

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Daniela Nárožná

Interpretace hudby a mentálně postižení

Olomouc 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně, za použití citované literatury a uvedených zdrojů a pod odborným vedením doc. PhDr. PaedDr. Olgy Krejčířové, Ph.D.

Dne 14. dubna 2013

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat mé vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. PaedDr. Olze Krejčířové, Ph.D. za podporu, trpělivost a rady při konzultacích. Dále děkuji Mgr. Janu Rybkovi za možnost navštívit několik zkoušek souboru Žabky ze studánky a také za poznatky získané z praxe. Mé poděkování patří i Mgr. Jarmile Holcové a dipl. um. Petře Kotyzové za umožnění účastnit se výuky na ZUŠ v České Třebové.

OBSAH

ÚVOD	6
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	8
1.2 ETIOLOGIE MENTÁLNÍ RETARDACE	10
1.3 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	11
1.3.1 F70 Lehká mentální retardace	12
1.3.2 F71 Středně těžká mentální retardace	12
1.3.3 F72 Těžká mentální retardace.....	14
1.3.4 F73 Hluboká mentální retardace	14
1.3.5 F78 Jiná mentální retardace	15
1.3.6 F79 Neurčená mentální retardace	15
1.4 SPECIFIKA PSYCHICKÝCH PROCESŮ U JEDINCŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	15
1.4.1 Bezprostřední poznání.....	16
1.4.2 Zprostředkované poznání	16
2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH NEMOCÍ	19
2.1 DOWNŮV SYNDROM	19
2.2 DĚTSKÝ AUTISMUS.....	20
2.3 SCHIZOFRENIE.....	20
2.4 DĚTSKÁ MOZKOVÁ OBRNA	21
3 ESTETICKÁ VÝCHOVA MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH.....	23
3.1 OBSAH A CÍLE ESTETICKÉ VÝCHOVY	23
3.2 REEDUKAČNÍ A KOMPENZAČNÍ VÝZNAM ESTETICKÉ VÝCHOVY.....	24
3.3 TERAPEUTICKÝ VÝZNAM ESTETICKÉ VÝCHOVY	24
4 HUDBA V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA	26
4.1 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI	26
4.1.1 Hudební schopnosti.....	26
4.1.2 Hudební dovednosti.....	28
4.1.3 Vztahy a rozdíly mezi hudebními schopnostmi a dovednostmi	29
4.2 VLIV HUDBY NA ČLOVĚKA V OBLASTI EMOCÍ.....	29
4.3 HUDBA A ZMĚNA CHOVÁNÍ	32
4.4 PROBLEMATIKA INTERPRETACE HUDBY	33
4.4.1 Instrumentální interpretace.....	33
4.4.2 Pěvecké činnosti	35

5 MOŽNOSTI INTERPRETACE HUDBY MENTÁLNĚ POSTIŽENÝMI KLIENTY	37
5.1 CÍL VÝZKUMU	37
5.2 METODY VÝZKUMU	37
5.2.1 <i>Sběr dat</i>	37
5.2.2 <i>Pozorování</i>	38
5.3 CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY	38
5.4 CHARAKTERISTIKA DOMOVA U STUDÁNKY	38
5.5 SPOLUPRÁCE SE ZÁKLADNÍ UMĚLECKOU ŠKOLOU V ČESKÉ TŘEBOVÉ	39
5.5.1 <i>Výuka - keyboard</i>	39
5.5.2 <i>Výuka - zpěv</i>	43
5.6 APLIKACE SPOLUPRÁCE SE ZUŠ - SOUBOR ŽABKY ZE STUDÁNKY.....	47
5.6.1 <i>Historie a současnost souboru</i>	47
5.6.2 <i>Složení souboru</i>	48
5.6.3 <i>Výběr repertoáru</i>	49
5.6.4 <i>Nácvik písní</i>	50
5.6.5 <i>Příprava vystoupení</i>	51
5.7 SHRNUÍ.....	52
ZÁVĚR	54
LITERATURA	56
SEZNAM PŘÍLOH	58
ANOTACE	70

Úvod

„Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejskrytějším místům duše.“ (Platón)

Otázkou působení hudby na člověka se zabývalo lidstvo již od starověku, jak dokládá výše uvedený citát. V oblasti speciální pedagogiky se hovoří o muzikoterapii a jejím přínosu pro osoby se speciálními potřebami. Je však možné, aby jedinci zdravotně postižení, konkrétně osoby s mentální retardací, mohli provozovat hudební aktivity, jako je například hra na melodický nástroj nebo sólový zpěv? A to nikoli v rámci muzikoterapeutických aktivit, ale jako samostatnou zájmovou aktivitu? Mohou být vzděláváni na základní umělecké škole nebo být součástí hudebního tělesa, které pravidelně pořádá vystoupení pro veřejnost?

Tímto problémem se zabývá celá bakalářská práce na téma Interpretace hudby a mentálně postižení. Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. První kapitola se věnuje pojmu mentální postižení, dále příčinám vzniku mentální retardace a její klasifikaci a také specifickým psychickým procesům u osob s mentálním postižením. Poskytuje základní teoretické východisko pro poznatky v části praktické. Ve druhé kapitole se zastavuji u charakteristiky některých nemocí s mentálním postižením spojených, jako je Downův syndrom, dětský autismus nebo dětská mozková obrna. Nechybí ani popis projevů schizofrenie. Jedná se pouze o výběr onemocnění, se kterými jsem se setkala u klientů při sběru informací pro bakalářskou práci, a je tedy nutné jejich obecné představení. Kapitola třetí se věnuje otázce estetické výchovy u mentálně postižených osob, jaké jsou cíle estetické výchovy, obsah a jaký má význam pro tyto jedince. Problematice hudby v životě člověka je věnována kapitola čtvrtá. Konkrétně je zde pojednáno o hudebních schopnostech a dovednostech, o vlivu hudby na emoce člověka a jak může hudba ovlivnit chování lidí. Samozřejmě je v této kapitole uvedena i problematika interpretace hudby, a to v instrumentálních a pěveckých činnostech. Jak část o estetické výchově, tak část o hudební problematice je teoretickým východiskem k poslední kapitole bakalářské práce, kde popisují své praktické zkušenosti.

Praktická část je obsahem kapitoly páté. Je zaměřena na konkrétní jedince s mentálním postižením žijící v Domově pro osoby se zdravotním postižením v Anenské Studánce nebo v chráněném bydlení. Právě tito klienti docházejí pravidelně na výuku do Základní umělecké školy v České Třebové, kde jsou vzděláváni ve hře na keyboard a v sólovém zpěvu. Zaměřila

jsem se především na přínos hudebních aktivit pro jejich osobní růst a rozvoj. Zachytila jsem také osobní postřehy vyučujících v jednotlivých vyučovacích hodinách. Poslední podkapitola pak zachycuje vznik a fungování hudebního souboru Žabky ze studánky, který je složen z klientů z Domova u studánky a který je velice aktivní v rámci hudebních produkcí nejen v prostředí Domova, ale také směrem k nejširší veřejnosti.

Do příloh bakalářské práce jsou zařazeny fotografie klientů z některých vystoupení a noty upravené pro hráčky na keyboard, které pro ně tvoří vedoucí souboru Mgr. Jan Rybka.

Pro získání informací do své práce jsem použila několik metod. V teoretické části vycházím především z výběru hlavních poznatků v oblasti mentálního postižení, estetické výchovy a hudebních schopností a dovedností. Praktická část je založena na metodě pozorování, rozhovoru s klienty, konzultací s vychovatelem a vyučujícími a na metodě náslechů při samotném vyučování. V neposlední řadě jsem využila informace ze sesbíraných dat a jejich následnou analýzu.

Hlavním cílem celé práce bude poukázat na to, jaký přínos mají hudební aktivity pro jedince s mentálním postižením. Do jaké míry jim pomáhají při socializaci a jak ovlivňují jejich osobní rozvoj. Dílčím cílem také bude představit možnost hudebního vzdělávání osob mentálně postižených v základní umělecké škole a nastítnit, jak je možné získané hudební dovednosti uplatnit v praxi.

