 https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0272-2023-13

Výuka hry na hudební nástroj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Mazurek

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita (CZ)

ABSTRAKT

Předkládaná studie přináší vhled do výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní umělecké školy. Vedle problematiky komunikace a sociálních aspektů žákovy účasti na hudebním vzdělávání rozebíráme v příspěvku konkrétní složky výuky – otázky rytmu, intonace a techniky hry. Výraznější pozornost je v textu věnována rovněž otázce emocí.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzivní vzdělávání, základní umělecká škola, hra na hudební nástroj, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, porucha autistického spektra, teorie intenzivního světla

ABSTRACT

The presented study provides insight into the teaching of a student with special educational needs in the conditions of an elementary art school. In addition to the issues of communication and social aspects of the pupil's participation in music education, the paper discusses specific components of teaching – issues of rhythm, intonation, and playing technique. The text also pays more attention to the question of emotions.

KEYWORDS

inclusive education, elementary art school, playing a musical instrument, student with special educational needs, autism spectrum disorder, theory of intense light

V předkládaném příspěvku věnujeme pozornost zkušenostem z mnohaleté výuky nástrojové hry (hry na kontrabas) žáka s poruchou autistického spektra v prostředí běžné základní umělecké školy. Z pohledu systémového lze tedy náš text považovat za ilustraci možností inkluzivního hudebního vzdělávání v základním uměleckém školství, přesněji tzv. plnou inkluzi, kterou rozumíme „[...] model, kde žáci s postižením jsou přítomni při výuce celou vyučovací dobu [...]“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 25).

V podmínkách našeho základního uměleckého školství tím v ideálním případě máme na mysli přístup, kdy se žák s postižením plně účastní individuální i kolektivní výuky, stejně jako soutěžních či koncertních vystoupení v míře a kvalitě plně srovnatelné s intaktními žáky. Uvedené pojetí inkluze je výsledkem rozvoje integrativních snah přinášejících do vzdělávacího systému „novou, odlišnou, vyšší kvalitu“ (Lechta, 2010, s. 27).

Nejedná se přitom ovšem o klasickou případovou studii, byť podstatnou část textu tvoří právě informace opírající se o pravidelné pozorování konkrétního žáka a zkušenosti s hudebně-pedagogickou prací s ním. Zároveň na úvod uvádíme, že výraznějším způsobem chceme věnovat pozornost emocím, tedy psychickým procesům, které v případě osob s tímto druhem postižení patří, spolu s oblastí komunikace, k všeobecně známým charakteristikám poruch autistického spektra (dále jen PAS). Pro potřeby našeho textu můžeme vycházet z následující stručné definice poruch autistického spektra, která je vysvětluje jako „celoživotní deficit sociálně-emočních-komunikačních dovedností“ (Šporclová, 2018, s. 15). Ten má významný negativní vliv na možnost jedince vyrovnávat se s běžnými životními situacemi a zařadit se do společnosti.

Emoce představují velmi důležitou část recepce hudby i jejího vlastního provozování. Z psychologického hlediska patří prožívání k nejobtížněji postižitelným jevům. O tom Sedlák a Váňová (2013):

> Prožitek tvoří celek, souvislý proud vzájemně propojených dílčích zážitků subjektu. V něm se v daném časovém okamžiku střetává právě prožívané (přítomné) s minulým i budoucím. Evidovat tento souvislý proud duševního dění je možné částečně introspekcí, která však vyžaduje od subjektu značnou zkušenost a cvik, a nepřináší proto vždy spolehlivé údaje (s. 340).

Jak jsme uvedli výše, právě vnímání emocí druhých, ale i orientace ve vlastních emocích a jejich hodnocení a vyjadřování, představuje v případě jedinců s PAS oblast, kde se toto

postižení výrazně manifestuje. Emoce, které projevuje jejich okolí, je matou, neumí je dobře „číst“, a tím na ně také adekvátně reagovat (Hrdlička, 2014). Zároveň z pohledu intaktní většiny nedokáží přiměřeným způsobem projevovat své vlastní pocity v obvyklém rozsahu a intenzitě [Aspergerův syndrom (Attwood, 2005)]. K obtížím s vyjadřováním a chápáním emocí můžeme přičíst také to, že je jedinci s PAS směrem ven ze svého nitra pouze v hrubých obrysech naznačují a nedokáží je vyjádřit přesně (Attwood, 2005).

