žákem, probírání problémů

Časová dotace dílčí aktivity: 5'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
<p>Tuto část s běžným žákem řeším v průběhu následující dílčí činnosti.</p>	<p>Dtto + s žákem je třeba si chvíli odpočinout po předchozí činnosti. Na chvíli sundám</p>

	<p>akordeon a zkusíme si „hrát“ bez nástroje.</p> <p>Činnost probíhá tak, že vyndáme noty a povídáme si. Téma hovoru se snažím směřovat k dané skladbě a sdílení zážitků, které žák se skladbou během cvičení doma měl.</p> <p>Na základě této činnosti je možno zjistit, kde bude problém, a případně je možné se na něj včas připravit.</p>
--	---

Popis aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Tuto část s běžným žákem řeším v průběhu následující dílčí činnosti.	<p>Dtto + Těto činnosti jsem se zpětnou vazbou věnoval samostatný bod, jelikož hodina neprobíhala ideálně jako předchozí.</p> <p>Snažil jsem se žáka přivést do nálady, kdy alespoň trochu komunikuje a neneguje veškeré mé snažení a zároveň je schopen pokračovat dál v běžné hodině.</p> <p>Téma hovoru se nijak nepřibližovalo práci v hodině, ale výsledek byl ten, že se žák do jisté míry uklidnil a byl schopen pokračovat v činnosti dál, ovšem stále v omezené míře.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

Běžná třída	žáci se SVP
Tuto část s běžným žákem řeším v průběhu následující dílčí činnosti.	<p>Dtto + hodnocení aktivity je pouze z mého osobního pohledu a cíl byl naplněn.</p> <p>Podařilo se mi žáka dostat do nálady, ve které je schopen vydržet do konce hodiny.</p>

Hra zbývajícího repertoáru, lidových písní

Časová dotace dílčí aktivity: 30'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	žáci se SVP
Žák předvede již získané znalosti z minulých lekcí, na základě kterých se pokračuje dál	Dtto + s pauzami na drobný odpočinek.

ve výuce. Přehrání vybraného repertoáru (skladeb či písní).	
---	--

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakováním, zkoušením drobných detailů, za pomoci učitele, opakováním po učiteli se žák snaží naučit danou činnost, část skladby či písně.	<p>Dtto + zahrání a cvičení skladeb s pauzami na odreagování. Žák má dnes sníženou pozornost, je nesoustředěný a zároveň hůře spolupracuje.</p> <p>V dnešní hodině jsem na posledních 10 minut této části zvolil variantu kreslení obrázků na zahranou hudbu. Nepozornost žáka byla natolik velká, že již nešlo pokračovat v běžné hodině.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>Běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	<p>Dtto + je třeba žáka pochválit, ale kvůli aktuálnímu rozpoložení není vhodné jej upozorňovat na nedostatky, které se vyskytly. V závěru hodiny v takový moment přeskakují fázi věcí, které jsme opravovali. Tuto fázi probírám následně pouze s rodiči.</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Průběh popisované hodiny byl následující: žák přišel, udělal si pohodlí (odložil přebytečné oblečení, přezul se). Poté jsme začali hrát na akordeon, respektive jsme začali upravovat pozici při hraní vsedě. Po této činnosti jsme rozhýbali prsty dle předepsaných cvičení, která žák měl cvičit. Bohužel se tak konalo pouze v omezené míře. Následně jsme chvíli odpočívali během komunikace o všem možném, abychom společně vydrželi až do konce hodiny. Následovala praktická ukázka cvičení a hraní lidových písní. V závěru hodiny si žák chvíli kreslil a já jsem probral průběh hodiny s rodiči.

Je nutno podotknout k této hodině, že žák byl v horším rozpoložení, než bývá obvykle, a do jisté míry až „sabotoval“ veškerou moji činnost. Přínosem takové hodiny pro učitele je užitečný trénink trpělivosti.

PŘÍLOHA

1. Pomůcka pro žáka: volné papíry s prstovými cvičeními, s barevně značeným prstokladem (2. ročník)
2. Josef Kotík, 50 lidových písní pro akordeon, Praha 1991, ukázka not lidových písní s vepsaným barevným značením

Prstová cvičení

① \checkmark \square
1, 2, 3, 4 || 5, 4, 3, 2

② \checkmark \square
1, 3, 1, 3 || 5, 4, 3, 2

③ \checkmark \square
3, 1, 2, 3 || 4, 5, 4, 2

④ \checkmark \square
5, 4, 3, 2 || 1, 2, 3, 4

⑤ \checkmark \square
1, 4, 2, 4 || 3, 4, 2, 1

⑥ \checkmark \square
3, 2, 3, 1 || 4, 3, 2, 1

⑦ \checkmark \square
1, 3, 2, 4 || 5, 3, 4, 2

7

10. Aló, marš Moravská

Marcia

A - ló, marš, joá je čas, po - ma - ší - ru - em. Pus - tít tró - ští krá - ve ven,

joá nás ve - há - ní - je ven. A - ló, marš, joá je čas, po - ma - ší - ru - em.

11. Jeden, dva, tři, štere, pět Moravská

Allegretto

Je - den, dva, tři, šte - re, pět. Co - to, Jan - ku, co - to sněd. Bram - bo - ry pr - že - mý, by - ly má - lo má - té - mý.

H 3032

50 LIDOVÝCH PÍSNÍ
VOLKSLIEDER • FOLK SONGS

1. To je zlaté posvícení ARR. JOSEF KOTÍK

Česká

Allegro

To je zla - tá po - sví - ce - ní, to je zla - tá pos - ví - ce - ní. Má - že ma - so, a - les má - so, k - to - mu kou - sek př - če - tí.

2. Ovčáci, čtveráci Česká

Tempo di marcia

Ov - čá - ci, šty - rá - ci, vy - jete na - ší vř - ku, i - to čo - čo - vič - ku, vy - pás - li.

© by SNKLHU • Praha 1960
(now Editio Supraphon)

H 3032

All rights reserved
Printed in Czechoslovakia

Hra na akordeon 6

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 4.

Charakter handicapu: žák se specifickou poruchou učení – specifická porucha čtení - dyslexie

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: akordeon, notový materiál, stojánek na noty, nízká židlička, žákovská knížka

Motivace: hra doprovodu k písním, které zpívá jeho sestra s jeho doprovodem, je pro žáka silným motivem.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

V naší základní umělecké škole probíhá výuka dle ŠVP, ze kterého vychází zadání tématu pro realizovanou hodinu. Konkrétně se jde o výuku v hudebním oboru a studijním zaměření Hra na akordeon. V mém případě se jedná o žáka, který navštěvuje 4. ročník předmětu Hra na akordeon. Žák má diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu učení, konkrétně specifickou poruchu čtení neboli dyslexii. V rámci základního vzdělávání navštěvoval ještě v loňském školním roce základní školu při Fakultní nemocnici Plzeň, kde je vzdělávání přizpůsobeno dětem s těmito specifickými poruchami.

Tento žák začal chodit na akordeon ve svých 6 letech do přípravného studia ve hře na nástroj. Již jako malý chlapec si akordeon zamiloval a žádný jiný nástroj při výběru nepřipadal v úvahu. Vzhledem k jeho diagnóze bylo třeba již od začátku přizpůsobit vzdělávací plán, protože hra na akordeon je velice specifická a vyžaduje propojení obou mozkových hemisfér. Hraje se oběma rukama současně, každá hraje z jiného klíče a ještě k tomu je třeba vést měch, což vyžaduje správnou koordinaci celého těla a jeho úplné uvolnění.

Žák je velice milý, kamarádský, komunikativní, velmi pečlivý a snaživý. Svůj handicap si již plně uvědomuje a o to více se ho snaží potlačit a dělat, jako kdyby nikdy neexistoval. Snaží se vždy plně soustředit na danou věc a dát do ní maximum, což ho ale zřetelně a rychle vyčerpává. Proto je třeba do vyučovací hodiny zařazovat pauzy, při kterých si žák odpočine a nabere síly.

Důležitý je pro něj i výběr repertoáru. Rád doprovází na akordeon zpěv své sestry, což ho v práci velice motivuje, takže jako stěžejní repertoár volíme písničky, které pak společně předvádějí na různých koncertech a akcích. Jako další repertoár volíme krátké líbivé melodické skladby, které se mu dobře učí. Je třeba vždy zvážit, v jakém rozsahu dostane žák úkoly na další hodinu. Vždy je třeba zadávat látku pomaleji, po kratších úsecích, v menším rozsahu, aby byl žák schopen dané zadání do další hodiny zvládnout. Když se mu to nepodaří, např. zapomene,

jak to či ono místo hrát, následuje obrovské zklamání a pocit vlastní neschopnosti, přestože mu to nikdo nikdy nedá najevo. Tento stav je bohužel také způsoben přechodem na „běžný“ druhý stupeň základní školy, na kterém jednak přibýly nové předměty, jednak si musí zvyknout na nové spolužáky, a v neposlední řadě musí začít akceptovat přechodem způsobený zhoršený prospěch. To vše v sobě nese jako vlastní prohru, a proto je s ním třeba v tomto nelehkém období jednat zvláště citlivě a povzbuzovat jej.

Při výběru notového materiálu je vždy třeba volit takový, který je graficky zcela zřetelně zpracovaný a dobře čitelný. Je zapotřebí vybírat noty bez rušivých elementů, jako jsou barevné obrázky nebo poznámky od předchozích hráčů. Je lepší, když jsou noty větší, zajedno pro lepší vnímání a v druhé řadě pro psaní poznámek, na které díky tomu vzniká prostor. Pokud chci, aby žák dostal noty s obrázkem, což je pro malé děti vždycky atraktivnější, má obrázek nakopírovaný na druhé straně, aby ho při hře nerušil. V předchozích letech bylo rušivým prvkem i to, že se žák měl naučit pouze první řádek a druhý měl nechat být. Proto jsem dost často zadávala pouze konkrétní noty a zbytek jsem dodávala postupně tak, jak žák pokročil. Tento problém se nám ale postupem času daří eliminovat.

Specifika žáků se specifickou poruchou čtení:

Nejdůležitější je získání důvěry a komunikace s žákem.

Do výuky je třeba zapojovat odpočinkové aktivity, jako např. rozhovor. Žáka je též třeba motivovat pochvalami, které ho většinou posunou k další práci. Mezi další specifika patří:

- ne příliš dobrá koncentrace,
- špatná koordinace těla a jemná motorika,
- rychle nastupující únava,
- pomalejší a často chybné čtení not,
- potřebují více času na přípravu a rozmyšlení si každého zadaného úkolu,
- do výuky je třeba zařadit odpočinkovou aktivitu, jako např. neformální rozhovor.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj jak po stránce motorické, tak po stránce technické,
- zlepšení ve čtení not v notové osnově,
- ovládnutí nástroje v jeho plném rozsahu;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu Hry na akordeon ve 4. ročníku základní umělecké školy.

Úvod hodiny: na začátku hodiny se s žákem přivítáme, žák si připraví pomůcky (žákovská knížka, sešit s etudami, přednesové skladby, popř. sešit s lidovými písněmi), připraví si akordeon.

Hlavní část hodiny: navazuje na úkoly zadané v hodině předchozí. Tuto část tvoří hra stupnic, hra etud a hra přednesových skladeb a lidových písní nebo i písní umělých.

V závěru hodiny probíhá opakování probraného učiva, zjištění, zda žák pochopil zadání úkolu na hodinu následující, zhodnocení výsledků práce v hodině žákem i učitelem.

Rozehrání se, hra stupnic

Časová dotace dílčí aktivity: 5' - 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zdokonalování motoriky prstů, zdokonalování vedení měchu.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra mollové stupnice v pravé ruce přes jednu oktávu – legato, staccato, tenuto, dbaní na správné podkládání palce, obracení měchu po každém zahraném tónu stupnice při hraní „tenuto“ + vysvětlení hry mollových stupnic v levé ruce.	Stanovení tempa, ve kterém se stupnice bude hrát, nakreslení schématu hry stupnice v levé ruce.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení získané schopnosti, případné opravení nedostatků, event. zadání nové stupnice.	Opravování nedostatků musí být vždy citlivě podáno.

Hra etud, práce s učebnicí

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opakování etudy z minulé hodiny, načtení první části etudy nové (ligatura v pravé ruce, hra dominantního basu v příznávce v l. ruce).	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra etudy se správně vedeným měchem v přiměřeném tempu. Hra nové etudy každou rukou zvlášť + pravou rukou pomalu z listu s vysvětlením, jak se hraje ligatura, a dopsání prstokladu v zásadních místech etudy. V levé ruce vysvětlování, jak se hraje dominantní bas – tzv. malý trojúhelník + procvičení na zadané etudě.	Dtto + hlasité pojmenování not, hra menší části etudy.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnocení, jestli žák zadání správně pochopil, jestli je schopen samostatné domácí přípravy.	Podrobné a opakované vysvětlení, čeho je třeba, co žák v hodině nepochopil nebo v čem on sám cítí problém.

Hra přednesové skladby

Časová dotace dílčí aktivity: 25'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zhodnotit domácí přípravu zadaného úkolu z minulé hodiny na základě přehrání písničky, pokračovat dále v naučení se další části skladby.	Dtto – hodnotit citlivě, ale nevyhýbat se zápornému hodnocení, kdy žák zadanou část skladby nenacvičil správně.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Opravování chyb vzniklých špatnou domácí přípravou a upevňování nově opravených částí písničky a načtení zbylé části písničky s dopsáním prstokladů.	Barevné zvýraznění řešených problémů, pomalejší tempo, vícere opakování jednotlivých problematických částí, hlasité čtení not v nově učené části písničky.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí správnost získaných dovedností a porozumění úkolu, který má být nacvičen při individuální domácí přípravě.	Dtto + pochvala za vynaloženou aktivitu.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíl hodiny se podařilo splnit pouze z části. Na začátku hodiny jsme opakovali hru mollové stupnice „a moll“, kterou měl mít žák na hodinu nacvičenou. Bohužel ale první zdržení vzniklo, když bylo třeba žákovi hru mollové stupnice v levé ruce znovu vysvětlit. Problém nastal při zadání otázky, co jsou pomocné basy a které se žák do této doby naučil, na niž žák nedokázal reagovat. Bylo tedy třeba i tuto látku znovu připomenout, basy znovu graficky znázornit a až po osvěžení paměti bylo možné se věnovat mollové stupnici. I u této stupnice jsme udělali grafickou nápovědu, kde který bas hledat a kterým prstem ho hrát (mollové stupnice, stejně jako durové mají specifický prstoklad, který se pak opakuje i u dalších stupnic, pouze s posunutím ruky, proto je třeba si tento prstoklad dokonale osvojit již na té nejjednodušší stupnici).