1 Mentální postižení

V této kapitole se zaměřím na klasifikaci a charakteristiku mentálního postižení. Uvedené informace nemají sloužit jako pouhý přehled a výčet, ale mají poskytnout východisko pro pozorování cílové skupiny, se kterou jsem měla možnost být v kontaktu. Za osobu s mentálním postižením jsou podle Švarcové (2006, s. 28) označováni ti jedinci, kteří mají podstatně opožděný vývoj rozumových schopností a dochází u nich také k rozdílnému vývoji určitých psychických vlastností. Rovněž mají obtíže v přizpůsobování se okolnímu prostředí, a to především svým chováním. Autorka dále uvádí, že rozsah postižení jednotlivých funkcí je zcela individuální a vychází z míry postižení.

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení

V roce 1959 se začal v širším měřítku užívat pojem mentální retardace. Ten byl stanoven na konferenci Světové zdravotnické organizace v Miláně. (Vašek, 1994, s. 89) V současné době se užívá nejen termínu mentální retardace, ale také termínu mentální postižení. Mnoho autorů oba pojmy chápe jako synonyma, je tedy možné je takto použít. (Černá, 2008, s. 75) Někteří je však pojímají rozdílně. Mentální postižení chápou jako širší pojem, který zahrnuje všechny jedince s IQ pod 85. Oproti tomu mentální retardace je chápána úžeji. Tímto termínem jsou označováni jedinci s IQ pod 70. (Vašek, 1994, s. 89 - 90) Je možné se setkat i s jinými termíny, které se buď již nepoužívají (jako je slabomyslnost, mentální defektnost atd.), nebo se vztahují k době vzniku mentálního postižení. Sem je možné zařadit termíny **oligofrenie**¹ a **demence**². (Černá, 2008, s. 75).

Specifickou skupinu tvoří jedinci, u kterých došlo ke snížení rozumových schopností z jiných než organických důvodů. Patří sem např. výchovně zanedbané děti, děti i dospělí se závažnými emočními poruchami atd. Tento stav je označován jako **pseudooligofrenie**. (Švarcová, 2006, s. 29) Nově se tento jev označuje jako sociálně podmíněné mentální

¹ **oligofrenie** = opoždění duševního vývoje v období před, během a po narození, nejdéle však do 2 let věku dítěte (Švarcová, 2006, s. 28)

² **demence** = jedná se o poškození mozku z různých příčin, a to během života, nejčastěji po dovršení 2 let věku (Švarcová, 2006, s. 28)

postižení. Díky nedostatku podnětů, psychické deprivaci, nedostatečné stimulaci a dalším negativním jevům, nedochází u jedince k dostatečnému rozvoji v oblasti rozumových schopností. Tento stav však není trvalý, vhodným výchovným působením je možné jej zvrátit. (Kozáková, 2005, s. 17-18)

Podle Kozákové (2005) není vymezení mentálního postižení zcela jednoduché. Jak uvádí autorka: „*Vymezení je ovlivněno řadou faktorů a kriterií. Nejednotnost vyplývá především ze zdůraznění některých hledisek a teoretických postojů autorů.*“ (Kozáková, 2005, s. 19) Kritéria, podle kterých je možno nahlížet na mentální retardaci, jsou především: **intelligenční kvocient, sociální aspekty a biologické faktory.** (Kozáková, 2005, s. 19-20)

Intelligenční kvocient posuzuje míru postižení podle stupně intelektu. Jedná se o kvalitativní vyjádření hodnoty IQ na základě vyšetření. (Krejčířová, Hutyrková, 2006, s. 8) Pojem inteligence je stěžejním psychopedickým pojmem, který nám pomáhá charakterizovat osoby s mentální retardací. Černá (2008, s. 77) uvádí, že „*inteligence je schopnost myslet, učit se a na základě těchto procesů se adaptovat na požadavky prostředí.*“ Inteligence pomáhá člověku řešit problémy, je měřitelná a klasifikovatelná. Stejně tak absenci inteligence je možné zjistit na základě testů. (Černá, 2008, tamtéž) Inteligenci je možné dělit na tři základní druhy (Svoboda, 1999, In Švarcová, 2006, s. 32):
abstraktní inteligence - má vliv na symbolické a verbální operace,
mechanická (praktická) inteligence - operace s předměty,
sociální inteligence - schopnost jedince komunikovat s okolím.

Měření inteligence se vyjadřuje již výše zmíněným intelligenčním kvocientem. Průměrná hodnota IQ je 100. Jako hranice je chápáno IQ 70. Pokud se jedinec pohybuje pod touto hranicí, je považován za postiženého. Specifickou je hodnota podprůměru, která je charakterizována jako IQ mezi 70 a 85. Bývá označována jako mírná duševní zaostalost. (Kozáková, 2005, s. 19)

Dalším kriteriem pro vymezení mentální retardace jsou **biologické faktory.** Podle nich je mentální retardace vnímána jako „*trvalé poškození poznávací činnosti, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.*“ (Rubinštejnová, 1976, In Krejčířová, Hutyrková, 2006, s. 8)

Jak dále uvádí Sovák (1980, s. 123), mentální retardace vzniká jako následek hrubšího poškození mozku, pouze někdy jsou na vině jiné příčiny. Podle autora vzniká 50-65 %

mentálních poškození v době před narozením (prenatální období), v době porodu (perinatální období) je to 8% a v období po narození (postnatální období) 25-30%.

Posledním z kritérií jsou **sociální aspekty**. Ty zastupuje především hledisko, které mluví o trvalém snížení schopnosti jedince plně se socializovat. Jak uvádí Černá: „...*jedinec je mentálně retardovaný, pokud ho sociální systém (např. škola) takto označí.*“ (Černá, 1982, In Kozáková, 2005, s. 20)

1.2 Etiologie mentální retardace

Švarcová (2006, s. 26) předkládá jako příčinu vzniku mentálního postižení organické poškození mozku. To „*vzniká v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku.*“ (Švarcová, tamtéž) Příčiny je možné dělit na **endogenní**³ a **exogenní**⁴. Jak píše Krejčířová (2002, s. 14), endogenní příčiny jsou ty, které jsou zakódovány v genetické informaci jedince, a ten se s nimi již narodí. Můžeme je tedy označit jako příčiny genetické. Exogenní jsou oproti tomu takové faktory, které na jedince působí z vnějšího okolí. Podle doby působení na člověka je dále dělíme na prenatální (od početí po narození), perinatální (před, během a těsně po porodu) a postnatální (po narození). (Krejčířová, tamtéž)

Klasifikace **AAMR**⁵ z roku 2002 uvádí k jednotlivým exogenním příčinám konkrétní příklady (Luckasson, 2002, In Černá, 2008, s. 87-88):

1. Prenatální příčiny - chromozomální aberace (př. *Downův syndrom*), metabolické a výživové poruchy (př. *fenylketonurie, galaktosemie*), infekce matky (př. *zarděnky, HIV, Rh inkompatibilita*), podmínky prostředí (př. *fetální alkoholový syndrom, užívání drog*) a neznámé příčiny (př. *hydrocefalus*).

2. Perinatální příčiny - nízká porodní hmotnost, nezralost, **neonatální**⁶ komplikace (př. *hypoxie, respirační nouze, porodní úraz, překotný nebo protahovaný porod*).

³ **endogenní** - vnitřní, dědičně podmíněný nebo podmíněný vnitřními změnami v těle (Edelsberger, 2000, s. 91)

⁴ **exogenní** - vnější, příznaky jsou vyvolány zevními, mimotělními vlivy (Edelsberger, 2000, s. 98)

⁵ **AAMR** - American Association on Mental Retardation (Americká asociace pro mentální retardaci), v současné době již American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Americká asociace pro mentální a vývojová postižení)

⁶ **neonatální** = novorozenecký (Akademický slovník cizích slov II, 1995b, s. 523)

3. Postnatální příčiny - infekce, otravy, intoxikace (př. *encefalitida, meningitida*), faktory prostředí (př. *úrazy hlavy, podvýživa, deprivace*), onemocnění mozku (př. *tuberkulózní skleróza*).