Popsané skutečnosti mají svou neurobiologickou podstatu, jejíž pochopení může být (nejen hudebním) pedagogům nápomocno při práci s žáky s PAS. Ještě v nedávné době byla obecně přijímána představa autistů jako jedinců, kteří nedokážou rozpoznat emoce a postrádají empatii. Jak se však ukazuje, tato představa je velmi nepřesná. Poslední výzkumy poukazují jednak na koincidenci PAS a alexithymie (stav definovaný obtížemi s porozuměním a identifikací vlastních emocí). Tyto obtíže mohou vést až ke zlobě nebo vzteku. V běžné populaci se vyskytuje asi v 10 % případů, ovšem v případě PAS se uvádí výskyt až v 50 % případů (Brewer & Murphy, 2016).

V rozporu s uvedenou laickou představou o PAS je ovšem také tzv. teorie intenzivního světla (Simone, 2018) založená na tvrzení, že lidé s PAS jsou v této oblasti hyperfunkční a nikoliv hypofunkční. Tato teorie vysvětluje mj. právě potíže jedinců s PAS v oblasti emocí tzv. hypercepcí, hyperpozorností a hyperpamětí. Nedostatek sociálních interakcí tedy nemusí být způsoben deficitem ve schopnosti zpracovávat sociální a emoční podněty, ale naopak tím, že podněty jsou subjektivně vnímány jako nadměrně intenzivní, nutkavě se jim věnuje pozornost, jsou nadměrně zpracovávány a zapamatovány s velkou přesností a intenzitou (Markram et al., 2007). Lidé s PAS jsou dle této teorie nadměrně vnímaví k vybraným fragmentům mysli, které mohou být natolik intenzivní, že se např. vyhýbají očnímu kontaktu, stahují se ze sociálních interakcí a přestávají komunikovat. Hypersenzitivita a hyperreaktivita totiž vedou k vytváření přesvědčení o averzivním světu, kterému je zapotřebí se vyhnout (Markram et al., 2007).

V oblasti speciálněpedagogické péče o jedince s PAS je vypracována a používána metodika založená na vysvětlování a popisování jednotlivých emocí (Attwood, 2005), ovšem pro tento přístup není v prostředí základního uměleckého školství dostatek prostoru a kvalifikovaných speciálních pedagogů. Jen pro ilustraci zde můžeme zmínit, že jednou z doporučovaných forem takovéto „výuky“ emocí je využití výtvarného, literárního

a hudebního umění. Zde však máme na mysli spíše terapeutické prostředky a cíle, které rovněž nezaujímají v základním uměleckém vzdělávání stěžejní místo.

V následující části našeho příspěvku se budeme věnovat konkrétním zkušenostem z výuky hry na hudební nástroj (kontrabas) v podmínkách základní umělecké školy. Snahou je doplnit předcházející poznatky o konkrétní praktické zkušenosti získané hudebně-pedagogickou praxí.

Předmětem – v tomto případě osobou – našeho zájmu je šestnáctiletý chlapec s diagnostikovanou poruchou autistického spektra, který právě v této době završil osmý rok docházky do hudebního oboru základní umělecké školy, kde se věnuje hře na kontrabas. Vzhledem k tomu, že se v tomto textu nehodláme věnovat osobnosti tohoto žáka komplexně, jako v klasické případové studii, jen ve stručnosti na následujících řádcích uvedeme skutečnosti podstatné pro účely příspěvku.

Chlapec je od samotného počátku své docházky do hudební školy zaujat hudbou. Přibližně v 10 % případů se můžeme setkat s tzv. ostrůvky speciálních schopností včetně schopností hudebních (Hrdlička & Komárek, 2014), byť častěji se asi v souvislosti s PAS v povědomí veřejnosti objevují nadprůměrné schopnosti spojené s pamětí a s matematikou, přinejmenším v prvních letech. Nástroji se chlapec věnuje od svých sedmi let a byl jím doslova fascinován (ve stejné době jej doprovázel intenzivní zájem o zvony). Není ovšem aktivním posluchačem hudby. Většinou uvádí, že cíleně poslouchá ukázky, na kterých se dohodneme ve výuce. Jak uváděli rodiče, zajímalo jej vše týkající se tohoto tématu, ale nejvíce jej přitahoval zvuk zvonů. Zaujala jej velikost nástroje, ale také zvukové možnosti kontrabasu při různých technikách hry (*pizzicato*, *arco*) a samozřejmě také barevné rozdíly zvuku při hře v různých polohách.