Opakování etudy z minulé hodiny bylo bez větších problémů. Opakování bylo zadáno jen z důvodu upevnění si zadané látky, žák ji měl již dobře naučenou. Při učení se nové etudy zabere hodně času čtení not, se kterým má žák bohužel pořád problémy. Je třeba, aby žák věděl, co hraje za noty, protože se velmi často stává, že hraje pouze podle předepsaných prstokladů, a nevnímá/nepozná, která nota se pod daným číslem skrývá. Cílem tedy je, aby žák hrál vědomě konkrétní notu a číslo mu bylo jen nápovědou, kterým prstem hrát. Proto jsem zvolila k nácviku pouze prvních osm taktů, na kterých je ještě vysvětlena hra ligatury. K úkolům na další hodinu přibyl ještě nácvik prvních osmi taktů v levé ruce, kde je v několika taktech promítnuta problematika hry dominantních basů při akordickém doprovodu. Následovalo tedy další vysvětlování (které mělo být spíše opakováním dříve naučeného) způsobu této hry, včetně (opět) grafického znázornění, podle kterého žák lépe chápe a rozumí.

Následovala hra písničky, jejíž první část měl žák umět pravou rukou. Problém nastal ve chvíli, kdy píseň přešla z tzv. pětiprstové polohy a žák měl posunout ruku. Žák se bohužel špatně

naučil rozklad sextakordu v C dur, který je v písničce, kdy místo not hrál opět „čísla“ (viz výše), takže bylo potřeba se celé místo znovu přeučit a s ním i zbytek části písničky, který byl špatně naučený kvůli špatnému posunu ruky v předešlé části. Po důkladném procvičení následovalo čtení not zbylé části písničky a její patřičné procvičení pro domácí nácvik. Bohužel již nezbyl čas na načtení not v levé ruce, event. vyzkoušení si pomalé hry dohromady. Žák byl pochválen za celkovou snahu v hodině.

Použité ukázky:

Machalíčková, Havlíček, Ondruš: Škola hry na akordeon (1979)

B. Bláha: Lidové písně 2 (2002)

Příloha

Názorná pomůcka pro hru stupnice a moll

a moll

D2
G3
C4
F5
H3
E4
A5

5 5 4 2 4 5 3 5

Machalíčková, Havlíček, Ondruš: Škola hry na akordeon (1979)

110. **1** *Con moto* G. Gurlitt

p *V* *p* *V* *G. Gurlitt*

1. *2.* *Fine*

3. *D.C. al Fine*

12/ TEN CHLUMECKÝ ZÁMEK

česká

Energicamente - energicky, rázně

1. Ten chlumecký zá - mek — za le - sem, chlumecký zá - mek — za lesem,

1. vza - li mě na vo - nu, — ne - vě - děl jsem, vza - li mě na voj - nu, — vě - děl jsem.

Mezihra

D.C. al Fine

2. ||: Když vzali, ať vzali já tam půjdu, ||
||: se svojí šavličkou bít se budu. ||

3. ||: Šavlička broušená na dvě strany, ||
||: poveze mě od vás koník vraný. ||

4. ||: Můj koníček vraný pěkně skáče, ||
||: ale má panenka tuze pláče. ||

5. ||: Neplač, nenaříkej, že pryč půjdu, ||
||: však já na tě taky myslet budu. ||

Úvod ke hře na dudy

Výuka hry na dudy je do jisté míry regionální specifikum. Rozhodně se s ní nesetkáme ve všech ZUŠ v ČR. Ještě před 25 lety probíhala taková výuka v ZUŠ skutečně ojediněle (Domažlice, Strakonice, Blatná) a pak na Moravě se též ojediněle vyučovalo na obdobu českých dud – gajdy. V posledních letech jsme však zaznamenali obrovský nárůst hráčů na české dudy, což jistě způsobil fakt, že se začaly houfně vyučovat v ZUŠ. Vznik výuky hry na dudy jistě vyvolal nárůst nově vznikajících lidových kapel působících při ZUŠ a s tím spojená potřeba kvalitních hráčů na dudy. Stále je potřeba konstatovat, že je výuka na tento nástroj výjimečná. Převažuje především v národopisně silných regionech.

Obecně mají dudy mnoho podob. V Česku se tak v poslední době můžeme setkat např. s replikami středověkých dud, s dudami skotského typu nebo s již zmíněnými moravskými gajdami. Na ZUŠ je však nejrozšířenější výuka na typ českých měchových dud. Tato výuka je zaměřena především na sólovou hru, ale klade důraz i na improvizaci schopnosti hráče doprovázet zpěváky nebo působit v lidových kapelách. Přestože jsou dudy svým založením lidový nástroj, a výuka je tudíž zaměřena především na tento žánr, nevyhýbá se ve vyšších ročnících ani klasické hudbě.

Výuku hry na dudy lze z hlediska učiva a metodických postupů rozčlenit na tři hlavní složky:

1. Základy držení nástroje, jeho správné ovládnutí a tvoření tónu

Je potřeba dodržet správný rovný postoj těla, aby se při hře nijak nedeformovalo. Čerpací měch využívat v plném rozsahu. Dudy mít k tělu a paži správně upevněné pomocí řemíků. Při hře na dudy je na začátku nejdůležitější naučit se vhnět do píšťaly pomocí čerpacího měchu stále stejné množství vzduchu – udržovat stejný tlak. Lze to vycvičit následovně: vyjmeme z nástroje přední píšťalu, otvor po ní zacpeme (např. korkovým špuntem) a vhnáme do nástroje stále stejné množství vzduchu, což kontrolujeme poslechem tónu, který vydává zadní basová píšťala. Tón nesmí zvukově (dynamicky ani intonačně) kolísat. Poté vrátíme zpět přední píšťalu, pomocí prstů zacpeme všechny dírky. V ten moment nám zní tzv. dudácká kvinta. Na dudách v ladění es dur (což je nejrozšířenější) zní malé „b“. Korigujeme tlak stejným způsobem jako u basového tónu. Pokud nám zvuk nekolísá, můžeme přistoupit k postupnému hraní dalších tónů.

2. Základy čtení not, hra z not

Rozdíl při hře na dudy oproti dechovým nástrojům je v odkrývání dírek. Na přední píšťale odkrýváme vždy jen jeden prst. Z toho důvodu je rozsah dud omezený (pouze osm tónů). Zpočátku hru vždy začínáme tónem malé „b“ (všechny dírky zakryty). Poté postupně zkusíme celou stupnici (es1, f1, g1, as1, b1, c2, d1). Vždy se mezi jednotlivými tóny vracíme na tón malé „b“, abychom si kontrolovali a korigovali stejný přísun vzduchu – tlak. Z tohoto důvodu jsou žákům nejprve předkládány dlouhé noty (celé, půlové, půlové s tečkou), později noty

kratších hodnot. Jednotlivé tóny ukládáme žákovi postupně. Teprve po důkladném procvičení postupujeme postupně k celému tónovému rozsahu nástroje.

3. Aplikace získaných dovedností v praktické hře

Poté, co žáci na procvičovaných modelech zvládnou základní návyky hry a jsou vybaveni technickými základy, lze přistoupit ke hře v sepětí s hudební složkou. Kromě rutinních technických cvičení jsou žáci seznamováni s lidovými písněmi, tvorbou variací a dohrávek. Ve vyšších ročnících jim jsou dány základy improvizace, protože je třeba mít na paměti, že hra dudáka v kapelách a souborech je mnohdy závislá na hráčově vlastní kreativě, improvizaci, a tyto schopnosti je třeba stále rozvíjet.

Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje specifické vyučovací postupy s přihlédnutím k individuálním možnostem a potřebám žáků.

Hra na dudy 1

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra – Aspergerův syndrom

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klavír, audiopřehrávač, počítač s připojením k internetu, notový materiál, dudy

Motivace: Předvedením hry nové písně učitelem žákovi, posílením sebevědomí, pochvalou; hledáním nových metodických postupů a forem práce při výuce, ve spolupráci s žákem. Tento žák je iniciativní a tvořivý, většinou s ním bývá dobrá spolupráce, má zájem se zapojovat do organizace výuky, mívá konstruktivní nápady. Nejvíce žáka motivuje snaha zařadit se do souborové hry s ostatními dudáky.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma hodiny vychází z RVP, konkrétněji ŠVP, a to v oboru hudebním, konkrétně v předmětu *Hra na dudy*. V případě mého žáka se jedná o 1. ročník tohoto předmětu. Žák navštěvuje naši školu již čtvrtým rokem – předtím probíhala výuka v předmětu *Hra na zobcovou flétnu*. S prostředím školní výuky a se systémem práce byl tedy již seznámen v předchozích letech (individuální přístup v hodině, docházka do ZUŠ 2 – 3krát týdně (*Hudební dílna a Skupinové praktikum*)).

Žák si během vyučovací hodiny procvičí základní technické dovednosti hry na dudy, včetně držení těla, měchování a hmatů. Dále s žákem pracujeme s učebnicí a také bez not – podle sluchu, neboť hra bez not je žákovi nejbližší. Hrajeme společně písně, podle sluchu nebo z not, žák si k tomu i rád zazpívá.

Očekávané cíle:

Pro žáky se SVP:

- rozvoj techniky, motoriky, rozvoj tvořivých dovedností – vyjádření vlastních pocitů z dané hudby prostřednictvím těch uměleckých prostředků, které jsou jim nejbližší a sami je ovládají,
- seznámení s nástrojem, možnostmi daného nástroje, repertoárem především lidových písní – určených nebo samostatně vybraných, posilování sebevědomí – mám svůj talent, schopnosti.

Pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání zkušeností, možná motivace pro další profesní vzdělávání, improvizace a operativní hledání řešení různých výukových situací.

Popis hodiny

Lekce hry na dudy probíhá ve většině případu takto: poněvadž se jedná o žáka se SVP (porucha řazena do autistického spektra – Aspergerův syndrom), je práce často nepředvídatelná a z předem připravených cílů jsem nucena ve většině případů slevit, improvizovat a celou výukovou hodinu překombinovat. Někdy se stane, že zvládneme pouze upevňování a důkladné opakování dříve probrané látky, pokud v ten den není žák schopen se soustředit na složitější novou látku, nechce spolupracovat, chce si třeba jen povídat, rozebírat problémy se spolužáky, rodiči, sourozenci apod., přijde o 20 minut později...

Jiný den je situace opačná a s žákem probereme stanovenou látku i několik výukových hodin dopředu – nové hmaty, nové technické prvky. Často přichází žák s novými poznatky – jako vyhledání nových zvukových možností ve hře na dudy, ulehčený prstoklad apod. Jeho práce je velmi tvůrčí, zkouší a hledá sám nové možnosti.

V ideálním případě, kdy má žák chuť pracovat a podařilo se jej dostatečně motivovat, probíhá hodina následovně:

Úvod hodiny:

- při skládání nástroje probíhá komunikace o jeho všedních starostech,
- rozehrání se na nástroj a důkladné zvládnutí měchování nástroje – (zde bývá problém s křečovitostí těla a prstů, je nutné kombinovat s fyzickou aktivitou či uvolněním, prodýcháním celého těla apod.).

Hlavní část hodiny:

- výuka dle školy - učebnice- výuka nových poznatků jde pomalu – žák se vzteká, dupe, je zoufalý, nešťastný, někdy se tomu směje – probíhá zde řada různorodých emocí,
- výuka dle sluchu – zde je žák nejšťastnější – není svazován notami, vybírá si sám nebo společně pro něj dobře známé nebo mnou přehrávané nové písně, které se žák snaží zopakovat; zde je třeba tolerovat určité odchylky, neboť jinak se žák stává frustrovaným,
- žák velmi rád zpívá současně s hraním, v tom jej podporuji, a proto se domnívám, že tato fáze hodiny je pro něj nejzábavnější.

Závěr:

- dialog s žákem o dnešní vyučovací hodině, kontrolní otázky, zda vše pochopil, jeho dotazy – na co se chce zeptat; vyjádření hodnocení žákovy práce, pochvala, podpora.

Technické zvládnutí nástroje

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Zdokonalení měchování nástroje, motoriky prstů, případně vysvětlení a detailní probrání nějakého konkrétního problému. Cílem je progresivní rozvoj základních dovedností a návyků při hře.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žák předvede získané schopnosti z předchozích hodin a následně na tyto schopnosti navazuje (dle nutnosti a potřeb).	Dtto.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané prokázané dovednosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto.

Hra etud z učebnice

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žák uplatní získané schopnosti z předchozích hodin a následně na tyto schopnosti navazuje (dle nutnosti a potřeb), dále předvede z domova připravenou a nově naučenou látku.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Opakováním, zkoušením drobných detailů, za pomoci učitele, opakováním po učiteli se žák	Opakováním, které by mělo být pouze v krátkých časových intervalech nebo

snaží naučit danou činnost, část skladby či písni co nejlépe.	prokládáno i jinou činností (lidové písni – hra dle sluchu) se žák snaží naučit danou činnost, část skladby či písni co nejlépe.
---	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto.

Hra zbývajícího repertoáru – lidové písni (se zpěvem nebo bez zpěvu)

Časová dotace dílčí aktivity: 25´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žák předvede již získané dovednosti z minulých lekcí, na základě kterých se pokračuje dále ve výuce. Dbáme na základní přednesové záležitosti, jako je tempo, dynamika.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Hra lidových písni „podle sluchu“, vyhledávání druhého hlasu, respektování správného přednesu, hudebního výrazu písni. K tomu žákovi pomáhá, pokud si dovede písni i zazpívat.	Dtto + pomalejší tempo hry.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané dovednosti a pomůže žákovi zvukově dohledat danou písni, popřípadě ji zaznamenat do not, zadá další úkol, jak s písni pracovat dále – zdobení, staccato, zpěv hlavního či druhého hlasu apod.	Dtto+ důležitá je častá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady, povzbudit k práci a přípravě.

Reflexe, zpětná vazba:

Žák si rád volí pro svoji práci vlastní tempo, někdy velmi pomalé, jindy velice rychlé. Chci-li po žákovi aktivní práci a on je zrovna v opačné fázi, dojde často k jeho frustraci, vztekání se, nadávání si, vzdychání, cítí se být nešťastný. V té chvíli jsem nechávala plynulost hodiny na něm. Stávalo se to však častěji, že toho žák využívá. Po rozhovoru s rodiči jsem byla ujistěna, že mám být tvrdá a nesmlouvavá. Začala jsem být neoblomná a razantnější, práce se poté opravdu zlepšila. Žák se často podceňuje a je důležité jej častěji chválit. V kolektivní výuce (hraje v souboru) se snaží být vtipný a zábavný - jeho spolužáci však jeho poznámky nechápou a nepřijímají. Žák se proto uzavírá do sebe a přestává se snažit nejen v komunikaci, ale i ve hře na nástroj. Jakoby vypne a již nemá zájem muzicírovat, začíná komunikovat se svým okolím či dává najevo, jak se nudí. Spolužákům rovněž vadí jeho pomalé tempo, čekání na něj (až se připraví) apod. Pomáhá, když jej často vyvolávám, nechám hrát sólově (aby byl znovu aktivní).