1.3 Klasifikace mentální retardace

„Složitost definování mentálního postižení se odráží i ve složitosti klasifikačních systémů.“ (Kozáková, 2005, s. 21) Mentální retardaci je možné hodnotit podle různých kritérií. Jako příklad uvádím etiologii (kterou jsem se zabývala výše), klinické symptomy, vývojová období, hloubku postižení nebo stupeň inteligence. (Krejčířová, Hutýrová, 2006, s. 9)

Někteří odborníci používají klasifikaci nezávisle na stupni mentálního postižení. Ta rozlišuje dva typy mentální retardace:

1. Eretický typ (neklidný, verzatilní, aktivní, agresivní) - u takových jedinců se objevuje výrazný psychomotorický neklid. Jedinec nedokáže vydržet na jednom místě, pobíhá, mění činnosti, není schopen se soustředit, jedná impulzivně a útočně. Své reakce nezvládá, proto je musíme usměrňovat jinou aktivitou. (Franiok, 2007, s. 33)

2. Torpidní typ (klidný, pasivní, apatický) - vyznačuje se výraznou pomalostí pohybů u jedince, rovněž pomalou řečí, nedostatečnou aktivitou, sklonem k netečnosti a pohodlnosti. Takové jedince je nutné neustále povzbuzovat k činnosti. (Franiok, 2008, tamtéž)

V současné době se jako nejčastější kritérium klasifikace mentální retardace používá dělení podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-10). Ta dělí mentální retardaci do šesti kategorií. Klasifikace je platná od roku 1992 a byla zpracována Světovou zdravotnickou organizací. (Švarcová, 2006, s. 33)

Vzhledem k tomu, že jsem během sběru dat pro svoji závěrečnou práci přišla do styku především s jedinci, kteří se pohybují v pásmu lehké a středně těžké mentální retardace, budu tyto kategorie charakterizovat blíže. Ostatní kategorie uvedu pro celkový pohled na problematiku.

1.3.1 F70 Lehká mentální retardace

IQ se pohybuje v rozmezí 50 - 69, u dospělého to odpovídá **mentálnímu věku**⁷ 9 - 12 let. Jedinec má problémy se školními požadavky. V dospělosti je však schopen práce, dokáže si udržet sociální vztahy a pomáhá tak rozvoji společnosti. Podle MKN-10 (2008, s. 236) sem patří (dle dřívější terminologie): lehká slabomyslnost (oligofrenie), lehká mentální abnormalita, debilita.

V oblasti somatické a motorické jsou tyto jedinci většinou bez výraznějších změn, vady se vyskytují pouze výjimečně. Jedná se spíše o opoždění, které je však malé a projevuje se často až v předškolním věku. (Kozáková, 2005, s. 29; Krejčířová, Hutýrová, 2008, s. 18) V tomto věku se také projevuje omezení rozumového vývoje a ostatních psychických funkcí. Převládají mechanické a konkrétní schopnosti. Jedinec se naučí s určitým omezením číst, psát i počítat. Myšlení je však převážně logické, abstraktní myšlení je velice jednoduché. Řečový vývoj je opožděný. (Franiok, 2008, s. 36-37) Celkově je verbální projev jednodušší, objevují se nepřesnosti. Bývá narušena také srozumitelnost řeči. (Vágnerová, 2008, s. 302) Se sebeobsluhou nemá většina jedinců problémy. Jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně příznivém prostředí se pohybují bez problémů. Velký význam má výchovné prostředí. (Valenta, Müller, 2007, s. 39) Vzdělávání probíhá podle mírně upravených podmínek, je zaměřeno na rozvoj dovedností a kompenzaci případných nedostatků. (Švarcová, 2006, s. 34) Dále se mohou vzdělávat na odborných učilištích, kde se vyučí v prakticky zaměřeném oboru a díky tomu mohou vykonávat nenáročnou manuální práci. (Kozáková, 2005, s. 29)

Právě tento stupeň mentální retardace je nejméně omezující při vzdělávání jedinců v základní umělecké škole. To vyplývá i z praktické části, kde většina popisovaných klientů má diagnostikovaný tento stupeň postižení.

1.3.2 F71 Středně těžká mentální retardace

Zde se IQ pohybuje v rozmezí 35 - 49, u dospělého jedince to odpovídá mentálnímu věku 6 - 9 let. Jak je uvedeno v MKN-10 (2008, s. 236), v dětství je zřetelné výrazné

⁷ **mentální věk** - pojem, který se vztahuje k intelligenčním testům. „Znamená, že jedinec získal ve standardním IQ testu shodný počet správných odpovědí jako průměrný člověk tohoto věku ze vzorku populace.“ (Kozáková 2005, str. 19)

vývojové opoždění. Většina takto postižených jedinců však dosáhne určité míry samostatnosti a nezávislosti, jsou schopni sociální komunikace a dosahují přiměřených školních dovedností. Dospělí pak potřebují při práci určitý stupeň podpory. Patří sem (MKN-10, 2008, s. 236): střední mentální abnormalita, střední slabomyslnost (oligogrenie), imbecilita.

Osoby s tímto stupněm mentální retardace často trpí somatickým postižením, ve větší míře se u nich vyskytuje epilepsie nebo jiné neurologické onemocnění. V oblasti motoriky dochází k výraznému opoždění, rovněž je opožděn rozvoj chápání. Dovednost sebeobsluhy je omezena jako důsledek omezené zručnosti. Často jednájí impulzivně, zkratkovitě a jsou náladoví (Krejčířová, HutYROVÁ, 2008, s. 19; Švarcová, 2006, s. 34-35) Řeč se rozvíjí rovněž opožděně, často až v předškolním věku. Stejně jako v oblasti myšlení, i v řeči dospěje jedinec do úrovně konkretizační. Vyjadřuje se jednoduchými větami, slovní zásoba je velice chudá. Přetrvávají některé typy narušené komunikační schopnosti, jako je dyslalie. Srozumitelnost může být narušena díky neobratnosti v artikulaci. (Kozáková, 2005, s. 30; Franiok, 2007, s. 37) Vzdělávání probíhá většinou v základních školách speciálních podle speciálního vzdělávacího programu. (Krejčířová, HutYROVÁ, 2008, s. 19) Učení je především mechanické, nutné je časté opakování. Jsou schopni si osvojit trivium - čtení, psaní a počítání. V dospělosti mohou vykonávat jednoduché činnosti, které nevyžadují přesnost a rychlost. Stále však potřebují podporu, kterou nabízí např. chráněné bydlení nebo podporované zaměstnání, a to většinou po celý život. (Vágnerová, 2008, s. 302; Valenta, Müller, 2007, s. 39) Je však nutné podotknout, že mezi osobami se středně těžkou mentální retardací jsou rozdíly v povaze schopností - některé dosahují celkem dobré úrovně v oblasti senzorio-motorické, ale jejich verbální schopnosti jsou značně opožděné. Může to však být i naopak. K variabilitě dochází i na úrovni řeči. Někteří jedinci jsou schopni navázat konverzaci, jiní neumí vyjádřit ani své základní potřeby. A mohou se objevit i tací, kteří se během života nenaučí mluvit vůbec, přestože mluvené řeči rozumí. Komunikují tak většinou za pomoci některého systému AAK⁸. (Švarcová, 2006, s. 35)

I jedinci se středně těžkým stupněm mentální retardace mohou být zapojeni do hudebních aktivit. Měla jsem možnost se s takovými osobně setkat při sběru informací pro bakalářskou práci. Ti, kteří nemají příliš narušenou verbální složku, jsou zapojeni jako zpěváci v hudebním souboru. Pokud však zpívat nemohou, doprovázejí alespoň na rytmický nástroj.

⁸ **AAK** = Alternativní a augmentativní komunikace (alternativní = náhradní; augmentativní = doplňující)

1.3.3 F72 Těžká mentální retardace

Hodnota IQ se pohybuje v mezích 20 - 34. Dospělý jedinec s tímto typem mentální retardace vykazuje znaky mentálního věku 3 - 6 let. Podle dřívější terminologie sem patří (MKN-10, 2008, s. 237) : těžká mentální subnormalita, těžká slabomyslnost (oligofrenie), idioimbecilita.