S chlapcovým dospíváním bylo možno pozorovat, jak se tato zaujatost pomalu proměňuje v citový vztah k hudbě. V současnosti je z jeho přístupu k hraní na nástroj patrné, že se pro něj hudba stala zásadní a, pokud je mi známo, také jedinou aktivitou naplňující volný čas, které se navíc věnuje nejen zcela dobrovolně, ale také v rámci svých možností zcela samostatně (a to nejen díky tomu, že rodiče dle vlastních slov hudbě příliš nerozumí a nikdy se jí sami nevěnovali, a nejsou tedy v podstatě od začátku jeho seznamování s nástrojem schopní mu doma adekvátně pomoci s cvičením).

Poslední dva roky je chlapec zařazen do tzv. rozšířené výuky, která umožňuje výuku v časové dotaci dvou hodin nástrojové hry týdně. Pravidelně se účastní veřejných akcí školy – reprezentuje školu na soutěžích v sólové hře (prozatím největším úspěchem byla účast v krajském kole soutěží základních uměleckých škol), vystupuje na veřejných akcích pořádaných školou a účastní se i dalších veřejných akcí (např. krajské přehlídky smyčcových nástrojů a naposledy také koncertu Jarek a děti, kde měl možnost doprovodit se členy Janáčkovy filharmonie Ostrava známého ostravského písničkáře Jarka Nohavicu (zde si dovolíme podotknout poněkud neradostnou skutečnost, že v rámci tří krajů byl jediným zapojeným kontrabasistou z řad žáků základních uměleckých škol; naopak ke cti mu zajisté slouží, že dostal, opět jako jediný ze zúčastněných děti, šanci odehrát celý koncertní program, včetně dvou árií z Mozartových oper, a úspěšně jej zvládl).

Kromě sólové hry se pravidelně zapojuje do vystoupení smyčcového souboru a také do jisté formy komorní hry zaměřené na reprodukci písňové tvorby z oblasti populární hudby. S ohledem na chlapcovu diagnózu upozorňujeme také na skutečnost vyplývající z těchto souvislostí. Od třetího ročníku prvního stupně (tedy od věku 10 let) zvládá nároky spojené s veřejným vystupováním individuálním i v kolektivu. I když v těchto situacích interakci se svými vrstevníky nevyhledává a omezuje se skutečně jen na vlastní provozování hudby, nikdy nedošlo k žádné konfliktní či krizové situace, která by vyžadovala jakýkoliv zásah někoho z pedagogů nebo která by znemožňovala zapojení do skupinové výuky. Důležitým předpokladem takto bezproblémového průběhu kolektivní výuky je vždy dobrá předchozí příprava, tzn. do výuky vždy přichází až poté, co je s notovým materiálem důkladně seznámen v individuální výuce a má skladby připraveny na stejné úrovni, jako když hraje sólově.

Chlapec zvládá výuku v rozsahu stanoveném školním vzdělávacím programem bez nutnosti uplatnění podpůrných opatření. Disponuje velmi slušnou technikou levé i pravé ruky. Můžeme konstatovat, že s lehkostí a intonační přesností zvládá výměny poloh (v závěru aktuálního školního roku jsme začali nacvičovat přechod do palcové polohy, tj. v rozsahu po tón f^1). K intonaci můžeme ještě poznamenat, že v začátcích nástrojové výuky zcela odmítal zpívat a tento svůj blok překonal až v posledním roce, kdy tak doslova „vyšlo na povrch“, že disponuje dobrým hudebním sluchem a je schopen přesně intonovat a reprodukovat tóny, a to zpěvním hlasem sice evidentně málo používaným a necvičeným, nicméně silným a zdravým.

Odpovídající požadavkům vzdělávacího programu a studovaných skladeb je také technika hry smyčcem – zahrnuje *détaché*, *portamento*, *staccato*, *legato* (pro srovnání můžeme uvést, že např. techniku *legata* zvládal zcela srovnatelným tempem jako intaktní žák). Ze základních smyčcových technik jsme prozatím nevěnovali pozornost pouze *spiccatu*.