Žák je velmi nadaný, dokáže odposlouchat melodii a následně ji zahrát.

Žák se často podceňuje slovy: „To nedám.“ Chce být často chválen, i když není za co (výsledek ani snaha dojít k výsledku). Je netrpělivý, chce zahrát vše napoprvé a velmi rychle. Je pak často zoufalý, když se nedaří hned. Je nedochvilný, ale vždy s již dopředu připravenou omluvou, pomalý při vybalování nástroje (jakoby zdržuje) a často vede filosofické rozhovory či debaty o tom, co jej velmi baví – o fyzice. Často se musí přemlouvat, aby vůbec začal pracovat.

V individuální výuce se snažím připravit žáka tak, aby později uspěl v kolektivní hře v souboru. Vyžaduje to delší přípravu (předzpívávání melodie, nahrávání na zvukový záznam, vytváření vlastních předeher, meziher a doher a následný pokus zaznamenat je do not, rozebírání dané písně ze všech možných úhlů, s jeho vlastním názorem, představitivostí a kreativitou – ozdoby, frázování, nová vlastní slova atd.). Žák se potom těší, jak vše později ukáže v kolektivu a ostatním členům souboru. Popíše, proč to tak hraje, co mu to připomíná a na jaké „vychytávky“ během nácvičky přišel.

Pro mě jako učitele pro práci s žákem vyplynuly tyto potřeby:

- komunikovat a vytvořit si s ním důvěrný vztah,
- průběžně kontrolovat jeho soustředěnost – pokud chybí, zařadit odpočinkovou aktivitu, jako např. rozhovor, poslech zajímavé skladby, sejmutí nástroje z těla a provedení několika fyzických aktivit (skoky, dřepy, uvolnění celého těla apod.).

Na žáka neuplatňuji nižší nároky, jen musím být srozuměna s tím, že pokud danou věc nezvládne dnes (viz výše), zvládne ji příště s ještě větší intenzitou a vlastním tvořením.

Při hodnocení používám jen zřídka škálu 1 – 5, zaměřuji se na ústní hodnocení – buď celé hodiny, nebo jen její části.

Hra na dudy v 1. ročníku ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1. ročník I. stupně ZUŠ (individuální výuka)

Charakter handicapu: žák se narodil s mozkovou obrnou, jejímž následkem je fyzicky i mentálně handicapovaný.

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: dudy, notový materiál, stojánek na noty, nízká židlička

Motivace: motivací je přirozená hudebnost žáka se SVP a metoda imitace učitelem předvedených úkonů při hře na nástroj (žák napodobuje učitele).

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

V popisu hodiny se zabýváme výukovými metodami a postupy při vzdělávání žáků v 1. ročníku ZUŠ, kde jsou stejně jako u jiných nástrojů utvářeny základy techniky správné hry. I u dud je třeba klást velký důraz na dodržení zásad, které vedou k technicky dokonalé hře a tím i k přesnosti a připravenosti hráče. Zároveň zde bude porovnána výuka žáka, který má z důvodu vrozené vady postižení odrážející se v zásadním omezení jeho fyzických i mentálních schopností. V tomto případě musela být kvalitativně omezena technická složka hry, a po dosažení základních dovedností se výuka začala zaměřovat spíše na hudební stránku, která souvisí úzce s hudebním vnímáním postiženého žáka, jež bylo velmi dobře vyvinuté a dalo se s ním pracovat. Hodina je zaměřena na upevňování dovednosti správného měchování a hry legato při hře z not.

Očekávané cíle

Pro žáky se SVP:

- rozvoj a upevnění základů techniky hry na dudy, motoriky, koordinace pohybů,
- prohlubování dovedností žáka hrát technicky správně jednoduchá cvičení a lidové písně způsobem legato,
- posilování sebevědomí, radost z vlastní muzikality.

Pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání zkušeností, možná motivace pro další profesní vzdělávání, improvizace a operativní hledání řešení různých výukových situací,
- hledání optimálních výukových postupů a výběr vhodných cvičení, které u žáka vedou k plnění výukových cílů.

Popis hodiny

V úvodní části hodiny se zaměříme na tvorbu tónu – udržení stále stejného množství vzduchu – udržovat stejný tlak.

V hlavní části hodiny bylo třeba zaměřit se na motoriku prstů, jejich citlivost a obecně na koordinaci rukou. Žákovi s handicapem dovozovalo jeho postižení jen částečně hru z not. Bylo proto potřeba žáka učit písň i cvičení tzv. náslechem. Na hodinách látku přehrával pedagog, při domácím cvičení žák studoval hru pomocí nahrávek na CD. Hra na dudy je provozována vestoje. Handicap žáka neumožňoval dlouhodobé stání, a proto bylo potřeba přizpůsobit hru na dudy vsedě.

Závěr hodiny probíhá jako rozhovor, zhodnocení, co se dařilo a co méně, co bychom mohli zlepšit, opakování nové látky a zadání domácího úkolu k procvičení.

Rozehrání, tvoření tónu a měchování

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Upevňování správné techniky měchování nástroje, motoriky prstů.	Nutno upozorňovat několikrát na správné držení nástroje a opravit je.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Technická cvičení: Správné držení nástroje, tvorba tónu – udržení stále stejného tlaku – správné měchování (koordinace pravé, levé ruky), dokonalé zakrývání dírek na přední píšťale.	Hned zpočátku bylo nutné přizpůsobit tempo výuky s ohledem na jeho potřeby (více času na pochopení, procvičení a zvládnutí učiva). Bylo třeba přistupovat diferenciovaně k oběma

Udržení stejného tlaku na všechny tóny rozsahu nástroje → nekolísavý tón.	rukám; pravou ruku se v rámci možností podařilo celkem slušně nastavit pro relativně správné zakrytí dírek, levá kvůli své vrozené indispozici byla problematická, bylo obtížné uvolnit prsty pro důkladné zakrytí. Nefungovala ani koordinace obou rukou při správném měchování.
---	---

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>V prvním ročníku není dbáno jen na absolvování předepsaného učiva a interpretaci notového materiálu, ale zejména na správnou techniku hry. Pedagog musí dbát na eliminaci případných nešvarů a zlovyků, které by mohly v budoucnu brzdit přirozený vývoj žáka.</p> <p>Při interpretaci not musí být dodržovány správné zásady měchování, dbát na nekolísání tónu. Je nutné trénovat i výdrž, jelikož hra na dudy je u obzvláště mladších žáků fyzicky náročná.</p> <p>Od začátku je vyžadována přesnost hry (dodržování rytmu) a udržení stejného tempa.</p>	<p>Žák zvládá hru jednoduchých cvičení a popěvků. Hra z not není možná, všechna cvičení jsou hrána na základě nápodoby (odposlechem).</p> <p>Stále se nedaří koordinovat levou ruku, což se projevuje nedokonalým zakrýváním dírek → nevyrovnanost tónu, špatná intonace.</p> <p>Hra vsedě neumožňuje dostatečné uvolnění těla ani rukou, a tak je hra celkově poměrně křečovitá a tvrdá.</p> <p>Nicméně vzhledem k celkově omezené motorice, která je na první pohled patrná, lze považovat zvládnutí těchto základů za úspěch.</p>

Hra legato, hra z not

Časová dotace dílčí aktivity: 30'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Hra legato – dokonalé vystřídání prstů. Dodržování a rozvoj dosud osvojené techniky při hře z not.	Aspoň částečně zvládnuté pohyby dvou prstů způsobem hry legato.

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
<p>Hra legato – dokonalé vystřídání prstů bez proznění malého „b“ (zazní, pokud jsou všechny dírky uzavřeny).</p> <p>Literatura – hra z not:</p> <p>K výuce je používána především Škola hry na české dudy od Josefa Režného – její notová část. Dále je doplňována o drobná technická cvičení a úpravy lidových písní autora Josefa Kuneše. Škola je tvořena tak, že postupně seznamuje žáky s jednotlivými notovými, tj. výškovými a délkovými, hodnotami.</p>	<p>Dlouhodobě nebylo možné zvládnout plynule vystřídání dva prsty (dva tóny ve hře legato). Vždy nejprve jeden prst dírku zakryl a teprve následně se druhý zvedl. Bylo potřeba věnovat tomuto problému daleko více času a více cvičení řešící tento nedostatek.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žák se SVP
<p>Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.</p>	<p>Kvůli stupni postižení bylo možné aplikovat noty ve výuce pouze částečně, zprvu se to jevilo jako otázka času, postupem dalšího pokračování výuky v dalších letech bylo zjevné, že čtení not nebude možné. Noty fungovaly spíše jako jakýsi obraz průběhu formy. Bylo proto nutné látku žákovi na hodinách předehrávat a následně nahrát na CD, aby mohl náslechem doma látku nastudovat. Na rozdíl od předchozích témat se tato skutečnost začala jevit jako dobrá cesta k získání dalších dovedností. Žák je velmi senzitivní a hudebně vnímavý, zopakování po pedagogovi mu nedělalo větší problémy.</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Při srovnávání výuky běžného a postiženého žáka jsem vycházel ze ŠVP *Základní umělecké školy Jindřicha Jindřicha v Domažlicích*. Popsaná výuková jednotka proběhla podle záznamu, hodnocení jednotlivých částí hodiny je uvedeno.

Žák projevoval od začátku velký zájem o hru na dudy. Ve škole byl oficiálně zapsán a veden po dobu dvou let. Bylo zřejmé, že se jeho vývoj bude od požadavků školního vzdělávacího programu značně odlišovat, neboť žák je kvůli svému handicapu výkonnostně omezen, a tudíž nemůže plnit osnovu v plném předepsaném rozsahu. Přesto bylo ze strany pedagoga i kolegů vyvinuto maximální úsilí pokusit se předat mu praktické dovednosti hry na nástroj, což se do určité míry podařilo.

Hra na dudy ve 2. ročníku ZUŠ

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 2. ročník I. stupně ZUŠ (individuální výuka)

Charakter handicapu: žák se narodil s mozkovou obrnou, jejímž následkem je fyzicky i mentálně handicapovaný.

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: dudy, notový materiál, stojánek na noty, nízká židlička

Motivace: motivací je přirozená hudebnost žáka se SVP a metoda imitace učitelem předvedených úkonů při hře na nástroj (žák napodobuje učitele). Žáka není třeba sekundárně motivovat, hra na dudy jej velmi baví a zajímá.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma výukové hodiny hry na dudy vychází ze ŠVP ZUŠ J. Jindřicha v Domažlicích. V popisu hodiny se zabýváme výukovými metodami a postupy při vzdělávání žáků v 1. ročníku ZUŠ, kde jsou stejně jako u jiných nástrojů utvářeny základy techniky správné hry. I u dud je třeba klást velký důraz na dodržení zásad, které vedou k technicky dokonalé hře a tím i k přesnosti a připravenosti hráče. Zároveň zde bude porovnána výuka žáka, který má z důvodu vrozené vady postižení odrážející se v zásadním omezení jeho fyzických i mentálních schopností. V tomto případě musela být kvalitativně omezena technická složka hry a po dosažení základních dovedností se výuka začala zaměřovat spíše na hudební stránku, která úzce souvisí s hudebním vnímáním postiženého žáka, jež bylo velmi dobře vyvinuté a dalo se s ním pracovat. Hodina je zaměřena na rozvoj dovednosti hry lidových písní, podle možností žáka i se zpěvem. Tématem hodiny je též ladění nástroje a jeho ošetření.

Očekávané cíle

Pro žáky se SVP:

- rozvoj a upevnění základů techniky hry na dudy, motoriky, koordinace pohybů,
- prohlubování dovedností žáka hrát technicky správně jednoduchá cvičení a lidové písně, podle možností žáka současně se zpěvem,
- nasadit stejný tón za sebou pomocí „ramenářské kvinty“,
- posilování sebevědomí, radost z vlastní muzikality.

Pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání zkušeností, možná motivace pro další profesní vzdělávání, improvizace a operativní hledání řešení různých výukových situací,
- hledání optimálních výukových postupů a výběr vhodných cvičení, které u žáka vedou k naplnění výukových cílů.

Popis hodiny

V hodině se zaměříme na hru lidových písní se současným zpěvem, podle možností žáka. Pozornost bude věnována ladění dud a jejich základnímu ošetření.

V úvodní části hodiny se zaměříme na tvorbu tónu – udržení stále stejného množství vzduchu – udržovat stejný tlak.

V hlavní části hodiny bylo třeba zaměřit se na motoriku prstů, jejich citlivost a obecně na koordinaci rukou. U žáka se SVP je nutné se stále vracet k opakování dovedností z předchozího ročníku, které dosud plně nezvládl. Tomuto žákovi dovozovalo jeho postižení jen částečně hru z not. Bylo proto potřeba žáka učit písně i cvičení tzv. náslechem. Na hodinách látku přehrával pedagog, při domácím cvičení žák studoval hru pomocí nahrávek na CD. Hra na dudy je provozována vestoje. Handicap žáka neumožňoval dlouhodobé stání, a proto bylo potřeba přizpůsobit hru na dudy vsedě.

Dále vysvětlíme a zopakujeme problematiku ladění nástroje a jeho základního ošetření.

Závěr hodiny probíhá jako rozhovor, zhodnocení, co se dařilo a co méně, co bychom mohli zlepšit, opakování nové látky a zadání domácího úkolu k procvičení.

Rozehrání, technická cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Prostřednictvím vybraných technických cvičení se žák připravuje na hru lidových písní. Cílem je též opakované nasazování tónů.	Dtto. Z 1. ročníku opakovat některé technické prvky, které ještě nejsou plně zvládnuty.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Technická cvičení:</p> <p>Žáci stále procvičují technická cvičení a výuka se čím dál více zaměřuje na interpretaci lidových písní, podle možností žáka i současně se zpěvem písně.</p> <p>Je procvičováno opakované nasazování tónu.</p>	<p>V začátku hodiny je pozornost věnována opakování cvičení a postupů z prvního ročníku – zejména koordinace levé ruky → zakrývání dírek → kolísání tónu. Jsou procvičovány i uvolňovací cviky pro obě ruce.</p> <p>Rozdíly mezi žákem se SVP a intaktním žákem se však začínají prohlubovat.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Žáci hrají plynule, bez problému s měchováním a kolísáním tónu.</p> <p>Žáci dovedou opakovaně nasazovat tón.</p> <p>----</p> <p>Při interpretaci not musí být dodržovány správné zásady měchování, dbát na nekolísání tónu. Je nutné trénovat i výdrž, jelikož hra na dudy je u obzvláště mladších žáků fyzicky náročná.</p> <p>Od začátku je vyžadována přesnost hry (dodržování rytmu) a udržení stejného tempa.</p>	<p>Žák zvládá hru jednoduchých cvičení a popěvků. Hra z not není možná, všechna cvičení jsou hrána na základě nápodoby (odposlechem).</p> <p>Stále se nedaří koordinovat levou ruku, což se projevuje nedokonalým zakrýváním dírek → nevyrovnanost tónu, špatná intonace.</p> <p>Hra vsedě neumožňuje dostatečné uvolnění těla ani rukou, a tak je hra celkově poměrně křečovitá a tvrdá. Nicméně vzhledem k celkově omezené motorice, která je na první pohled patrná, lze považovat zvládnutí těchto základů za úspěch.</p>

Ladění a základní údržba dud

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Popsat principy ladění nástroje.	Dtto.