Jak uvádí Švarcová (2006, s. 35), klinický obraz se v mnohém podobá pásnu středně těžké mentální retardace. Neuropsychický vývoj je ve velké míře omezen. Často se vyskytují kombinovaná postižení a jiné tělesné deformity (př. hydrocefalus). Motorický vývoj je rovněž porušen, vyskytují se automatické stereotypní pohyby. Je značně omezena úroveň všech schopností. Základní hygienické a sebeobslužné návyky je možné vypěstovat. Převládá nonverbální komunikace, výjimečně se objevují jednotlivá slova. V chování bývají jedinci agresivní, mají tendenci k sebepoškozování a impulzivitě. Vzdělání je možné v rehabilitačních třídách - rozvoj dovedností a návyků. (Krejčířová, Hutýrová, 2008, s. 19; Kozáková, 2005, s. 30)

1.3.4 F73 Hluboká mentální retardace

Do této kategorie jsou zařazeni jedinci, kteří mají IQ 20 a nižší, mentální věk odpovídá věku od 0 - 3 roky. Takový stav způsobuje nesamostatnost a neustálou potřebu pomoci při základních životních úkonech, jako je pohyb, hygiena nebo komunikace. Podle MKN-10 (2008, s. 237) patří sem: těžká mentální subnormalita, hluboká slabomyslnost (oligofrenie), idiocie.

Neuropsychický vývoj je omezen výrazně, evidentní je neschopnost porozumět požadavkům či instrukcím. Jsou přítomny somatické vady, nejčastěji kombinované vady smyslové a tělesné. Ty způsobují buď značné potíže v pohybu, nebo úplnou imobilitu. Komunikace je **rudimentální**⁹ nonverbální nebo se u jedince nerozvine vůbec. Možnosti vzdělávání jsou velice omezené, je nutná potřeba neustálého dohledu. (Krejčířová, Hutýrová, 2008, s. 19; Švarcová, 2006, s. 36)

Jedinci, kteří svou diagnózou patří do dvou výše zmíněných stupňů mentální retardace, nemohou být zapojeni do hudebních aktivit, především díky uvedeným omezením,

⁹ **rudiment** = základ, počátek (Edelsberger, 2000, s. 307)

kteřá jim postižení přináší. Jak jsem však mohla v praxi pozorovat, jsou velice vítanými posluchači a z hudebních produkcí mají nesmírnou radost.

1.3.5 F78 Jiná mentální retardace

Do této kategorie spadají ty případy, kdy není možné stanovit stupeň IQ pomocí obvyklých metod, a to především díky přidruženému somatickému nebo senzoričkému poškození například u neslyšících, nevidomých, u jedinců s těžkými poruchami chování nebo u osob s poruchou autistického spektra. (Švarcová, 2006, s. 36)

1.3.6 F79 Neurčená mentální retardace

Mentální retardace je zjevně prokázaná, ale není možné zařazení do žádné z výše uvedených kategorií. (Švarcová, 2006, tamtéž) Dle MKN-10 (2008, s. 237) patří sem: mentální deficit NS, mentální subnormalita NS, slabomyslnost (oligofrenie) NS.

1.4 Specifika psychických procesů u jedinců s mentálním postižením

Není možné globálně popsat specifika psychických procesů u mentálně postižených jedinců. „Každý mentálně postižený je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy.“ (Švarcová 2006, s. 40-41) Ale přesto můžeme nalézt alespoň obecné znaky, které se objevují u značné části osob s mentálním postižením. (Švarcová, 2006, s. 41) Je rovněž důležité si uvědomit, že u těchto osob se nejedná pouze o prosté opoždování duševního vývoje, ale nastávají u nich strukturální vývojové změny. Není tedy možné mentálně postiženého jedince srovnat s mladším „normálním“ jedincem, protože ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním, ne pouze kvantitativním. (Valenta, Müller, 2007, s. 36)

Důležitá jsou však specifika psychických funkcí u jedinců s mentálním postižením, která jsou nezbytná pro **kognitivní**¹⁰ proces. Podle Kozákové (2005, s. 31) je možné tyto zvláštnosti dělit na oblast bezprostředního poznání a zprostředkovaného poznání. Poznání bezprostřední je poznáním smyslovým. Do zprostředkovaného poznání můžeme zařadit myšlení a řeč, ale také paměť, pozornost, vůli, aspirace a emoce. (Kozáková.

¹⁰ **kognitivní** = poznávací, vnímající (Hartl, Hartlová, 2000, s. 261)

2005, s. 31-33) Podrobněji se zastavím u zvláštností v oblasti emocí, které jsou pro vnímání a prožívání hudby snad nejpodstatnější.

1.4.1 Bezprostřední poznání

Obsahem bezprostředního poznání jsou počitky, vjemy nebo představy. Smyslové (bezprostřední) vnímání je výběrové a tato selekce se děje na základě vlastní zkušenosti. Proces utváření zkušeností je u zdravého dítěte rychlý, u dítěte s mentálním postižením je pomalý a probíhá s jistými odchylkami. (Valenta, Müller, 2007, s. 36)

Rubinštejnová (1973, In Valenta, Müller, 2007, s. 36) uvádí následující zvláštnosti percepce u osob s mentálním postižením:

zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání - nepochopení perspektivy, překrývání kontur, nerozlišení polostínů. Na rozdíl od intaktního jedince, který vidí globálně, vnímá mentálně postižený postupně a tím se ztěžuje jeho orientace v novém prostředí,

nediferencovanost počitků a vjemů - předmětů, tvarů, barev. Porušena je především diskriminace figury a pozadí,

inaktivita vnímání - neschopnost vnímat všechny detaily materiálu,

nedostatečné prostorové vnímání,

snížená citlivost hmatových vjemů,

špatná koordinace pohybu v důsledku nedostatečného procesu analýzy v korové části **proprioceptivního**¹¹ analyzátoru,

opožděná diferenciací fonémů (a jejich zkreslení) typická pro akustický analyzátor,

nedokonalé vnímání času a prostoru.

(Rubinštejnová, 1973, In Valenta, Müller, 2007, s. 36)

1.4.2 Zprostředkované poznání

Myšlení - je u mentálně postižených jedinců omezené, zjednodušené a vázané na konkrétní skutečnost. Je charakteristické značnou stereotypností a rigiditou. Mentálně postižení často ulpívají na určitém způsobu řešení situace. Důvodem je obrana před subjektivně nesrozumitelnými, novými a neznámými podněty, které jim mohou být

¹¹ **propriocepce** = vnímání signálů ze svalů a šlach (Akademický slovník cizích slov II, 1995b, s. 625)

nepříjemné a vyvolávat v nich různé obavy. (Fischer, Škoda, 2008, s. 96) Myšlení u jedinců s mentálním postižením se vyznačuje také neschopností vyšší abstrakce a generalizace, chybami a nepřesnostmi v analýze a syntéze. (Valenta, Müller, 2007, s. 37)

Paměť - je podle Švarcové (2006, s. 49): „*Typickým znakem paměti dětí s mentální retardací je pomalé tempo osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchování spojená s nepřesnostmi vybavování, což se někdy označuje jako „zapomnětlivost“.*“ Převládá mechanická paměť, pro naučení je důležité časté opakování. Přesto neumí nabyté vědomosti včas uplatnit v praxi. (Kozáková, 2005, s. 32)

Pozornost - je u mentálně postižených jedinců typická nízkým rozsahem sledovaného pole, nestálostí a snadnou unavitelností a také sníženou schopností rozdělit ji na více činností. Udržet pozornost je jedinec s mentálním postižením schopen kratší dobu než jeho nepostižený vrstevník (cca 15-20 min.) Schopnost udržet pozornost je ovlivněna mnoha faktory: věkem, hloubkou mentálního postižení, druhem, typem, úrovní aspirace, ale i časovou křivkou dne. (Valenta, Müller, 2007, s. 38; Kozáková, 2005, s. 32)

Vůle - u osob s mentálním postižením je v oblasti vůle zřejmá větší sugestibilita, citová labilita a labilita ve volních oblastech. Je u nich patrná agresivita, impulzivnost, úzkostnost a pasivita. Specifickým rysem je dysbulie (volní porucha) a abulie (snížení či ztráta volních činností). (Valenta, Müller, 2007, s. 39)

Aspirace - jsou u jedinců mentálně postižených specifické. Dochází u nich k výkyvům směrem k nižší aspiraci (podhodnocování) nebo naopak k vyšší aspiraci (nadhodnocování). Sebehodnocení je výsledkem procesu vnitřního hodnocení se, ale i hodnocení prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Právě sociální prostředí může ovlivnit pohled na vlastní osobu. (Valenta, Müller, 2007, s. 39)