Tyto praktické dovednosti podporuje i zjevný cit pro rytmus. Zvládá také rytmicky náročné útvary obsažené v soudobé kontrabasové literatuře nebo v basových linkách jazzových a populárních písní, které hrává v rámci výše zmiňované komorní hry.

Ve všech uvedených případech je základní výukovou metodou nápodoba příkladu učitele doprovázená slovním vysvětlením a racionálním rozborem notového materiálu. Zároveň ovšem můžeme uvést, že se chlapec při těchto výukových demonstracích pravidelně přestává koncentrovat na nástroj a začne svoji pozornost přenášet na jiné jevy ve třídě. V porovnání s jinými žáky pak proces osvojování si nových dovedností trvá delší dobu, ovšem výsledkem bývá pevné uchopení daného problému. Obdobným způsobem lze zhodnotit také otázky dynamiky hudebního díla.

Za určitý handicap ovšem můžeme považovat fakt, že disponuje omezenou schopností přenášet nacvičené jevy a postupy do nácviku jiného hudebního díla. Např. v případě složitých tečkovaných rytmů nebo výměn do vzdálenějších poloh je vždy zapotřebí vrátit se téměř na počátek, do chvíle prvotního seznamování s daným jevem, a znovu vše ukázat, vysvětlit a uvést do nových souvislostí. Po zkušenostech si dovolíme konstatovat, že toto zřejmě není způsobeno ani tak zapomínáním, jako spíše nejistotou a obavami z případné chyby. Zmíněná nejistota a obava se pak obráží také ve slovních komentářích a dotazech, kterými si pravidelně a poměrně nesměle ověřuje, zda jeho hra byla v pořádku. Totéž někdy dělá i při samotném hraní na nástroj, kdy při hraní zpomalí a očekává ihned zpětnou vazbu, přičemž se echolalicky ujišťuje o správnosti svého hudebního výkonu.

Z uvedeného můžeme poukázat na nesporně důležitou úlohu pozitivní motivace. Pokud tato není na místě, učíme se v hodině společně přijímat a připouštět si možnost chyby, včetně nácviku způsobů, jak s ní dále pracovat. V některých okamžicích ovlivněných momentálním vnitřním naladěním se stává, že na vědomí nezdaru, a případně také opakovaného nezdaru, reaguje v určitých stupních počínajících zřetelnou nervozitou, zlobou (nejčastěji směřovanou na sebe samého, jak sám chlapec ujišťuje), doprovázenou ve výjimečných případech vulgarismy, za které se vzápětí omlouvá, a náznaky

sebeubližování (nijak závažného, ve formě lehkého kousání do ruky). Až na zcela ojedinělé případy tyto nežádoucí situace pomohlo uklidnit vysvětlování a opakované ujišťování o přirozenosti chybování.

Tolik tedy k základním informacím o tomto žáku v rozsahu odpovídajícím potřebám předkládaného textu.

S ohledem na téma našeho příspěvku se nyní budeme věnovat tomu, jak z pohledu pedagoga vnímáme chlapcovy emoce spojené s prožíváním hudby, stejně jako s jeho schopností emoce v hudbě rozklíčovat a vyjadřovat je prostřednictvím vlastní hry.

Práce s emocemi je dle našeho názoru velmi potřebnou součástí umělecké výuky. V našem případě byl žák vždy veden také k uchopení emocionálního sdělení nacvičovaného hudebního díla s ohledem na svou aktuální vyspělost. Již od počátku, od nejútlejšího věku (hře na nástroj se začal věnovat ve věku 8 let a 5 měsíců), jsme ovšem naráželi na chlapcovu velmi omezenou schopnost emoce vnímat a chápat nebo na ně reagovat a následně vyjádřit prostřednictvím vlastní hry. Tento stav plně odpovídá obtížím, které doprovází obsah emocionálního sdělení v běžném interpersonálním kontaktu. Pokud narážíme při hovoru na otázky emocí, jejich chápání a vyjadřování, vždy je patrná chlapcova nejistota pramenící z jejich nepřesné, případně zcela mylné interpretace. To, co ovšem v těchto situacích kompenzuje další vysvětlující upřesňování a konkrétní příklady, nefunguje při nácviku a reprodukci emocionální složky hudebního díla.