Popsat a prakticky předvést některé úkony základního ošetření a údržby dud.	Dle možností plnit stejné cíle.
---	---------------------------------

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žáci částečně opakuji, částečně zpřesňují své znalosti týkající se ladění dud v příslušných tóninách.</p> <p>Žáci znají a dovedou popsat základní principy ošetřování a údržby dud, s učitelem proberou některé dříve vzniklé situace a vedou rozhovor o možnostech, jak s nástrojem správně zacházet.</p>	<p>Žák se SVP se zapojí do činnosti podle svých možností a schopností.</p> <p>Praktická manipulace s dudami nečiní žákovi zvláštní potíže, problém má někdy s pojmenováním částí nástroje a s volbou vhodných výrazů při popisování ošetřování nástroje.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Cíle aktivity jsou splněny bez větších problémů. Upevňovat je třeba některé odborné pojmy a označení částí nástroje, taktéž některé principy ošetřování dud znají žáci zatím pouze teoreticky.</p>	<p>Žák se SVP se zapojil do aktivity dle svých možností, se zájmem. Nutno s ním opakovat některé odborné termíny, které si zatím nezapamatoval (části dud, ladění).</p>

Hra z not, písně a skladby

Časová dotace dílčí aktivity: 25'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
<p>Interpretace lidových písní a drobných instrumentálních skladeb lidového charakteru (tance).</p> <p>Technická a rytmická přesnost interpretace a dodržování daného tempa.</p>	<p>Dtto.</p> <p>Dle možností plnit stejné cíle.</p>

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>

<p>Ve druhém ročníku přibývá rychlejších notových hodnot a složitějších rytmických útvarů.</p> <p>Notový materiál je zaměřen na lidové písně a drobné instrumentální skladby lidového charakteru (tance).</p> <p>Samozřejmostí opět zůstává technická a rytmická přesnost a dodržování stejného tempa.</p> <p>Literatura – hra z not:</p> <p>K výuce je používána především Škola hry na české dudy od Josefa Režného – její notová část. Dále je doplňována o drobná technická cvičení a úpravy lidových písní autora Josefa Kuneše. Škola je tvořena tak, že postupně seznamuje žáky s jednotlivými notovými, tj. výškovými a délkovými, hodnotami.</p>	<p>Rozdíly mezi postiženým a běžným žákem se začínají prohlubovat. Vzhledem ke stavu motoriky začíná být zřejmé, že hra rychlejších notových hodnot bude znamenat významný problém. Na druhou stranu celkový hudební projev žáka (včetně zpěvu) vyznívá přesvědčivě. Ani teoretická část výuky (ladění a ošetření nástroje) nečiní žákovi problémy.</p> <p>Bylo definitivně upuštěno od čtení not. Noty zůstávají jen pro představu o průběhu skladby. Výuka tedy probíhá stále formou nápodoby. Vnímání rychlejších pasáží je však problematické, nehledě na schopnost interpretace. I po teoretické stránce věci se začíná jevit, že individuální přístup a oddálení se od předepsaných osnov jsou nevyhnutelnými. A to i vzhledem k nezvládnutí základních návyků hry.</p> <p>Ve srovnání s běžným žákem probíhá hra látky pouze ve velmi pomalém tempu, což žák dohání celkovým přesvědčivým projevem a energií.</p>
--	--

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žák se SVP
<p>Žáci hrají plynule, bez problému s měchováním – kolísáním tónu. Jsou schopni opakovaně nasazovat tón.</p> <p>Interpretují lidové písně a instrumentální skladby v rychlejších tempech, podle potřeby i z paměti a se zpěvem.</p> <p>Hra je přesná, rytmická při dodržování stejného tempa.</p> <p>Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří</p>	<p>Kvůli stupni postižení bylo možné aplikovat noty ve výuce pouze částečně, zprvu se to jevilo jako otázka času, postupem dalšího pokračování výuky v dalších letech bylo zjevné, že čtení not nebude možné. Noty fungovaly spíše jako jakýsi obraz průběhu formy. Bylo proto nutné látku žákovi na hodinách předehrávat a následně nahrát na CD, aby mohl náslechem doma látku</p>

si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	nastudovat. Na rozdíl od předchozích témat se tato skutečnost začala jevit jako dobrá cesta k získání dalších dovedností. Žák je velmi senzitivní a hudebně vnímavý, zopakování po pedagogovi mu nedělalo větší problémy.
--	---

Reflexe, zpětná vazba:

Výuková hodina proběhla s běžnou třídou bez problémů, cíle se podařilo uspokojivě splnit.

U žáka se SVP bylo po absolvování 1. ročníku zřejmé, že hodně času bude třeba věnovat opakování a stálému uvolňování rukou. Přesto výuka vedla ke snaze o alespoň částečné naplnění cílů, které jsou pro tento ročník stanoveny.

Přestože bylo k žákovi od začátku přistupováno individuálně a vyučujícímu byl znám jeho zdravotní stav, v prvním ročníku se pomalejší vývoj jevil jako pouze dočasný s tím, že alespoň významnou část předepsané látky a obvyklého postupu žák absolvuje v delším časovém intervalu, než je obvyklé. I pro vyučujícího byl vyučovací proces se žákem se SVP velkou zkušeností. Stále se snažil hledat možnosti a metody, které by žáka co nejlépe přiblížily k jednotlivým dílčím cílům ve výuce hry na dudy.

Bohužel po druhém ročníku bylo zřejmé, že postižení je takového charakteru, že další progresu ve výuce bude naprosto mizivá. Žák již nebyl schopen osvojovat si další technické ani hráčské dovednosti, a co víc, stále se potýkal se základními návyky hry. Po dohodě zákonného zástupce žáka a vedení školy bylo oficiální studium ukončeno a žák se nadále určitý čas věnoval dudám v rámci soukromé výuky. Hra na dudy je dodnes, včetně jeho hlubokého zájmu o regionální folklor, jeho velkým koníčkem.

Hra na dudy 4

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 5.

Charakter handicapu: žák se specifickými poruchami pozornosti (ADD), s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klavír, audiopřehrávač, počítač s připojením k internetu, notový materiál, míč (velký nafukovací – relaxace, tělesná aktivita), dudy

Motivace: Předvedením hry nové písně učitelem, posílením sebevědomí, pochvalou; hledáním nových metodických postupů a forem práce při výuce, ve spolupráci s žákyní. Hrou podle sluchu, namísto neoblíbené hry z not (kde to situace dovoluje). Žákyni motivuje i snaha zařadit se do souborové hry s ostatními dudáky.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Téma hodiny vychází z RVP, konkrétněji ze ŠVP, a to v oboru hudebním, konkrétně v předmětu *Hra na dudy*. V případě mé žákyně se jedná o 5. ročník tohoto předmětu. Žákyně navštěvuje naši školu již sedmým rokem. Současně absolvuje výuku v předmětech *Hra na zobcovou flétnu* a *Skupinové praktikum*. Do hudební školy dochází tedy 3x týdně (individuální hodina na zobcovou flétnu, individuální hodina na dudy a kolektivní předmět *Skupinové praktikum*).

V průběhu popisované vyučovací hodiny si žákyně procvičí základní technické dovednosti hry na dudy, včetně držení těla, měchování a hmatů. Dále pracujeme s učebnicí a také bez not – podle sluchu, neboť hra bez not je žákyni nejbližší. Hrajeme společně písně podle sluchu nebo z not, žákyně si k tomu i ráda zpívá. Dudy jako lidový hudební nástroj se vážou především k lidovým písním těch regionů (jihozápadní Čechy), v nichž jsou přirozeným doprovodným nástrojem lidového zpěvu. Na to je výuka hry na dudy zaměřena.

Očekávané cíle:

Pro žáky se SVP:

- rozvoj techniky, motoriky, rozvoj tvořivých dovedností – vyjádření vlastních pocitů z dané hudby prostřednictvím těch uměleckých prostředků, které jsou jim nejbližší a sami je ovládají,
- prohlubování dovedností žáka hrát technicky a výrazově správně lidové písně a druhý hlas k nim,
- seznámení s repertoárem drobných skladeb, ale především lidových písní – určených učitelem nebo samostatně vybraných,

- posilování sebevědomí – mám svůj talent, schopnosti, druzí moji hru oceňují.

Pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání zkušeností, možná motivace pro další profesní vzdělávání, improvizace a operativní hledání řešení různých výukových situací.

Popis hodiny

Vyučovací hodina hry na dudy s uvedenou žákyní probíhá ve většině případů takto: poněvadž se jedná o žákyni se SVP (porucha ADHD), je práce často nepředvídatelná a oproti předem připraveným cílům jsem nucena ve většině případů improvizovat a celou výukovou hodinu přestrukturovat.

Někdy se stane, že dojde pouze k upevňování a důkladnému opakování dříve probrané látky, když v ten den není žákyně schopna se soustředit, nechce spolupracovat, chce si jen povídat, rozebírat problémy se spolužáky, rodiči, sourozenci apod.

Jiný den je situace opačná a s žákyní probereme stanovenou látku i několik výukových hodin dopředu – nové hmaty, nové technické aspekty. Hodně se opíráme o sluchovou výuku, neboť notový zápis jí činí potíže a její touhu po zahrání písně či skladby zpomaluje. Ve výběru skladeb se opírám především o její návrhy (jakou skladbu chce sama nastudovat), neboť jsem zjistila, že v takovém případě pracuje nejlépe a posouvá se vydatně dopředu.

Zpočátku se stávalo, že jsem (s ohledem na její SVP) vedla výuku svobodněji a benevolentněji. Její hodnocení bylo pouze kladné a v superlativech. Ale ukázalo se, že to není správná cesta. Žákyně přestávala pracovat, nebyla aktivní ani několik výukových hodin za sebou, stagnovala. Když jsem přestala používat velmi měkkou intonaci hlasu, příliš hodné chování vůči žákyni, hodina se celkově zlepšila.

Popisovaná vyučovací hodina probíhala následovně.

Úvod hodiny:

- při skládání nástroje proběhla komunikace s žákyní o škole a o jejích běžných všedních starostech,
- rozehrání se na nástroj a důkladné procvičení techniky měchování nástroje – (zde bývá problém s křečovitostí těla a prstů, je nutné kombinovat s jinou fyzickou aktivitou či uvolněním, prodýcháním celého těla apod.).

Hlavní část hodiny:

- výuka dle školy (učebnice hry na dudy), opakování cvičení dříve probraných; výuka nových poznatků jde pomalu – žákyně odmítá se soustředit, projevuje odpor, obtížně se soustřeďuje na učitelův výklad a ukázky; probíhá zde řada různorodých emočních reakcí, částečně se daří žákyni zklidnit a přivést k práci,

- výuka dle sluchu – zde je žákyně spokojenější – není svazována notami, vybírá si sama nebo společně s učitelem dobře známé nebo mnou přehrávané nové písně, žákyně se je snaží zopakovat; zde je třeba tolerovat určité odchylky, neboť jinak se žákyně stává frustrovanou a ztrácí trpělivost, soustředěnost na práci,
- žákyně velmi ráda zpívá, což jí umožňuji a podporuji ji ve zpěvu; lze říci, že tato fáze hodiny je pro žákyni nejoblíbenější.

Závěr:

- dialog s žákyní o dnešní vyučovací hodině, kontrolní otázky, zda vše pochopila, její dotazy – na co se chce zeptat nebo na co chce reagovat; vyjádření hodnocení žákovy práce, mírné zmínění nedostatků a rady, jak jim předejít, pochvala, podpora.

Technické zvládnutí nástroje, rozehrání

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Zdokonalení techniky měchování nástroje, motoriky prstů, případně vysvětlení a detailní probrání nějakého konkrétního problému.	Dtto. Nutno upozorňovat několikrát na správné držení nástroje a opravit je.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žákyně předvede získané schopnosti z předchozích hodin a následně na tyto schopnosti navazuje (dle nutnosti a potřeb).	Dtto. Občasné křečovitosti v držení nástroje zamezíme změnou fyzické aktivity (protažení rukou), prodýcháváním.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žákyně plně porozuměla zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto.

Hra etud z učebnice

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žákyně uplatní získané schopnosti z předchozích hodin a následně na tyto schopnosti navazuje (dle nutnosti a potřeb), dále předvede z domova připravenou a nově naučenou látku.	Dtto. Alespoň částečně vést žákyni k neoblíbené hře z not.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Opakováním, zkoušením drobných detailů, za pomoci učitele, opakováním po učiteli se žákyně snaží naučit danou činnost, část skladby či písně.	Opakováním, které by mělo být pouze v krátkých časových intervalech nebo prokládáno i jinou činností (lidové písně – hra podle sluchu) se žákyně snaží naučit danou činnost, část skladby či písně. Žákyně odmítá hrát podle not, neumí látku z minulé hodiny, doma neprocvicovala. Je nutné přecházet k hraní nápodobou po učiteli a podle sluchové paměti.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané schopnosti a ověří si, zda žákyně plně porozuměla zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto.

Hra zbývajícího repertoáru – lidové písně se zpěvem či bez zpěvu, hra s doprovodem jiného nástroje (dudy, klavír, flétna)

Časová dotace dílčí aktivity: 30'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žák se SVP</i>
Žákyně předvede již získané zkušenosti a dovednosti z minulých lekcí, na základě	Dtto.