Řeč - je postižena ve všech jazykových rovinách. Výslovnost není přesná, nedostatečně koordinovaná motorika mluvidel, schopnost porozumět je nižší. (Fischer, Škoda, 2008, s. 96) Mezi nejčastějšími poruchami se objevuje dyslalie, huhňavost a breptavost. Pokud se objeví kombinace mentálního postižení a DMO, vyskytují se různé formy dysartrie. (Peutelschmiedová, 2001, In Kozáková, 2005, s. 33) Slovní zásoba je malá, vyjadřování je jednoduché a konkrétní. U těžších stupňů mentální retardace převládá nonverbální komunikace. (Fischer, Škoda, 2008, s. 96)

Emoce - emoční prožívání je u jedinců s mentálním postižením základním mechanismem autoregulace, mají emoční prožívání celkově změněno. Jsou zvýšeně dráždiví,

častěji se uchylují k afektivním reakcím nebo mrzuté náladě. Nejsou schopni kontrolovat a ovládat vlastní emoce v dostatečné míře. Upřednostňují proto takové jednání, které jim v daném okamžiku přináší uspokojení. Přesto má mentálně postižený jedinec stejné základní psychické potřeby jako jiní lidé. Ač jsou v mnohém modifikovány. (Vágnerová, 2008, s. 295)

Zvláštnosti v emocionální sféře osob s mentálním postižením popsala Rubinštejnová (1973, In Valenta, Müller, 2007, s. 38) následovně: osoby s mentálním postižením dlouhodobě nerozlišují city, mají minimální rozsah prožitků, převládá u nich buď jednostranné uspokojení, nebo jednostranné neuspokojení a chybí citové odstíny. City jsou neadekvátní, především svou dynamikou a intenzitou k podnětům - na jedné straně se objevuje povrchnost s minimálním prožitkem, na straně druhé neúměrně silné a interní reakce na události. Tvorbu hodnot a postojů u mentálně postižených osob podstatně ovlivňují egocentrické emoce. Tito jedinci snáze podléhají afektu, což je způsobeno tím, že city častěji obcházejí intelekt. Vyskytuje se u nich dysforie (chorobné poruchy nálad, překvapující svými nečekanými nástupy vzhledem k situaci), a to především u osob s epilepsií nebo traumatickou etiologií. Výkyvy nálad mohou směřovat také do euforie. Další možnou formou dysforie je apatie doprovázená lhostejností. Může to být signál blížící se nemoci (záchvatu).

Mentální postižení má celkový vliv na projev emocí, na jejich vnější vyjádření a na úroveň rozvoje druhých citů. Asi nejvíce jsou ovlivněny intelektuální city, se kterými jsou spjaty poznávací činnosti člověka. Nejčastěji je u jedinců s mentálním postižením uváděna nevyrovnanost, agresivita a emoční labilita. Je však dobré si položit otázku, zda jsou opravdu výše uvedené charakteristiky způsobeny jen mentální retardací, nebo jsou podpořeny přístupem okolí, rodičů, personálu či neuspokojením lidských potřeb. (Kozáková, 2005, s. 33)

2 Charakteristika vybraných nemocí

V této kapitole budu charakterizovat některé další typy nemocí, se kterými jsem se setkala u klientů během sběru dat pro bakalářskou práci. Bude to Downův syndrom, dětský autismus a schizofrenie.

2.1 Downův syndrom

MKN-10 uvádí Downův syndrom (dále DS) pod číslem Q90. Pro pojmenování této chromozomální poruchy se dnes používá také Trisomie 21. (MKN-10, 2008, s. 596) Jedná se o nejčastěji popisovaný syndrom, který je způsobený změnou počtu chromozomů - ztrojení 21. chromozomu. V populaci osob s mentálním postižením se vyskytuje poměrně často, udává se asi 5%. Může být diagnostikován ještě před narozením dítěte. (Černá, 2008, s. 90) Jedinci s DS jsou charakterističtí typickým tělesným **habitem**¹², který je na první pohled odlišuje od ostatních. Odlišnost by mohla způsobit riziko sociálního odmítání, na druhou stranu bývají jedinci s DS přijímání spíše pozitivně, a to díky sociální adaptabilitě. (Vágnerová, 2008, s. 305) Mentální postižení se projevuje na hranici lehké až středně těžké mentální retardace. Objevují se další somatická onemocnění, jako je např. vrozená srdeční vada, žaludeční a střevní abnormality, **nystagmus**¹³, krátkozrakost (myopie), poruchy sluchu, poruchy štítné žlázy aj. K typickému vzhledu osob s DS patří malá postava, zploštělá lebka, mohutný krk, široký zploštělý obličej, krátké široké ruce a menší prsty, šikmé oči s kožními záhyby ve vnitřních koutcích, malá ústa a velký jazyk, tzv. opičí rýha napříč dlaní aj. (Černá, 2008, s. 90) Po stránce psychické bývají jedinci s DS klidní až **bradypsychičtí**¹⁴, ulpívaví, těžkopádní, ale emocionálně dobře naladěni. Jsou přizpůsobiví, bez větších výkyvů v chování a prožívání. Učí se pomalu, ale dovednosti dokáží využít. Při přetížení nadměrnými požadavky reagují úzkostně. Jako dospělí jsou schopni pracovat pod dohledem a vedením. (Vágnerová, 2008, s. 305)

¹² **habitus** = „vzhled charakteristický pro urč. typy člověka n. pro urč. chorobné stavy“ (Akademický slovník cizích slov I, 1995a, s. 278)

¹³ **nystagmus** = rytmické bezděčné oční záškuby (Akademický slovník cizích slov II, 1995b, s. 534)

¹⁴ **bradypsychizmus** = celk. zpomalení tempa duševní činnosti (Akademický slovník cizích slov I, 1995a, s. 112)

2.2 Dětský autismus

Onemocnění, jež je zařazeno mezi pervazivní vývojové poruchy. V MKN-10 je možné ho najít pod označením F84.0 Dětský autismus bývá diagnostikován do věku tří let a projevuje se ve všech třech oblastech psychopatologie: neschopností navázat společenskou interakci, neschopností komunikace a omezeným stereotypním chováním. (MKN-10, 2008, s. 242) Příčina vzniku autismu doposud není jednoznačně vymezena. Uvádí se např. důsledek organického poškození mozku, genetická podmíněnost, vnější vlivy v prenatálním období, neurochemické odlišnosti CNS. Větší význam nemají sociální faktory, nebyl prokázán jejich vliv. (Fischer, Škoda, 2008, s. 123)

Dětský autismus je možné charakterizovat jako poruchu projevující se nedostatečnou emoční odpovědí vůči citům druhých jedinců a nedostatečným přizpůsobením se v sociálních interakcích. Osoby s autismem se vyhýbají navázání očního kontaktu, jsou uzavřené a samotářské. Trvají na vykonávání specifických rituálů a obtížně se adaptují na nové situace. Nesnášejí změny prostředí. V oblíbenosti mají vykonávání stereotypních pohybů nebo sledují jednotvárné a mechanické pohyby předmětů. Často dochází ke kombinaci autismu s jinými poruchami nebo handicapem různého rázu, např. s mentální retardací, epilepsií, smyslovou poruchou. U některých jedinců s autismem jsou problémy mírné, u některých je možné pozorovat agresivitu nebo i sebepoškozující chování. Ve školním prostředí potřebují speciální přístup, školní znalosti si osvojují obtížně. (Fischer, Škoda, 2008, s. 123-124)

2.3 Schizofrenie

„Schizofrenie je závažná duševní choroba, která se projevuje chronickým narušením myšlení a vnímání, poruchou emotivity a osobnostní integrity. Jde o multisystémové poškození mozkových funkcí, z nichž vyplývají uvedené psychické projevy.“ (Vágnerová, 2008, s. 333)