Na rozdíl od dalších náležitostí nástrojové hry, např. techniky hry levé či pravé ruky, kdy bylo možno uplatnit i v případě výuky intaktních žáků používané praktické předvedení studovaného problému učitelem a videoukázky doprovázené slovním komentářem, v případě emocionálního sdělení hudební skladby tyto metody nepřináší adekvátní výsledek. V počátcích, kdy byly základním výukovým materiálem písničky a drobné instruktážní skladby, tato skutečnost nebyla nijak závažným problémem. Při osvojování a reprodukci náročnějších hudebních skladeb již ovšem tato skutečnost dle našeho názoru ubírá na kvalitě výsledné reprodukce studovaného díla.

Obdobný deficit se projevuje i při osvojování agogiky hudebního díla. Přestože již mnohokrát projevil velmi přesné rytmické cítění, jakmile dochází k agogickým změnám, začíná se ve hře projevovat nejistota a obavy, které chlapci zřejmě tyto změny přinášejí (tuto skutečnost není schopen verbalizovat, nicméně jeho chování tomu v uvedených

chvílích odpovídá), projevující se sníženou schopností odpovídajícím způsobem hru zrychlovat nebo zpomalovat, a především vykonávat tyto změny plynule, aniž by narušovaly tok hudební skladby.

Přitom zároveň můžeme konstatovat, že samotné dlouholeté zaujetí hrou na nástroj svědčí o tom, že je pro tohoto chlapce zdrojem pozitivních emocí. Toto sice není patrné „na první pohled", ovšem nyní, kdy je již starší (aktuálně šestnáctiletý), dokáže v tomto směru přece jen alespoň slovně potvrdit a pojmenovat základní emoce („líbí se mi", „rád hraju"), které v něm hudba probouzí (v souladu s teorií hypersenzitivity se ovšem můžeme domnívat, že toto je jakási „špička ledovce" a že hlouběji se mohou skrývat další emoce, které již ovšem pojmenovat nedokáže). S ohledem na chlapcovo postižení není možné s jistotou spoléhat na to, že tento svůj deficit „dožene" v následujících letech svého dospívání. Zatím tomu totiž ve výuce nic nenasvědčuje a z hovorů s rodiči je patrné, že tato situace zrcadlí celkem věrně i oblast chlapcových aktivit mimo hudební vzdělávání.

Dalším důkazem o nevyjádřených pozitivních emocích spojených s provozováním hudby svědčí nedávné překvapení, které jsme přichystali spolu s rodiči. Dostal poměrně velký dárek – vlastní kontrabas. Na toto neočekávané překvapení reagoval v rozporu se svými běžnými zvyklostmi, a sice úsměvy a spontánním objetím s rodiči.

ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

V našem příspěvku jsme ve stručnosti nastínili své zkušenosti s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v hudebním oboru základní umělecké školy. Domníváme se ovšem, že hudebněpedagogickou práci s takto postiženými žáky a studenty je zapotřebí nadále precizovat, a to v konfrontaci se speciálněpedagogickými, psychologickými i lékařskými poznatky. Stejně tak je podle nás důležité poskytovat pedagogům pracujícím v prostředí základního uměleckého školství informace a vzdělávání z oblasti speciální pedagogiky. Splněním těchto kroků pak můžeme vytvářet prostředí, které má potenciál kvalifikovaně a kvalitně podporovat rozvoj uměleckého nadání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpřístupněním hudebního vzdělání formami a metodami práce odpovídajícími individuálním potřebám žáků/studentů totiž můžeme plně využívat možností, které nám umělecké vzdělávání nabízí v oblasti inkluzivního vzdělávání.

POUŽITÉ ZDROJE

Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Portál.

Brewer, R., & Murphy, J. (2016, 13. července). *People with Autism Can Read Emotions*, Feel Empathy. Scientific American. https://www.scientificamerican.com/article/people-with-autism-can-read-emotions-feel-empathy1/

Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Portál.

Lechta, V. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.

Markram, H., Rinaldi, T., & Markram, K. (2007). The Intense World Syndrome – an alternative hypothesis for autism. *Frontiers*, *1*. https://doi.org/10.3389/neuro.01.1.1.006.2007

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.

Simone, R. (2018). *Aspergerka: posila pro ženy s Aspergerovým syndromem*. Portál.

Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.