<p>kterých se pokračuje dále ve výuce.</p> <p>Cílem je zapojení žákyně do skupinové hry, příprava repertoáru.</p>	
---	--

Popis aktivity:

běžná třída	žák se SVP
<p>Sluchová hra lidových písní, vyhledávání druhého hlasu.</p> <p>Hra písní s doprovodem učitele na jiný nástroj – dudy, klavír nebo flétnu.</p> <p>Žákyně hraje 1. nebo 2. hlas k písním na dudy, současně se snaží i o zpěv písní.</p>	<p>Dtto + pomalejší tempo.</p> <p>Žákyni daná aktivita baví a pracuje se zájmem, ale je nutné přizpůsobit tempo a četnost opakování – dostatečně, ale ne příliš dlouho. Pokud se nějaký technický prvek nedaří zvládat, nechá se „uzrát“ v příštích hodinách, zvládá se postupně.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

běžná třída	žák se SVP
<p>Učitel zhodnotí získané schopnosti a pomůže žákovi zvukově dohledat danou píseň, popřípadě ji zaznamenat do not, zadá další úkol, jak s písní pracovat dále – zdobení, staccato, zpěv hlavního či druhého hlasu apod.</p>	<p>Dtto+ důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Žákyně odmítala hrát z not, nejevila sebemenší snahu noty zvládnout (i když přistupuji k učení velmi pomalu). V takovém případě musíme v další hodině začínat znovu – neboť podle not neumí hrát nebo danou melodii přes týden zapoměla. Často jsem nucena (ale vyplácí se to) nahrát melodie na mobilní telefon a ona se ji naučí doma dle zvukového záznamu. Hodina neproběhla klasicky, tedy hra z not (etudy, přednesy) a z paměti (stupnice, přednesy), nýbrž z větší části jen sluchově. Žákyně také několikrát nerespektovala mnou vybrané skladby a přála si hrát pouze své oblíbené skladby, se kterými se však neposouvá dál.

Žákyně má výborný sluch, je inteligentní, kreativní. Projevuje však častou změnu nálad, neochotu podřídit se autoritě učitele. Stále vše připomínkuje, svaluje vinu na ostatní, s učitelem se hádá, chce dělat jen to, co ona chce – bez ohledu na ostatní, při skupinové hře, někdy dle mého svojí diagnózou omlouvá vše a schovává se za ni, nenesí noty (jsou pro ni nepotřebné) a často ani nástroj. Je velmi netrpělivá, často odbíhá od zadaného úkolu, který se jí nedaří plnit, k jiné aktivitě. Často dává najevo, že ji výuka vlastně nebaví (možná se již

projevuje i puberta). V kontextu těchto problémů proběhla popisovaná vyučovací hodina běžným způsobem.

V individuální výuce se snažím připravit žákyni tak, aby později uspěla v kolektivním hraní v souboru, který pro ni vždy byl motivací. Delší příprava (předzpívávání melodie, nahrávání na zvukový záznam, vytváření vlastních předeher, meziher a doher a následný pokus zaznamenat je do not, odkaz na hudební kanál Youtube, rozebírání dané písně ze všech možných úhlů pohledu (s jejím vlastním názorem, představivostí a kreativitou – ozdoby, frázování, nová vlastní slova). Žákyně se poté těší, jak vše později ukáže v kolektivu, ostatním členům souboru.

Všichni žáci v souborové hře vědí, že žákyně se od nich odlišuje, a jsou s ní schopni spolupracovat (někdy to jde opravdu obtížně, musím vstoupit a situaci odlehčit či nasměrovat, popřípadě vysvětlit). Ostatní žáci omluví ještě nepřipravenost či chyby, vadí jim však pomalost a nedochvilnost či nespolehlivost žákyně s handicapem. V tomto ohledu se snažím na ni nenásilně výchovně působit.

Zpočátku se stávalo, že jsem (s ohledem na její SVP) vedla výuku svobodněji a benevolentněji. Hodnocení žákyně bylo pouze kladné a v superlativech. Ale ukázalo se, že to není správná cesta. Žákyně přestávala pracovat, nebyla aktivní ani několik výukových hodin za sebou, stagnovala. Když jsem po domluvě s jejími rodiči přestala používat velmi měkkou intonaci hlasu, příliš laskavé a tolerantní chování, celkově se hodina a práce v ní zlepšily.

Hra na elektronické klávesové nástroje 1

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra kromě dětského autismu, podpůrné opatření IV. stupně.

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´.

Didaktické pomůcky: magnetická tabule s notovou osnovou + magnetické noty, obrázky se znázorněním správné přípravy ke hře (držení rukou a těla), elektronický klávesový nástroj.

Motivace: při všech činnostech je důležité uplatňovat mírnější nároky, velmi důležitá je pochvala a spolupráce při doprovodu. Někdy je nutné upravit volbu rejstříku a automatického doprovodu, když stávající zní žákovi příliš hlasitě, rušivě apod.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Zadání výukové lekce vychází ze školního vzdělávacího programu pro 1. ročník předmětu „Hra na EKN“. V případě žáka se SVP je potřeba metodiku vhodně modifikovat. V dané lekci je stanoveno několik cílů (tři hlavní), kterých se žák bude snažit dosáhnout. Rozdělení časové dotace je individuální, závisí na schopnostech žáka. Vyučovací hodina lekce proběhla následovně:

Po příchodu žáka navodit vhodnou atmosféru, zklidnit ho, dosáhnout jeho koncentrace. Vhodným prstovým cvičením uvolnit motoriku, která je vzhledem k handicapu křečovitá a zablokovaná. Následná aktivita **Hra stupnic** má za úkol procvičit obratnost prstů a automatizaci postupů. Zde je potřeba zvolit menší náročnost, především po stránce tempové. Cílem je nácvik stupnicových postupů, které se často objevují v další literatuře.

Další aktivitou je **Hra etud** procvičujících konkrétní rytmická nebo technická úskalí. Podobně jako u stupnic je cílem nácvik a upevnění dovedností, které později mohou být využity při hře jiné literatury. Důležité je vybírat takové etudy, které mají kromě přiměřené technické nebo rytmické obtížnosti i určitý faktor „líbivosti“. Samozřejmostí je přiměřená délka. Třetí aktivita, **Hra písní a přednesových skladeb**, by pro žáka měla být určitým způsobem „za odměnu“, podstatný je výběr literatury ve spolupráci s žákem, dbáme na přiměřenou obtížnost. Je možno tolerovat mírné odchylky od zápisu, důležitý je žákův pocit a schopnost provést píseň jako celek. Můžeme přidat zpěv, i společný, rozhodně k němu nenutit. Při výběru další, žákovi neznámé literatury vždy nejprve přehrát.

Specifika žáků s uvedenou SVP:

Křečovitá a zablokovaná motorika, často nastane uvolnění pozornosti, únava z činnosti. Metodicky je především nutné ve vztahu s žákem vytvořit důvěru, průběžně kontrolovat

koncentraci, zařazovat odpočinkové aktivity (rozhovor), ve všech aktivitách uplatňovat mírnější nároky, důležitá častá pochvala ve spolupráci s doprovodem, stejně tak motivace („když to dobře zahraješ, můžeš...“ apod.).

Při aktivitě **Hra písní a přednesových skladeb** opět platí výše uvedené, důležité je zvolit žákovi vyhovující rejstřík a automatický doprovod, někdy mu lépe vyhovuje hrát bez doprovodu („moc hlasitý“, rušivé prvky v doprovodu atd.).

Při uložení opakování nebo nové látky beru v potaz, jak žák na skladbu reaguje, jak ji dlouho hraje, dávám možnost „vylepšit“.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj technických, motorických a tvořivých kompetencí, uvědomění si vlastních schopností, což přináší posilování sebevědomí.

žák:

- má osvojeny základní návyky hráče na klávesové nástroje – rovný a uvolněný sed, přirozený zakulacený tvar ruky,
- ovládá základní funkce nástroje – umí ho zapnout, vypnout, zesílit, zeslabit,
- orientuje se v hodnotách not a pomlk (celé, půlové, čtvrtové),
- orientuje se v notách $c^1 - g^1$ a $c^2 - g^2$ v houslovém klíči,
- hraje jednoduché skladbičky v pětiprstové poloze každou rukou zvlášť, podle individuálních schopností i dohromady,
- zahraje jednoduchou píseň nebo skladbu z paměti,
- umí určit základní tón c^1 a orientuje se podle potřeby na klaviatuře;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb, možná motivace pro další profesní vzdělávání.

Popis hodiny

V úvodu hodiny, po příchodu žáka s doprovodem (matka), se přivítáme a vhodným krátkým rozhovorem se snažím žáka uklidnit a dosáhnout jeho koncentrace. Důležité je vnější prostředí bez rušivých vlivů (změny interiéru, hluk z chodby, z ulice atd.). Po usednutí k nástroji pomocí obrázkových instrukcí, umístěných v dohledu žáka, společně zkontrolujeme správné držení těla. Následuje „rituál“, při kterém vytleskáváme rytmus jména, dne atd. Důležité je, aby si žák uvědomil, že lekce začala. Někdy je toto velmi obtížné, záleží na jeho momentální dispozici (únava, hlad, žízeň atd.). Vhodné je s doprovodem domluvit předchozí použití toalety a zajištění pitného režimu při lekci.

Hlavní část hodiny: nastává vlastní fáze hry, kdy žák má ještě problémy s poznáváním některých not, proto namátkově na magnetické tabuli určuje a umísťuje noty.

První aktivitou je **Hra stupnic** dohromady protipohybem. Je potřeba nejprve ujasnit prstoklad, zejména podkládání prstů, poté zahrát nejprve zvlášť, pak teprve dohromady. Opět volíme pomalejší tempo, případně menší odchylky toleruji.

Pro **Hru etud** v podstatě platí stejné principy jako u stupnic, důležitá je spolupráce při výběru, někdy žák z nepochopitelného důvodu („nesprávné“ umístění v notovém materiálu, obrázek na vedlejší straně atd.) skladbu odmítá.

Při aktivitě **Hra písní a přednesových skladeb** opět platí výše uvedené, důležité je zvolit žákovi vyhovující rejstřík a automatický doprovod, někdy mu lépe vyhovuje hrát bez doprovodu („moc hlasitý“, rušivé prvky v doprovodu atd.).

Závěr hodiny: uložení opakování nebo nové látky. Beru při něm v úvahu, jak žák na skladbu reaguje, jak ji dlouho hraje, dávám možnost „vylepšit“.

Rozehrání, hra stupnic

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Prstová cvičení, hra stupnic, rozehrání se, zklidnění žáků.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák procvičí techniku pomocí prstových cvičení, hraje stupnice protipohybem v požadovaném tempu, následuje případně zadání nové stupnice.	Dtto + zahajovací rituál = vytleskávání slov, orientace v notách, upevnění správného držení ruky a těla, vše v pomalejším tempu, častější oprava držení ruky, vysvětlení a vyzkoušení případné nové stupnice.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí splnění zadání z předchozí lekce, zkontroluje správnost provedení, případně zadá opakování.	Dtto + důležitá je pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady. Pro úspěšné plnění cílů aktivity je nutné zajistit klidné vnější prostředí bez rušivých vlivů (změny interiéru, hluk z chodby, z ulice atd.).

Hra etud podle notových materiálů

Časová dotace dílčí aktivity: 15' - 20'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra nacvičené látky z minulé hodiny, oprava případných chyb, hra látky ve vyšším tempu, uložení látky k opakování nebo zadání nové látky.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák hraje zadané úkoly z minulé hodiny, snaží se o vyšší technickou a výrazovou kvalitu, případně zadání opakování nebo nové látky s jejím vysvětlením.	Dtto + hra zadané látky nejprve v pomalejších tempech, postupně dle možnosti zrychlujeme tempo. Průběžná kontrola obtížných míst, vysvětlování u chybných kroků při hře. Učitel může uplatňovat mírně nižší nároky než na žáka bez SVP.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří si, zda žák plně porozuměl zadání, které má individuálně plnit a připravovat se na následující hodinu.	Dtto + opět výrazná pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.

Hra písní, přednesových skladeb

Časová dotace dílčí aktivity: 10' – 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Kontrola provedení nácvičku zadané látky z předchozí hodiny, případné opravy, technické nebo výrazové, uložení nové látky, popř. opakování.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra dané písně s automatickým doprovodem, případné opravy, volba vhodného doprovodu, případně přidat zpěv písně.	Dtto + nejprve kontrola doprovodných akordů, hra bez automatického doprovodu, vše v pomalejším tempu.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí splnění zadání z předchozí lekce, zkontroluje správnost provedení, případně zadá opakování.	Dtto + důležitá pochvala, přesto citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady. Žák reflektuje svoji práci v hodině, může vyjádřit připomínky, pak o nich lze diskutovat, případně k diskusi přizvat i rodiče, je-li přítomen.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle lekce se podařilo s menšími rezervami splnit. V úvodní aktivitě **Rozehrání, hra stupnic** měl žák problémy s podkládáním prstů způsobené motorickým handicapem, po uvolňovacím cvičení mírné zlepšení, byla uložena nová stupnice. Druhá aktivita **Hra etud** podobně, v jednom případě žák doma nacvičil v podstatně pomalejším tempu, v druhém případě zaměnil rytmus, po vysvětlení a přezkoušení uložena jedna etuda k opakování a zadána jedna nová.

V případě třetí aktivity **Hra písni a přednesových skladeb** má žák přes několikeré vysvětlení problémy s hledáním tónů pro automatický doprovod, způsobené patrně nedostatečnou přípravou. Skladba zadána k domácímu dokončení a kontrole při příští lekci.

Celkový dojem z hodiny je pozitivní, žák až na výjimky soustředěný (v intencích jeho handicapu), pochvala, malý dárek (používám téměř každou hodinu), na příští hodinu se těší, následuje rozloučení, žák odchází s úsměvem.

Hra na elektronické klávesové nástroje 2

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra kromě dětského autismu, podpůrné opatření IV. stupně

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klávesový elektronický nástroj, magnetická tabule s magnety místo not, notový materiál

Motivace: motivačně působilo v dané hodině, že se jednalo o přípravu na vystoupení v hodině hudební výchovy v základní škole, a žák měl tedy zájem se připravit co nejlépe; dále příslib možnosti hrát si na počítači nebo tabletu, slíbená sladkost apod.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

U daného žáka bylo po dohodě s matkou rozhodnuto o opakování prvního ročníku, výsledky práce nesplňovaly požadavky podle ŠVP pro absolvování prvního ročníku předmětu „Hra na EKN“, a požadavky pro druhý ročník by pravděpodobně proto nebylo možné dodržet. Nedostatky se projevily především při hře etud oběma rukama dohromady a v pohotovosti orientaci na klaviatuře. Naproti tomu žák poměrně úspěšně zvládal hru písní z paměti, přestože občas začal hrát celou píseň od jiného tónu. Velmi často se na výsledcích lekcí projevovala jeho konkrétní momentální nálada a rozpoložení, několikrát došlo k počátečnímu zablokování, kdy se žák zcela odmítal zapojit. Kromě jedné výjimky se ale vždy podařilo vhodnou motivací (po dohodě s doprovodem slíbená sladkost atd., jako velmi motivující se ukázal příslib hry na počítači nebo tabletu) počáteční blok uvolnit, aby lekce proběhla alespoň s nějakým pozitivním výsledkem.