V MKN-10 je schizofrenie zařazena pod kódem F20 a dále se člení na paranoidní, hebefrenní, katatonní a nediferencovanou schizofrenii, postschizofrenní deprese, reziduální schizofrenii, schizofrenii simplex a jiné schizofrenie. (MKN-10, 2008, s. 197-199) Příčina vzniku schizofrenie není přesně určena, hlavním důvodem je především to, že jde o skupinu poruch, které se v některých projevech shodují. Jde tedy o soubor dědičných předpokladů, vývojově podmíněných změn, specifických zkušeností a vyvolávajících podnětů. (Vágnerová, 2008,

s. 334) Symptomy je možné dělit na pozitivní (např. bludy, halucinace, dezorganizace řeči atd.) a negativní (např. výrazná apatie, zpomalenosti myšlení, abulie, sociální stažení). (Vágnerová, 2008, s. 336-337)

Nejčastěji se vyskytuje paranoidní schizofrenie. Pro ni je typický izolovaný blud s paranoidním obsahem a halucinace. Charakteristická je podezřívavost, vztahovačnost. Jedinec je přesvědčen, v rámci svého bludu, že je v ohrožení, hrozí mu zničení, je pronásledován atd. Mohl by v rámci obrany proti ohrožení napadnout i nic netušící lidi. Objevují se halucinace, především sluchové, které mají podobu hlasů, které něco přikazují, hrozí atd. Emočně jsou tyto osoby spíše otupělé nebo alespoň nenápadné. Bývá přítomna porucha vůle a je narušené myšlení, především vzhledem k bludnému výkladu reality. Může vzniknout až v pozdějším věku, někdy až kolem 40. roku. (Vágnerová, 2008, s. 345)

2. 4 Dětská mozková obrna

Podle MKN-10 je možné zařadit dětskou mozkovou obrnu (dále DMO) pod kód G80 - Mozkové obrny. (MKN-10, 2008, s. 276) DMO patří mezi chronická onemocnění, která jsou charakterizována poruchou centrální kontroly hybnosti. DMO je možné definovat jako „*syndrom nepokračujícího postižení nezralého mozku*“. (Tichý, 1998, In Fischer, Škoda, 2008, s. 38) Vágnerová (2008, s. 144) definuje DMO jako neprogredující postižení motorického vývoje, které vzniklo na bázi poškození nebo dysfunkce mozku v rané fázi jeho vývoje.

Nejedná se o dědičné onemocnění, ani o onemocnění nakažlivé. Není možné je vyléčit ani stanovit účinnou prevenci. V populaci se vyskytuje u 2-5 z 1000 narozených dětí. (Fischer, Škoda, 2008, s. 38) Příčiny vzniku jsou různé. V prenatálním období se jedná např. o infekci matky, požívání návykových látek a drog nebo Rh-inkompatibilitu. V perinatálním období je ohrožujícím předčasný porod nebo porodní trauma. Genetické a exogenní faktory se však ve velké míře ovlivňují a mohou kumulovat ve svém účinku. Proto příčina vzniku DMO není vždycky stejná. (Vágnerová, 2008, s. 145)

DMO se dělí do tří forem: spastická forma, dyskineticko-dystonická forma a ataktická neboli mozečková forma. Nejčastěji se vyskytuje první jmenovaná, tedy spastická forma DMO. (Vágnerová, 2008, s. 145-146) Primárně je možné toto onemocnění zařadit mezi somatická postižení, často jsou však přidružena i postižení jiná. Potom se hovoří o tzv.

kombinovaném postižení. Nejčastěji je k DMO přidruženo mentální postižení. Dále se vyskytuje epilepsie, poruchy řeči nebo i smyslové poruchy a poruchy učení. (Fischer, Škoda, 2008, s. 48-49)

3 Estetická výchova mentálně postižených

Tuto kapitolu jsem do své bakalářské práce zahrnula především proto, že hudba v životě jakéhokoli člověka hraje důležitou roli v mnoha směrech. Jedním z nich je působení na jedince po stránce estetické. Vnímání krásna kolem nás je důležité pro celkový a zdravý rozvoj osobnosti. U mentálně postižených je tato potřeba zdravého rozvoje stejně důležitá. Estetická výchova jako taková je oborem nesmírně obsáhlým. Pokusím se proto uvést to nejpodstatnější, co souvisí s tématem mé práce.

3.1 Obsah a cíle estetické výchovy

Nejdříve si představíme samotný pojem estetika a estetická výchova. Otokar Chlup (1956, s. 9) uvádí, že estetika je věda o zákonitostech umělecké tvorby a uměleckého vnímání. Její funkce jsou specificky společenské a poznávací. Estetickou výchovu potom charakterizuje jako výchovu uměním. Umění je širokým pojmem a plní pro estetickou výchovu dva úkoly: poznání estetické skutečnosti, tedy umělecké tvorby, a schopnost člověka vhodně reagovat na estetické jevy. Autor ještě poznamenává, že estetická skutečnost se neomezuje pouze na uměleckou tvorbu, ale zahrnuje také přírodu a život společnosti. I tyto složky mohou obsahovat umělecké znázornění a estetický prožitek. (Chlup, 1956, s. 7-9)

K problematice estetické se vyjadřovalo ve svých dílech mnoho dalších autorů výchovy. Proto je možné se setkat s řadou rozdílných názorů. Podstata všech je ale stejná. Obsahem estetické výchovy je všestranný rozvoj osobnosti jedince, kde důležitou roli hrají jeho vztahy nejen k uměleckým, ale i mimouměleckým estetickým hodnotám. Rovněž je obsahem vlastní chování a jednání jako reakce na toto estetické působení. (Jůzl, 1959, In Krejčířová, 1998, s. 13)

„Trvalým cílem estetické výchovy je vytváření vztahu ke kulturním a uměleckým hodnotám a zároveň vytváření odpovídající stupnice hodnot každého jednotlivce.“ (Krejčířová, 1998, s. 15) Jak autorka dále uvádí, utváření estetického hodnocení je podmíněno společensky a sociálně a podřizuje se individuální a aktuální zkušenosti jedince. Schopnost esteticky hodnotit je možné u jedince vypěstovat cílevědomou výchovou a může si ji tedy osvojit každý. Nevyjímaje osoby s mentálním postižením. U nich se sice estetická výchova

z mnoha důvodů liší od estetické výchovy intaktních jedinců, přesto v systémech výchovy osob s mentální retardací zastává především reedukační úlohu. (Krejčířová, 1998, s. 15-16)

3.2 Reedukační a kompenzační význam estetické výchovy

V oblasti speciální pedagogiky zabývající se mentálně postiženými se estetická výchova využívá především v oblasti reedukace, jak jsem uvedla výše, a v oblasti kompenzace. Reedukace se zaměřuje na soustavný rozvoj všech postižených, narušených nebo oslabených orgánů a funkcí a také na rozvoj funkcí v procesu vzdělávání. Kompenzace se naopak zaměřuje na rozvoj náhradních činností, a to tam, kde reedukace původní funkce není možná. (Kábele, 1986, In Krejčířová, 1998, s. 45) Dobře metodicky organizovaná a promyšlená estetická výchova může příznivě ovlivnit rozvoj mentálně postižených v oblasti všech poznávacích procesů i motoriky. Estetická výchova má vliv na rozvoj fantazie, myšlení, vnímání, paměti i představivosti. Ovlivňuje také citovou oblast osobnosti. Velmi důležité místo ve výchově mentálně postižených zastává estetika chování, která se zabývá chováním v jeho vnější podobě a ve vztahu k ostatním lidem. Kultura chování má mnohem hlubší, širší a především morální základ. Dále napomáhá estetická výchova v rozvoji řeči, především prostřednictvím říkadel, textů a dramatizace pohádek. Díky těmto aktivitám dochází také k rozvoji fantazie a představivosti. (Krejčířová, 1998, s. 45-46)

Ve speciálních zařízeních pro mentálně postižené jsou hlavním prostředkem estetických aktivit metody sdruženého umění. Sem spadají různá slovesná a hudební pásma, divadla malých forem a soutěže v těchto aktivitách. Díky zapojení všech osobnostních složek jedince do zmíněných aktivit dochází zcela jistě k reedukaci a kompenzaci. Na závěr podkapitoly si dovoluji citovat tezi, kterou formulovala Krejčířová: „*Estetická výchova má v péči o mentálně retardované výrazný reedukační význam, který v konečném dopadu působí kompenzačně.*“ (Krejčířová, 1998, s. 46)