Zadání výukové lekce vychází ze ŠVP pro první ročník předmětu „Hra na EKN“. V případě žáka se ŠVP je potřeba metodiku vhodně modifikovat. Rozdělení časové dotace je individuální, závisí na schopnostech žáka. Popisovaná lekce měla za úkol připravit žáka na vystoupení v rámci výuky hudební výchovy na jím navštěvované základní škole, kde měly děti navštěvující ZUŠ zahrát na svůj nástroj. Po konzultaci s vyučujícím HV na ZŠ jsme vybrali snadnou písničku *Černé oči* s doprovodem Single Finger (hra akordů v levé ruce stisknutím jediné klávesy).

Specifika žáků s poruchou autistického spektra:

Důležitým aspektem je především to, aby žák k učiteli získal důvěru a hezký kamarádský vztah a i přes svou poruchu byl s učitelem schopen komunikovat. U žáků se projevují tyto znaky:

- špatné sociální návyky,
- obtížné zvládnutí kritiky,
- často odmítaná spolupráce,
- špatné navazování vztahů – problém najít si kamarády,
- těžko rozumí vlastním pocitům,
- vyjadřování připomíná spíše mluvu dospělého než dítěte, bohatá slovní zásoba.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj jak po stránce motorické, tak po stránce technické,
- rozvíjení tvořivosti žáka vedoucí k vyjádření vlastních pocitů a poznatků,
- ovládnutí nástroje v jeho plném rozsahu,
- konkrétní cíl vyučovací hodiny: příprava žáka na vystoupení v rámci hodiny hudební výchovy;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb,
- pěstování empatie vůči žákovi,
- hledání a ověřování možností komunikace s každým jednotlivým žákem,
- motivace pro případné další profesní vzdělávání.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu Hry na elektronické klávesové nástroje v 1. ročníku základní umělecké školy. Žák opakuje 1. ročník výuky pro nedostatečné výsledky po 1. roce výuky.

Úvod hodiny: probíhá podle zavedeného rituálu, zbytek časové dotace jsme tentokrát věnovali právě nácvičce na vystoupení, a to nejen po stránce hudební, ale i po stránce vhodného vystupování a prezentace.

Po příchodu žáka s doprovodem (matka) probíhá pozdrav podáním ruky a krátký motivační rozhovor (jak se dařilo nacvičit látku, jak „bylo ve škole“, ujištění, že „to dneska dáš“). Po krátkém rozehrání a uvolnění pomocí prstových cvičení přistupujeme k nácvičce na vystoupení. Hlavní část hodiny: nejprve jsem žákovi a jeho matce popsal, jakým způsobem podobná vystoupení probíhají. Důležité je zdůraznit, že ne každý ze spolužáků umí hrát na nějaký hudební nástroj a že tato dovednost je spíše výjimečná, aby žák neměl z vystoupení obavy, jistě bude jeho vystoupení oceněno. Posléze následovalo vysvětlení průběhu vystoupení, včetně správné prezentace, příchodu na pódium, úklony, správného držení nástroje u těla při hře, uklonění se. Všechny tyto aktivity vyzkoušíme i prakticky. Poté následuje přehrání písničky nejprve bez

doprovodu, pak s doprovodem *Single Finger*. Žák hraje písničku z paměti, důležité je udržet jeho koncentraci při případných rušivých vlivech při vystoupení.

V závěru hodiny jsme si vyzkoušeli celé vystoupení od příchodu na pódium až po závěrečné poděkování za potlesk, poté odchod z pódia, operativně za přítomnosti dětí čekajících na chodbě ZUŠ na hodinu hudební nauky. Žák zahraje celou skladbu bez chyb a odchází viditelně spokojený a uklidněný.

Rozehrání

Časová dotace dílčí aktivity: 5' - 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Prstová cvičení, rozehrání se.	Dtto, zklidnění, koncentrace.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák procvičí techniku pomocí prstových cvičení.	Dtto + zahajovací rituál = vytleskávání slov, orientace v notách, upevnění správného držení ruky a těla. Využití pomůcky – magnetické tabule s magnety místo not (viz příloha).

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí provedení prstových cvičení, opraví případné nedostatky.	Dtto + důraz na žákovu koncentraci, pochvala za dobré provedení.

Příprava písničky *Černé oči* na vystoupení

Časová dotace dílčí aktivity: 15' - 30'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Popis průběhu vystoupení, přehrání písničky nejprve bez doprovodu, poté s doprovodem SF, upevnění dovedností hry písně s doprovodem, včetně ukončení pomocí funkce <i>Ending</i> .	Dtto + několikanásobné přehrání bez doprovodu i s doprovodem, vytvoření jistoty hry - odbourání trémy.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Nejprve hrajeme písničku pouze pravou rukou za současného zpěvu, poté oběma rukama dohromady s akordy bez doprovodu, potom s doprovodem.	Dtto + píseň je potřeba přehrát nejprve v pomalejším tempu, případné chyby ještě jednou vysvětlit a opravit. Podle možnosti zrychlit tempo hry, ne příliš.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané dovednosti a ověří si, zda je žák připraven k úspěšnému vystoupení po hudební stránce, svoje postřehy a hodnocení vysvětlí žákovi, zodpoví jeho případné dotazy.	Dtto + opět výrazná pochvala, přesto i citlivě zmínit nedostatky, vyzvednout klady.

Nácvik, jak hrát a chovat se při vystoupení

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Podrobné vysvětlení průběhu vystoupení před „publikem“. Nácvik kompletního postupu při vystoupení na školní akci, včetně příchodu na pódium, prezentace písničky, úklonu a odchodu; „generální zkouška“. Zodpovězení případných dotazů žáka.	Dtto + vytvoření jistoty a koncentrace při vystoupení, ujištění se o jistotě provedení, podpora sebevědomí.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Generálka na vystoupení.	Dtto. Zkouška na vystoupení proběhla za účasti několika žáků čekajících na výuku hudební nauky. Účast „publika“ nedělala žákovi potíže, zůstal klidný a hrál soustředěně.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí generální zkoušku na	Dtto + velmi důležitá pochvala, ujištění, že

vystoupení, poukáže na problematická místa, uloží jejich nácvik před vystoupením.	vše dopadne úspěšně, malá zmínka o problematických místech.
---	---

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle lekce se podařilo splnit na výbornou. Nácvik písně na vystoupení proběhl úspěšně, dobrý pocit panuje na straně žáka, jeho doprovodu i vyučujícího.

Při úvodní aktivitě **Rozehrání** ještě docházelo k chybám způsobeným pravděpodobně nervozitou a nedočkavostí žáka, který bral své vystoupení před třídou zodpovědně. Vlastní nácvik písničky na vystoupení proběhl bez problémů, skladba byla již nacvičována na předchozích hodinách a v popisované lekci došlo v podstatě k jejímu definitivnímu upevnění a k nácviku organizace celého vystoupení. Hlavním cílem lekce bylo podpořit žákův pocit jistoty a sebevědomí, tak, aby vystoupení v rámci výuky HV na ZŠ proběhlo úspěšně. Podle následných reakcí ze strany jednak žáka, jednak pedagoga ZŠ proběhlo celé vystoupení v naprostém pořádku, žák se dokonce nenechal znervóznit a zaskočil nesprávně zapojenou prodlužovačkou. Jeho výkon byl odměněn hodnocením **výborně**, pochvalou třídního učitele i potleskem spolužáků.

Z mého pohledu bylo v rámci této lekce zapotřebí překonat obavy a trému žáka, pro kterého bylo vystoupení prvním větším projevem v rámci třídy v ZŠ. Důležitá byla jistota v provedení písničky, která umožnila soustředit se i na průvodní činnosti, jako příchod na pódium, úklona a závěrečná „děkovačka“. Obtížným momentem byla pro žáka i nepřítomnost mojí osoby jako určitého faktoru jistoty a také nepřítomnost osobní asistentky, kterou má k dispozici při ostatních předmětech (nikoli při HV). O to cennější bylo úspěšné zvládnutí vystoupení pro žáka a posílení jeho zdravého sebevědomí.

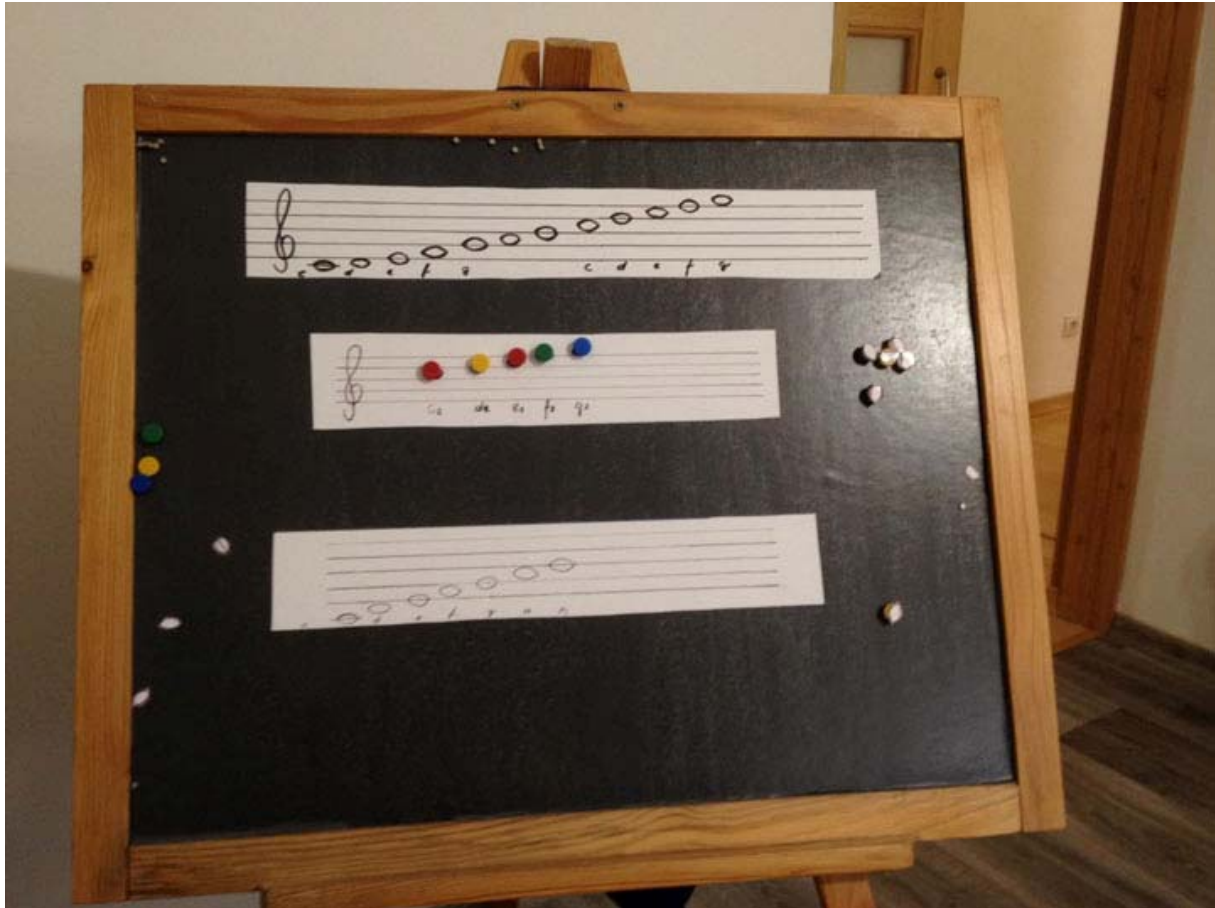
Příloha 1

Žák u magnetické tabule procvičuje zápis not.



Příloha 2

Výsledek žákovy práce s magnety a záznamem výšek not



Hra na elektronické klávesové nástroje 3

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1.

Charakter handicapu: žák s poruchou autistického spektra kromě dětského autismu, podpůrné opatření IV. stupně

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klávesový elektronický nástroj, magnetická tabule s notovou osnovou + magnetické noty, obrázky se znázorněním správné přípravy ke hře (držení rukou a těla), notový materiál

Motivace: motivačně působil v dané hodině fakt, že se jednalo o přípravu na hru vánočních koled doma o vánočních svátcích, a žák měl tedy zájem se připravit co nejlépe; dále příslib možnosti hrát si na počítači nebo tabletu, slíbena sladkost. Důležitým faktorem motivace pozitivní i negativní je v tomto případě maminka žáka, která je na hodině přítomna.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Zadání výukové lekce vychází ze ŠVP pro první ročník předmětu Hra na EKN. V případě žáka se SVP je potřeba metodiku vhodně modifikovat.

V popisované lekci jsou stanoveny dva cíle. Jejím hlavním úkolem je nácvik koled před vánočními prázdninami, aby je žák mohl zahrát doma v rodinném kruhu. Rozdělení časové dotace je individuální, pro tentokrát vynecháme hru etud a po krátkém rozehrání se budeme věnovat koledám. Hlavním problémem se ukázala být neznalost koled jako takových, žák zná bohužel jen *Pásli ovce valaši*. To platí pro většinu žáků, že neznají nebo neumějí zazpívat mnohé obecně známé lidové písně. Po dohodě s doprovodem (žákova matka) jsme se rozhodli pro hru pouze dvou koled (*Pásli ovce valaši* a *Jak jsi krásné*), které by žák měl zahrát doma u stromečku. Velkou podporou je právě maminka žáka, která společným zpěvem a motivací výrazně pomáhá.

Při hře koled se snažíme docílit souhry obou rukou zejména v rytmické rovině; automatický doprovod může působit rušivě, proto je potřeba doprovodné tóny (Single Finger) ovládat s jistotou. Upevnění dovedností spojených s doprovodnou hrou v levé ruce je druhým hlavním cílem hodiny.

Specifika žáků se SVP: Jednoznačně největším problémem popisovaného žáka je koncentrace, mnohdy strávíme několik minut jeho přemlouváním a motivací, ať již pozitivní, nebo negativní. Nepostradatelnou pomocí je přitom přítomnost maminky, která neváhá zvýšit hlas a žákovi pohrozí nějakým trestem, nebo ho naopak motivuje příslibem např. sladkosti nebo velmi často spolehlivě fungujícím slibem hry na počítači nebo tabletu. Obecně musím

konstatovat, že bez pomoci a přítomnosti maminky si u konkrétního žáka výuku v současném stavu téměř nedovedu představit. Dalším problémem jsou občasné svalové křeče především v oblasti rukou a nohou, které často přerušují koncentraci, jejíž opětné nastolení pomocí uvolňovacích cvičení zabere další minuty. Jedná se o žáka, který vykazuje známky sníženého sebevědomí ve vztahu k sourozenci bez handicapu.