3.3 Terapeutický význam estetické výchovy

Pokud chceme dosáhnout zlepšení v celkovém výkonu a také v sociálních vztazích jedince, estetická výchova zaujímá významnou terapeutickou úlohu. V současné době

se do popředí dostává využití různých terapeutických forem v péči o mentálně postižené, především pak arteterapie. (Krejčířová, 1998, s. 46) Dnes se můžeme vedle pojmu arteterapie setkat s pojmem expresivní terapie, který je ekvivalentem. V širším slova smyslu je arteterapie záměrné, odborné a cílevědomé působení na jedince prostřednictvím uměleckých prostředků. Umělecké prostředky jsou pak příslušné danému umění - dramatickému, hudebnímu, literárnímu a výtvarnému. Podle toho rozlišujeme šest základních druhů expresivních terapií - dramaterapii, teatroterapii, psychodrama, muzikoterapii, biblioterapii a arteterapie v užším slova smyslu. (Müller, 2005, s. 28)

Terapeutický efekt však lze vyzporovat pouze v případě, že pracujeme s malou skupinou klientů podle zásady individuálního přístupu. Každá skupina nebo třída mentálně postižených osob tak může fungovat jako terapeutická skupina, která má svoji specifickou dynamiku. Je tedy žádoucí, aby arteterapie našla místo mezi dalšími speciálněpedagogickými prostředky, metodami nebo formami. Její vliv na psychiku jedince, která je předmětem výchovného působení, je veskrze pozitivní. (Krejčířová, 1998, s. 47-48)

Do jaké míry bude arteterapeutické působení úspěšné, je závislé na třech faktorech:

- 1. Objekt terapie** - tedy jedinec s mentálním postižením. Důležité je nezapomínat na různorodost jednotlivých postižení a na jedinečnost každé osobnosti.
- 2. Subjekt terapie** - zastoupený terapeutem. Jedná se o odborníka, který má odpovídající vzdělání v daném druhu terapie a který pracuje v našem případě s mentálně postiženými ve výchovném procesu.
- 3. Podmínky pro arteterapii** - sem můžeme zařadit materiální a technické vybavení a prostředí, ve kterém je terapie prováděna. To vše musí být připraveno a zváženo ještě před započítím terapeutického působení.

Arteterapie neslouží pouze k vyplnění volného času osob s mentálním postižením, ale má své pevné místo ve speciální pedagogice. Díky ní jsme schopni do hloubky poznávat narušenost osobnosti jedince a uvolňovat tvořivé a seberealizační schopnosti mentálně postižených. (Krejčířová, 1998, s. 48)

4 Hudba v životě člověka

Není pochyb o tom, že v životě člověka hraje hudba nezastupitelnou roli. Ať už provozujeme hudební činnosti sami aktivně, nebo jsme pasivními příjemci hudby, zanechává v nás stopy, které formují i naši osobnost. Jak se budu zmiňovat v další kapitole, hudba patří do estetické výchovy jako jedna z jejích složek. Nyní se zaměřím na hudební schopnosti a dovednosti, na vliv hudby na člověka, na emoce, které hudba vyvolává, a na změny v chování člověka v důsledku působení hudby. Poslední podkapitulu věnuji samotné interpretaci hudby.

4.1 Hudební schopnosti a dovednosti

4.1.1 Hudební schopnosti

Schopnost je soubor předpokladů, které jsou nezbytné pro vykonávání určité činnosti. Na formování schopností se podílejí vlohy a proces učení. Spolu s vývojem osobnosti probíhá také vývoj schopností, lze sledovat vzájemný vztah mezi všeobecnými a speciálními schopnostmi, které ovlivňují především kvalitu dané činnosti. (Holas, 2001, s. 61)

Hudební schopnosti řadíme mezi speciální schopnosti. Považujeme je za „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.*“ (Sedlák, 1990, s. 35) Kvalita i kvantita hudebních schopností se mění v závislosti na vlohách, procesech zrání, na věku, ovšem nejvíce v závislosti na sociálních vlivech, tedy na prostředí a výchově. Schopnosti jsou úzce spjaty se sklony, které se projevují jako náklonnost k hudbě a potřeba jejího provozování. (Sedlák, 1990, s. 36)

Již v minulosti docházelo k diskuzím, do jaké míry se na formování hudebních schopností podílí dědičnost a individuální činitelé z vnějšího prostředí, jako je výchova. Starší psychologové (např. Seashore, Révész, Ziehen, Schoen aj.) kladli důraz na dědičnost, obzvláště v oblasti nadání. Vnější vlivy považovali za jakési spouštěče, které způsobí procitnutí těchto schopností. (Sedlák, 1990, s. 36) Pro představu uvádím teorii podle C. E. Seashorea. Ten byl jedním z prvních, kdo se hudebními schopnostmi vědecky zabýval. Jeho výzkum však byl kritizován jako atomistický. Charakterizoval ve své práci hudebnost jako soubor několika dovedností, mezi které patří sensorická kapacita, motorická kapacita, hudební

představivost a paměť, hudební inteligence a skupina dalších faktorů, mezi něž se řadí hudební cítění, temperament, zájem o hudbu i umění všeobecně, celková fyzická dispozice a další. (Seashore, 1938, In Franěk, 2007, s. 148)

Ovšem ve vývoji jedince není možné přesně určit a oddělit podíl dědičného a výchovou získaného. Již v prenatalním vývoji se vnitřní a vnější činitele prolínají a vzájemně se tak ovlivňují. A je nutné podotknout, že vztah mezi dědičnými a výchovnými činiteli se liší i v jednotlivých vývojových stádiích. Interakce biologického a společenského ve schopnostech i ve vývoji jedince zajišťuje jednotu jeho organismu s okolním prostředím. (Sedlák, 1990, s. 36)

O dělení, tedy klasifikaci hudebních schopností, se pokusilo mnoho autorů, hudebních pedagogů i psychologů. Je možné zde zmínit např. skladatele N. Rimského-Korsakova, dalšími pak jsou Seashore, jehož teorie byla zmíněna výše, Těplov nebo Paul Michel. Z českých hudebních psychologů se o dělení schopností pokusil František Sedlák. (Poledňák, 1984, s. 345-346) Ten došel ke klasifikaci hudebních schopností do následujících kategorií (Sedlák, 1989, s. 22-23):

- 1. Hudebně sluchové schopnosti** - zajišťují rozlišování vlastností tónu, výšky, délky, barvy, hlasitosti a jejich vzájemných vztahů v horizontální (melodie) a vertikální (harmonie) rovině.
- 2. Psychomotorické schopnosti** - umožňují postihovat časové rozdělení hudby (metrum, rytmus, tempo, hybnost) a psychicky regulovat pohyby při pěveckých a instrumentálních činnostech a také při tělesných reakcích na hudbu.
- 3. Analyticko-syntetické schopnosti** - tvoří předpoklady pro určení hudebně výrazových prostředků, hudebních tvarů a jejich slučování v uspořádané celky a hudební útvary. Díky těmto schopnostem se formují specifické struktury, jako je hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost.
- 4. Hudebně intelektové schopnosti** - tvoří předpoklad pro činnosti a operace percepční, interpretační a hudebně tvořivé. Patří sem hudební fantazie a hudební myšlení.