Očekávané cíle

pro žáky se SVP:

- rozvoj jak po stránce motorické, tak po stránce technické,
- rozvíjení tvořivosti žáka vedoucí k vyjádření vlastních pocitů a poznatků,
- ovládnutí nástroje v jeho plném rozsahu,
- konkrétní cíl vyučovací hodiny: příprava žáka na vystoupení v rámci hodiny hudební výchovy;

pro pedagoga:

- hledání netradičních metod a postupů, získávání nových zkušeností, poučení se z vlastních chyb,
- pěstování empatie vůči žákovi,
- hledání a ověřování možností komunikace s každým jednotlivým žákem,
- motivace pro případné další profesní vzdělávání.

Popis hodiny

Vyučovací hodina je součástí výukového plánu Hry na elektronické klávesové nástroje v 1. ročníku základní umělecké školy.

Úvod hodiny: po příchodu žáka je potřeba jej zklidnit a připravit na soustředěný výkon, oprostít se od rušivých vlivů, žák si musí uvědomit, že lekce začala. To provádíme formou krátkého rozhovoru, např. na téma úspěchů ve škole, průběhu a výsledků domácí přípravy na hodinu. Do rozhovoru je vhodné zahrnout i maminku, která je na hodině přítomna. Žák ji mnohdy opravuje, když podávané informace nejsou v souladu s jeho názorem. První aktivitou je rituál, který provádíme každou lekci, při kterém vytleskáme svá jména, jednu lidovou písničku a poté zopakujeme noty na tabuli. Následuje aktivita **Rozehrání**, která má za úkol uvolnit svalové napětí a probíhá formou krátkých prstových cvičení. Zde je nutno volit menší nároky než u žáků bez handicapu, svalové napětí je u žáka poměrně silné, zcela správné držení rukou a prstů je v podstatě vyloučené. Snažíme se přesto o maximální uvolnění.

Hlavní část hodiny: následuje hlavní aktivita lekce – **Hra koled**, která má za úkol upevnit jistotu ve hře koled, které jsme již cvičili na předchozích lekcích. Důležitý je výběr vhodných písní, žák by je měl znát a umět zazpívat. Důležité bylo motivovat žáka ke hře koledy, kterou neznal; zde pomohla maminka, slovně i svým zpěvem.

Závěr hodiny je věnován rozhovoru se žákem o problémech, které v hodině pociťoval. Znovu jsme si společně zazpívali obě koledy, zejména druhou, kterou se žák nově naučil. Pochvala, povzbuzení, citlivé připomenutí hlavních chyb při hře s doprovodem.

Rozehrání, prstová cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10' - 15'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Prstová cvičení, uvolnění ruky pro správné držení.	Dtto + uvolnění křečí v oblasti prstů a ruky.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák procvičí techniku pomocí prstových cvičení, dochází k uvolnění pohyblivosti ruky.	Dtto + zahajovací rituál = vytleskávání rytmu slov. Orientace v notách, hra z not, upevnění správného držení ruky a těla, vše v pomalejším tempu. Častější opravování držení ruky u žáka, soustředit se především na odstranění křečí.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Vyhodnotit uvolněný úhoz a správné držení těla při hře.	Dtto + důležitá pochvala, v případě potřeby opakované vysvětlení nedostatků. Uplatňuji mírně snížené nároky než u žáků bez handicapu, základní prvky však důsledně vyžadují (uvolněné držení rukou a těla).

Nácvik vánočních koled

Časová dotace dílčí aktivity: 15' - 30'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Hra koled s doprovodem <i>Fingered</i> nebo <i>Single Finger</i> , rytmická a melodická správnost, používání <i>Ending</i> , eventuálně současný zpěv.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žák hraje dané koledy ve vhodném tempu, důležitá je včasná hra doprovodných akordů nebo tónů, rytmická a melodická shoda v obou rukách.	Dtto + hra zadané látky nejprve v pomalejších tempech, případně každou ruku procvičíme zvlášť. Kontrola obtížných míst. Učitel může uplatňovat mírně nižší nároky než na žáka bez SVP, používat spíše <i>Single Finger</i> .

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel zhodnotí získané schopnosti, zda je žák schopen dané koledy zahrát ve vhodném tempu s odpovídajícím doprovodem bez chyb.	Dtto + opět výrazná pochvala a povzbuzení, přesto i citlivě zmínit případné nedostatky, vyzvednout klady žákova výkonu. Obecně lze uplatnit nižší nároky po stránce např. mírných rytmických odchylek od zápisu, dočasně pomalejšího tempa hraní.

Reflexe, zpětná vazba:

Cíle lekce se podařilo v podstatě splnit, obě aktivity proběhly poměrně v pořádku. Při aktivitě **Rozehrání** byla u žáka patrná větší nervozita a nedostatek soustředění, způsobené pravděpodobně blízkostí vánočních prázdnin a svátků, žák si chtěl neustále o tomto povídat. Nakonec se ale i za pomoci maminky podařilo koncentraci zaměřit na hru. Aktivita **Hra koled** byla úspěšná poněkud méně, častou chybou bylo pozdní stisknutí klávesy pro automatický doprovod v levé ruce a následný rozpad a ukončení písně. Problematická se ukázala i hra ve vyšším tempu, bylo nutno zvolit pomalejší, cvičná tempa, než je u daných koled běžné. Přesto nakonec žák dokázal písně dohrát opakovaně s pouze několika chybami. I následná informace od matky ohledně výsledku žákova „vystoupení“ u domácího vánočního stromku byla pozitivní.

Příloha 1

Žák hrající na EKN při hodině v ZUŠ



Komplexní přístup k harmonii. Sextakord

Typ školy: konzervatoř

Ročník: 2. roč. konzervatoře

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: projekce materiálu, kopie materiálu pro žáky, klavír, audiopřehrávač, internetové připojení, notový papír, tužka, guma

Motivace: předehrání demonstrovaných skladeb na klavír současně se sledováním jejich notového zápisu, užití známé písně z muzikálu.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Tématem hodiny je sextakord. Komplexní přístup k látce usiluje o představení jevu různými způsoby.

- 1) Stručný výklad teorie. Sestává z jednoduché definice a několika základních charakteristik, které lze považovat za důležité, napříč epochami (na rozdíl od tradičních učebnic považují za vhodné se omezit na stručné formulace a provést zásadní redukci a aktualizaci informací).
- 2) Ukázka jevu. Pro izolovaný sextakord je vybrán jeden ze sextakordů Bachova *Preludia C dur WTK 1*, pro ukázkou paralelního vedení sextakordů úsek ze *Sanctus* Mozartova *Requiem* (ukázky byly voleny s ohledem na frekventovanost skladeb, zvukové povědomí i aktuální koncertní plán školy). Příklady je třeba ukázat v notovém zápisu a znějící podobě (např. předehráním na klavír) s komentářem, který doloží uvedenou teorii.
- 3) Praktická aplikace hrou na klavír. Doprovod písně *Běžela ovečka*. Nejjednodušší variantou je hra levou rukou v trojzvucích. Aby nedocházelo k chybné představě o tvaru akordu, je vhodné pokračovat hrou oběma rukama, levá bas, pravá trojzvuk v různých polohách. Ze zkušenosti dodávám, že je dobré neklavíristům připomenout, že klavír je nezbytný prostředek výuky; nejedná se o klavírní umění, nýbrž dovednost patřící mezi základní hudební vzdělání; v této primitivní podobě se posléze může stát zdrojem zábavy.
- 4) Analýza. Poslech úvodu písně *One Hand One Heart* z *West Side Story* L. Bernsteina. Charakteristika užití. Osvojení zápisu akordickými značkami. Popis této ukázky je rovněž k dispozici na Youtube.
- 5) Realizace generálbasu. Jedná se o příklady z literatury v podobě krátké harmonické kadence, generálbasu s diskantovou melodií a volného basu. Výběr závisí na učiteli.

Očekávané cíle

Pro běžnou skupinu:

- osvojení struktury, užití a charakteru sextakordu na základě teorie, zvukových a notových ukázek, klavírní praxe, analýzy a realizace generálbasu.

Pro žáky se SVP:

- osvojení struktury, užití a charakteru sextakordu na základě teorie, zvukových a notových ukázek, klavírní praxe, analýzy a realizace generálbasu při využití dílčích zjednodušení (hra jednou rukou), více času na realizaci či konkrétní pomoc s orientací ve struktuře.

Popis hodiny

V úvodní části výukové hodiny seznámíme žáky se základními teoretickými poznatky o sextakordu jako prvním obratu kvintakordu.

V hlavní části hodiny probereme ukázkou jevu a několik praktických příkladů se znějícími ukázkami a sledováním notových záznamů ukázek.

V závěru hodiny zhodnotíme poslední úkol, zodpovíme dotazy žáků.

Stručný výklad teorie

Časová dotace dílčí aktivity: 8'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Seznámení se základní teorií.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel přečte základní formulace, dle potřeby doplní vlastním komentářem. Teorie <i>Sextakord</i> je první obrat kvintakordu. Je postaven na jeho tercii. Obvykle se užívá na lehké době k harmonickému vylehčení či na základě melodického vedení basu. Je doporučeno nezdvojit basový tón.	Dtto.

V generálbasu značíme 6, v zápisu pomocí akordických značek akord/bas.

Při spoji několika sextakordů za sebou je doporučeno střídat zdvojování.

Angl. first inversion triad, něm. Sextakkord.




Ukázka jevu

Časová dotace dílčí aktivity: 6´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Ukázka výskytu v praxi ve zvukové i notové podobě.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel zobrazí a zahraje (příp. pustí) vybrané ukázky. Ukázky provede výkladem reflektujícím uvedenou teorii.</p> <div data-bbox="199 1288 319 1332"><p>Příklady</p></div> <div data-bbox="199 1388 726 1489"><p> Příklad: tónický sextakord T⁶ (Bach: Preludium C dur, WTK I)</p></div> <div data-bbox="199 1500 526 1758"></div> <div data-bbox="199 1892 694 1982"><p> Příklad: sled sextakordů (Mozart: Sanctus, Requiem)</p></div>	

--	--

Praktická aplikace hrou na klavír

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Osvojení způsobu užití, upevnění zvukové představy, ujasnění stavby.	Při praktickém procvičování žák volí způsob, kterému dostačuje.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Žák doprovodí na klavír píseň dle uvedených pokynů.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Klavír</p> <p> Doprovodte píseň <i>Běžela ovečka</i> pomocí sextakordů v levé ruce (melodie v pravé).</p> <p style="text-align: center;">T⁶ S D⁶ T⁶</p> <p> Doprovodte svůj zpěv <i>Běžela ovečka</i> akordy v obou rukou. Uprostřed fráze užívejte sextakordy.</p> <p style="text-align: center;">T S' D' T T S' D' T T S' D' T</p> </div>	<p>Při problému (např. koordinace rukou u zpěváků) je možné redukovat (hra pouze basu) či volit jiný nástroj (např. kytara).</p>


Analýza

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Poslech a následná analýza a charakteristika.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
<p>Učitel zahraje nebo pustí vybranou ukázkou. Společnou diskusí pojmenuje užití a charakteristiku probírané látky.</p>	<p>Žák se zapojuje dle svých komunikačních schopností a možností.</p>
<p style="text-align: center;">Analýza</p> <p>Určete funkce, obraty a zdvojování sextakordů. Zamyslete se, co užití sextakordů přináší. (L. Bernstein: One Hand One Heart, West Side Story)</p>  <p>Řešení: https://www.youtube.com/watch?v=xb1esFXgBZQ</p>	<p>Je možná pomoc s orientací ve struktuře.</p>






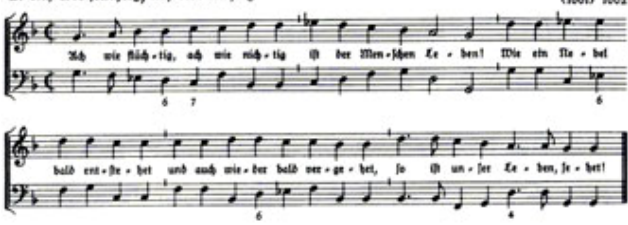



Realizace generálbasu

Časová dotace dílčí aktivity: 11'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Procvičení realizace generálbasu, spojování akordů.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
<p>Učitel zvolí některý z příkladů, žák do notového sešitu realizuje sborový čtyřhlas. Příklad žák následně zahraje na klavír, učitel upozorní na případné nedostatky.</p> <div data-bbox="188 483 858 1529" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"><p style="text-align: center;">Generálbas</p><p style="text-align: center;">Číslovaný bas</p><p>  Vypracujte- prozatím není zadáno.</p><p style="text-align: center;">6 6 6 6 4 3</p><p style="text-align: center;">Číslovaný bas s diskantovou melodií</p><p>  Vypracujte - prozatím není zadáno.</p><p>2. Ach wie flüchtig, ach wie nichtig (1661) 1662</p><p style="text-align: center;">Volný bas s diskantovou melodií</p><p>  Vypracujte- prozatím není zadáno.</p></div>	<p>Je možné příklad realizovat společně na tabuli, klavírní realizace se může ujmout sám pedagog.</p>

Reflexe, zpětná vazba:

Časový průběh hodiny je proměnlivý, v závislosti na reakcích žáků. Teorie doporučuji projít stručně a záhy přejít k ukázkám, na nichž je možné principy opakovaně uvádět do kontextu. Ke zdržením často dochází pro nejasnosti jednotlivců v hudební nauce a při písemné realizaci notového zápisu. Realizaci generálbasu nevynechávám, ale často zařazuji v menší míře. Přijetí klavíru jako nedílné součásti vyžaduje během školního roku vytrvalost, důležitá je redukce, aby míra klavírních schopností nebyla limitující.

PŘÍLOHA

J. Knotte: Hudební teorie. Pracovní list Sextakord

J.Knotte. Hudební teorie

Sextakord



Teorie

Sextakord je první obrat kvintakordu. Je postaven na jeho tercii

Obvykle se užívá na **lehké** době k harmonickému **vylehčení** či na základě **melodického vedení basu**

Je doporučeno **nezdvojit basový tón**

V generálbasu značíme **6**, v zápisu pomocí akordických značek **akord/bas**

Při spoji několika sextakordů za sebou je doporučeno **střídat zdvojování**

angl. first inversion triad, něm. Sextakkord



Definice

Užití


Zdvojování

Značení

Sextakordy za sebou

angl., něm.

Příklady

 Příklad: tónický sextakord T⁶ (Bach: Preludium C dur, WTK I)



 Příklad: sled sextakordů (Mozart: Sanctus, Requiem)




funkce:

zdvojování:



S⁶ III⁶ II⁶ T⁶
zdv 6 zdv 1 zdv 3 zdv 6

Klavír

 Doprovodte Běžela ovečka pomocí sextakordů v levé ruce (melodie v pravé)




T S D T

  Doprovodte svůj zpěv Běžela ovečka akordy v obou rukou. Uprostřed fráze užívejte sextakordy



T S D T T S D T T S D T

Analýza

 Určete funkce, obraty a zdvojování sextakordů. Zamyslete se co užití sextakordů přináší (L. Bernstein: One hand One Heart, West Side Story)

Tenderly

E_b *A_b* *B_b* *E_b*

Make of our hands One hand,

mp

G_m *G_m* *D_b* *A_b* *E_b cresc.*

Make of our hearts One heart. Make of our



cresc.



Řešení: <https://www.youtube.com/watch?v=xb1esFXgBZQ>

Generalbas



Číslovaný bas

  Vypracujte - prozatím není zadáno

6 6 6 6 4 3



Číslovaný bas s diskantovou melodií

  Vypracujte - prozatím není zadáno



2. Ach wie flüchtig, ach wie nichtig

(1661) 1662



bald ent - ste - het und auch wie - der bald ver - ge - het, so ist un - ser Le - ben, je - het!

Volný bas s diskantovou melodií

  Vypracujte - prozatím není zadáno



etc.

Stylová analýza

Typ školy: konzervatoř

Ročník: 5. a 6. roč. konzervatoře

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: audiopřehrávač, internetové připojení, projekce, notový materiál (viz příloha: Výběr ukázek)

Motivace: motivace a aktivizace žáků zpěvem

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Tématem hodiny je stylová analýza. Cílem je, aby žáci dokázali na základě zvukové a notové ukázky zařadit skladbu. Analýza předpokládá základní znalosti hudebních forem, harmonie, kontrapunktu a dějin hudby. Ukázka zaznívá dvakrát. Při prvním poslechu učitel poukáže na příznačné jevy (větňá stavba, melodika, harmonie, instrumentace, vokální, či instrumentální charakter, způsob kompoziční práce, faktura aj.) a nechá prostor k vlastní úvaze žákům. Při druhém poslechu, doprovázeném notovým zápisem, učitel vytyčené otázky zodpoví a potvrdí či vyvrátí teze žáků.

Očekávané cíle:

Pro běžnou skupinu:

- stylově zařadit skladbu na základě jejích základních hudebních vlastností,

Pro žáky se SVP:

- stylově zařadit skladbu na základě jejích základních hudebních vlastností. Podmínky lze přizpůsobit např. tím, že žákovi pomůžeme orientovat se ve struktuře, poskytneme delší čas na realizaci úkolu nebo uijeme mimoverbální komunikaci (zpěv, hra na nástroj).

Popis hodiny

Popisovaná vyučovací hodina je zaměřena na osvojení dovednosti žáků stylově analyzovat předloženou skladbu na základě jejích hlavních hudebních znaků.

V úvodní části hodiny vysvětlíme cíl hodiny, seznámíme žáky se způsobem práce a připomeneme hlavní atributy hudební kompozice.

Hlavní část hodiny je zaměřena na poslech a stylovou analýzu čtyř skladeb – z období gotiky, baroka, romantismu a neoklasicismu.

Závěr hodiny: shrnutí látky v hodině, reflexe, zodpovězení dotazů.

Seznámení se způsobem práce

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Seznámení se způsobem práce.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Učitel informuje žáky o cíli (určení stylu) a průběhu poslechu. Připomene, že pozornost je třeba věnovat základním atributům, jako je větná stavba, melodika, harmonie, instrumentace, vokální, či instrumentální charakter, způsob kompoziční práce aj. Upozorní, že první poslech je výhradně zvukový s cílem vytyčit otázky. Po něm následuje diskuse, která je ukončena druhým poslechem se zodpovězením otázek.	Dtto.

Gotika. Guillaume de Machaut. *Quant en moy*

Časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Určení stylu. Připomenutí významných strukturálních prvků.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Učitel upozorní na stavbu hlasů odspodu (tenor – CF, motetus, triplum), jejich charakter (notové hodnoty, text), kontrapunkt (konsonance, disonance, poměr). Guillaume de Machaut, M1: <i>Quant en moy / Amour et biauté / Amara valde</i> https://www.youtube.com/watch?v=77t_bjYSDKA	Orientaci ve struktuře lze podpořit zpěvem či zahráním na nástroj. Při orientaci v partituře je možné dát žákovi se SVP více času, popř. ho vhodně navést.

Nejprve žáci vyslechnou nahrávku a doporučení učitele, čemu věnovat pozornost. Následuje diskuse a vytvoření individuálních tezí. Analýza je zakončena druhým poslechem se zobrazením not a zodpovězením otázek.

Quant en moy / Amour et biauté / Amara valde

Guillaume de Machaut

Baroko. J. S. Bach. *Suita pro violoncello č. 1 G dur, Gigue*

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Určení stylu. Připomenutí významných strukturálních prvků.	Dtto.

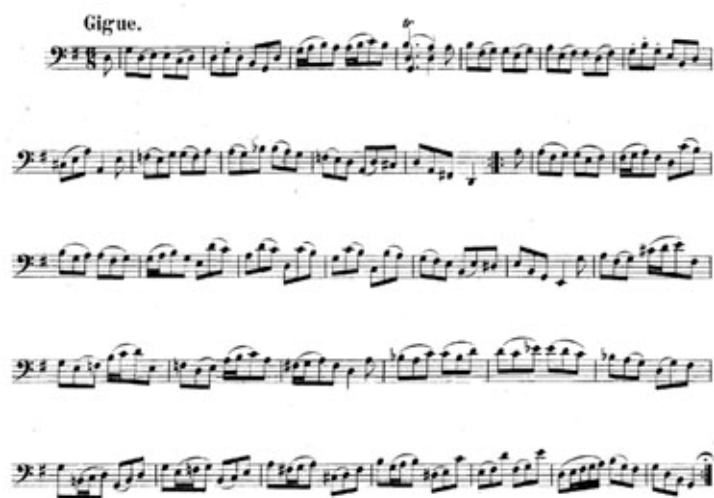
Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel připomene základní materiál (diatonika, vedení melodie, latentní základní harmonické funkce), taneční charakter, navede žáky k atributům tanečního jádra suity (určení rychlosti - značná, taktu – dvoudobý s ternárním dělením = 6/8, zdvih – ano, celkový charakter). Diskuzi je též vhodné vést o instrumentaci a dobové interpretaci.	Orientaci ve struktuře lze podpořit zpěvem či zahráním na nástroj.

Bach - Cello Suite No.1 vi-Gigue

<https://www.youtube.com/watch?v=k17NR4wqOBU>

Nejprve žáci vyslechnou nahrávku a doporučení učitele, čemu věnovat pozornost. Následuje diskuse a vytvoření individuálních postojů. Analýza je zakončena druhým poslechem se zobrazením not a zodpovězením otázek.



Romantismus. P. I. Čajkovskij. *Rokokové variace*

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Určení stylu. Připomenutí významných strukturálních prvků.	Dtto.

Popis aktivity:

běžná třída	žáci se SVP
Učitel zaměří pozornost žáků na klasicistní větnou stavbu a její následnou transformaci. Totéž u harmonie. Připomene druhy variací a jejich charakteristiku. Mstislav Rostropovich - Tchaikovsky - <i>Rococo Variations</i> , Op 33 https://www.youtube.com/watch?v=xedF2tvKClg	Orientaci ve struktuře lze podpořit zpěvem či zahráním na nástroj.
Nejprve žáci vyslechnou nahrávku a doporučení učitele, čemu věnovat pozornost. Následuje diskuse a vytvoření	

individuálních postojů. Analýza je zakončena druhým poslechem se zobrazením not a zodpovězením otázek.

THEMA
Moderato semplice

Neoklasicismus. S. Prokofjev. *Pěta a vlk*

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Určení stylu. Připomenutí významných strukturálních prvků.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
---------------------------	---------------------------

<p>Učitel upozorní na větnou stavbu, vedení melodie, vedení harmonie, rytmiku, instrumentaci aj.</p> <p>Prokofiev - Peter and the Wolf</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Qe4yTxbOTi4</p> <p>Nejprve žáci vyslechnou nahrávku a doporučení učitele, čemu věnovat pozornost. Následuje diskuse a vytvoření individuálních názorů. Analýza je zakončena druhým poslechem se zobrazením not a zodpovězením otázek.</p>	<p>Orientaci ve struktuře lze podpořit zpěvem či zahráním na nástroj.</p> <p>Při orientaci v partituře je možné dát žákovi se SVP více času, popř. ho vhodně navést.</p>
---	--

Reflexe, zpětná vazba:

Průběh hodiny a reakce žáků jsou ovlivněny rozdílnými schopnostmi orientace v hudebním proudu a často malou poslechovou zkušeností. Negativně se projevuje častá absence harmonické praxe a individuální nejasnosti v nauce o formách či kontrapunktu. Důležitá je aktivizace zpěvem.

PŘÍLOHA

Stylová analýza. Výběr 4 ukázek

Nahrávky:

Bach - Cello Suite No.1 vi-Gigue

<https://www.youtube.com/watch?v=k17NR4wqOBU>

Mstislav Rostropovich - Tchaikovsky - Rococo Variations, Op 33

<https://www.youtube.com/watch?v=xedF2tvKClg>

Guillaume de Machaut, M1: Quant en moy / Amour et biauté / Amara valde

https://www.youtube.com/watch?v=77t_bjYSDKA

Prokofiev - Peter and the Wolf

<https://www.youtube.com/watch?v=Qe4yTxbOTi4>

Stylová analýza

(výběr 4 ukázek)

Gotika

Guillaume de Machaut. Quant en moy

[Triplum] Quant en moy vint pre-mie-re-ment A mours, si tres dou-cet - te -

[Motetus] A - mour et biau -

Tenor

Amara valde

ment Me vost mon cuer en-a-mou- rer, Que d'un re-gart me fist pre-

té par - fai - -

sent, Et tres a-mou reus sen-te - ment Me don-na a-vec Dous Pen-ser:

te

Baroko

Bach. Suita pro violoncello č. 1 G dur. Gigue

Gigue.

The image displays a musical score for the Gigue in G major, Suite for Cello No. 1 by J.S. Bach. The score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff begins with the title 'Gigue.' and features a trill (tr) above the first measure. The second staff contains a repeat sign (double bar line with dots) in the middle. The music is characterized by rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and various accidentals (sharps, flats, and naturals) throughout the piece.

Romantismus

Čajkovskij. Rokokové variace pro violoncello a orchestr

Moderato semplice

espress.

gliss.

pp

staccato

f

p

mp

2 ped. - p

3

f

pp

2.

f

p

Ob.

p

Fag.

Viol. Cél.

rit.

Neoklasicismus

Prokofjev. Pét'a a vlk. Motiv Pét'i

Andantino $\text{♩} = 92$

Piano

1

4

7

10

p

mf

mf

mf

dim.

dim.

p

Kontrapunkt stále živý

Typ školy: konzervatoř

Ročník: 5. a 6. roč. konzervatoře

Charakter handicapu: žák s poruchou komunikace

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: klavír, individuální nástroje, tabule, notový sešit, tužka, guma

Motivace: hudebními prostředky, využitím zkušeností žáků.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Téma vyučovací hodiny zní „Kontrapunkt stále živý“. V hodině usilujeme o osvětlení principů kontrapunktu na základě improvizace, o to, aby si žáci vytvořili náhled o způsobu vytváření dobových děl a o způsobu hudebního myšlení. Žáky, kteří mají zájem o improvizaci na svém nástroji, je třeba o nadcházející hodině informovat.

Očekávané cíle a význam tématu:

Pro běžnou skupinu:

- upevnění základních principů kontrapunktu, rozvoj hudebního myšlení a představivosti.

Pro žáky se SVP:

- upevnění základních principů kontrapunktu, rozvoj hudebního myšlení a představivosti za použití náslechu, zpěvu či hudebního softwaru.

Popis hodiny

Popisovaná vyučovací hodina je zaměřena na rozvoj znalostí a praktických dovedností žáků v oblasti kontrapunktu.

V úvodu hodiny zopakujeme a zapíšeme pravidla pro vedení jednohlasu.

V hlavní části hodiny vytvoříme polyfonii, zapíšeme ji do not a vysvětlíme, předvedeme ukázkou převratného kontrapunktu.

Závěr hodiny – zapíšeme polyfonii do not, zodpovíme dotazy žáků.

Vytvoření cantu firmu

Časová dotace dílčí aktivity: 10´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Cílem je vytvoření společné jednohlasé melodie improvizací formou.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel připomene doporučená pravidla pro vedení jednohlasu. Žáci se střídají u nástroje (klavír nebo vlastní nástroj) a improvizací formou komponují „cantus firmus“. Učitel jej zapisuje na tabuli.	Žák se SVP může melodii vytvořit zpěvem.

Tvorba kontrapunktu

Časová dotace dílčí aktivity: 20´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Připomenutí a ověření doporučených pravidel kontrapunktu 1:1, 2:1, 4:1 a synkopického.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Jeden ze žáků přehrává CF, další žák dle domluvy improvizuje kontrapunktující hlas. Učitel postupně připomene doporučená pravidla pro tvorbu kontrapunktu 1:1, 2:1, 4:1 a synkopického, průběh improvizace koriguje a vhodný výsledek zapisuje na tabuli. Žáci se v činnostech a úkolech střídají.	Žák se SVP může kontrapunkt vytvořit zpěvem.

Přepis díla do not

Časová dotace dílčí aktivity: 5´

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Zápis vytvořené polyfonie do notových sešitů.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Žáci si vytvořenou polyfonii přepíší s poznámkami do sešitů. Přepis zároveň slouží jako studijní text.	Žák se SVP vztahující se na grafomotorickou stránku může využít zápisu spolužáka, pořídit foto či přepsat jen část zápisu.

Princip převratného kontrapunktu

Časová dotace dílčí aktivity: 10'

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Ukázka převratného kontrapunktu. Završení hodiny.	Dtto.

Popis aktivity:

<i>běžná třída</i>	<i>žáci se SVP</i>
Učitel vytvoří na tabuli ukázkou převratného kontrapunktu. V závěru hodiny vytvořenou polyfonii přehraje. Žáci mohou ukázky společně zazpívat. Alternativně je možné použít hudební software.	Dtto.

Reflexe, zpětná vazba:

Žáky je třeba před hodinou vhodně motivovat. Značné časové zdržení nastává při přepisu do not. Hodinu je třeba velmi aktivně vést.

Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání – hudební obor

Autoři

Obecný úvod: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.; PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Oborový úvod: Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D.; PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Modelové lekce: str. 154–193 PhDr. Štěpánka Lišková; autory dalších modelových lekcí jmenovitě neuvádíme z důvodu ochrany osobních údajů jejich žáků, kteří se účastnili testování lekcí

Grafický návrh obálky a sazba stran 1 až 67: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na <http://kreativnibudoucnost.cz/>
1. vydání, Plzeň, 2020

ISBN 978-80-261-0914-3

Publikace je vydána v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti
(reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850).
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



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

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
VLÁDEJÍ A TĚLOVÝCHOVY