Sám autor však podotýká, že hudební schopnosti není možné vnímat izolovaně, bez vzájemných vztahů a možnosti ovlivnění. Naopak, v hudebních činnostech se propojují, působí na sebe a podmiňují se. Netvoří součty a nahodilá spojení, ale dynamickou strukturu s funkční hierarchií. Pokud dojde ke snížení kvality některé ze základních schopností, ovlivní to negativně růst dalších propojených a funkčně závislých psychických struktur. (Sedlák, 1989, s. 23)

4.1.2 Hudební dovednosti

Pojmem hudební dovednosti označujeme takové předpoklady, které na základě cviku a schopností vedou k úspěšnému vykonávání uvědomělých hudebních činností. Podmínkou pro utváření dovedností je úroveň již zmíněných schopností a zároveň, při rozvoji dovedností, se schopnosti spolurozvíjejí a spoluutvářejí. (Holas, 2001, s. 44-45)

Dovednost je do jisté míry proměnlivá a přizpůsobivá vnějším podmínkám i danému úkolu. Utváří se především pravidelným opakováním, které však nemá být mechanické. Při náročnějších hudebních činnostech (např. pěvecká nebo nástrojová improvizace či interpretace) se již uplatňuje jistá proměnlivost, i když i zde vychází interpret z některých, dříve naučených činností. Nedochozí však ke stereotypnímu opakování, ale k obměňování podle interpretova záměru a daného úkolu. (Sedlák, 1990, s. 226)

Hudební dovednosti umožňují jedinci dosáhnout vysoké rychlosti v oblasti motoriky a plynulosti při realizaci hudebních aktivit, vykonávat vícesložkové činnosti, **anticipovat**¹⁵ sled motorických úkonů, rozšířit pozornost a koncentraci (např. hudebník hraje, čte noty a sleduje dirigenta - to vše zároveň). Z toho vyplývá, že tvorba hudebních dovedností předpokládá u jedince značný podíl poznávacích struktur, regulačních složek psychické činnosti, hudebních představ nebo paměti. (Sedlák, 1990, s. 226; Poledňák, 1984, s. 56)

Základními složkami hudebních dovedností jsou **automatizované úkony** a **hudební vědomosti**. **Automatizované úkony** jsou interní a stereotypní, vynikají stálým opakováním, neprobíhají však zcela bez kontroly vědomí. Spolu s hudebními dovednostmi tvoří podstatu hudebních činností. Ještě širším pojmem než hudební činnost je senzomotorické učení, při kterém se hudební činnosti a dovednosti utvářejí. Jedná se o aktualizaci hudebních schopností, upevnění hudebních dovedností a vědomostí. Neopomenutelnou složkou hudebních dovedností jsou právě **hudební vědomosti**, které vytvářejí struktury představ o hudbě. (Sedlák, 1989, s. 203)

Hudební dovednosti se utvářejí ve čtyřech fázích (Sedlák, 1990, s2 226-227):

- 1. Kognitivní fáze** - získávání informací k vykonání daného úkonu (např. znalost notového písma, stupnic i intervalů atd.) a seznámení se s technickou stránkou úkonu.
- 2. Fixační fáze** - upevňování a zdokonalování hudební dovednosti.

¹⁵ **anticipovat** = postihnout, pochopit, předjímat (Akademický slovník cizích slov I, 1995a, s. 57)

3. Automatizační fáze - v jejím průběhu se odstraňují nadbytečné pohyby a naopak se správným rozložením svalového napětí zpřesňují a rytmizují pohyby správné. Jedná se začlenění hudební dovednosti mezi hudební činnosti.

4. Kontrolní fáze neboli zpětnovazební. Podává informace o průběhu úkonu a umožňuje správné provádění dílčích úkonů. I když je jmenována jako poslední, měla by se utvářet už od začátku procesu.

4.1.3 Vztahy a rozdíly mezi hudebními schopnostmi a dovednostmi

Jasně stanovení vztahů a rozdílů mezi schopnostmi a dovednostmi není snadné. Schopnosti, tedy vnitřní psychické struktury a předpoklady pro vykonávání hudebních dovedností a činnosti, jsme schopni poznávat pouze nepřímě v daných hudebních úkonech. Základním východiskem pro odlišení schopností a dovedností je míra obecnosti. Schopnost umožňuje osvojení několika dovedností, proto se uplatňuje v širším rozsahu. Dovednost je oproti tomu konkrétnější a je vázána úžeji k vymezenému hudebnímu úkonu. Odvíjí se v jednotě senzomotorických schopností a regulačních složek jednotlivých hudebních úkonů. (Sedlák, 1990, s. 227)

Výše zmíněná jednota regulačních složek a senzomotorických schopností se projevuje tak, že hudební schopnosti umožňují jedinci osvojit si hudební dovednosti a naopak - pokud dochází k upevňování dovedností, zvyšuje se kvalita schopností. Nesmíme ovšem hudební schopnosti a dovednosti ztotožňovat. I když mezi nimi existuje spojitost, dovednosti jsou především výsledkem automatizace, učení a cviku. Rovněž pedagogické působení je více výrazné a rychlejší při utváření hudebních dovedností než při rozvoji hudebních schopností. (Sedlák, 1990, s. 228)

4.2 Vliv hudby na člověka v oblasti emocí

Hudba má na člověka velký vliv. Silné hudební prožitky vyvolávají u jedince pocity naplněnosti, krásna. Určitě každý z nás zažil chvíli, kdy mu při hudebním zážitku běhal mráz po zádech. Všechny tyto jevy jsou způsobeny emocemi. Holas (2001) definuje emoce jako subjektivní zážitky libosti nebo nelibosti, které jsou provázené fyziologickými změnami, pozorovatelnými změnami chování, a to především v oblasti motorických projevů, jako

je gestikulace či mimika. Celkově dochází ke změnám zaměření osobnosti. (Holas, 2001, s. 46)

Hudba bývá považována za nejemocionálnější umění, avšak pouze někteří hudební pedagogové a teoretici považují hudbu za zcela samostatnou emocionální řeč. Usuzuje se spíše na to, že hudební emoce jsou spjaty s našimi každodenními emocemi. Ovšem málo se ví o tom, do jaké míry jsou hudební a každodenní emoce shodné. Při popisu emocionální reakce na hudbu se často využívá základních emocí, jako je radost, veselost, smutek nebo hněv. Vystává však otázka, nakolik jsou tyto emoce pro popis reakcí na hudbu dostačující. Je totiž známo, že hudba může vyjadřovat i nepatrné odstíny emocionálních stavů. Díky výzkumům, které provádělo mnoho hudebních psychologů, se v současné době začíná uvažovat o tom, jak přesněji hudební emocionální prožitky popsat. (Franěk, 2007, s. 171-172)

Hudební psychologové si před více než 100 lety povšimli, že se emocionální reakce na slyšenou hudbu různí. Některé reakce na určité hudební postupy v díle mohou být u posluchačů shodné a objektivní. Jindy však jedinec vnáší do poslouchané hudby nějaký význam, vybavuje si vzpomínky a tím se reakce stává značně subjektivní. Na základě těchto poznatků byly stanoveny tři odlišné způsoby, jak může hudba vyjadřovat emoce - strukturální očekávání, epizodická asociace a ikonická asociace. (Franěk, 2007, s. 176)

1. Strukturální očekávání - je možné zařadit do tzv. vnitřních emocí. Ty jsou vyvolávány vlastní hudbou a vznikají jako reakce na poslouchaný hudební útvar. Každá hudební věta má svoji jasnou strukturu (melodii, harmonii, rytmus a další hudební postupy) a je založena na postupném narůstání a uvolňování pocitu napětí. Mnoho skladeb obsahuje taková místa vzestupného napětí, která při poslechu mohou u jedince vyvolat velice intenzivní emocionální reakci, doprovázenou fyziologickými změnami (např. mrazení v zádech).

Takto silné neočekávané postupy ve skladbách můžeme nazývat strukturálními indikátory. Vyvolávají u posluchače okamžitou a silnou reakci. Na základě výzkumů, které v České republice prováděl Sloboda (1991, In Franěk, 2007, s. 177-178), byly stanoveny jako strukturální indikátory např. melodické opory, harmonické progrese, enharmonické záměny, zpoždění nástupu v závěru skladby, náhlé změny dynamiky a mnoho dalších. S těmito indikátory jsou spojeny také různé fyziologické reakce, jako je slzení, mrazení kolem páteře, bušení srdce nebo husí kůže.

Další výzkumy poukázaly také na to, že jedinec silně reaguje nejen na neočekávané postupy v hudbě, ale také na ty, které jsou očekávané. Z toho vyplývá, že intenzivní

a bezprostřední emocionální reakce musí být propojeny ještě s dalšími strukturálními rysy hudby, jako je např. četnost a hustota určitých strukturálních indikátorů nebo jejich umístění v hudební kompozici. Podle Clarka (1995, In Franěk, 2007, s. 179) posluchači pravděpodobně průběžně registrují malé „narážky“, které jsou sice bezvýznamné, ale jejich účinek se kumuluje a sčítá, takže v určitém místě vyvolají silnou emocionální reakci. Ovšem celá problematika strukturálních indikátorů ještě není zdaleka prozkoumána. (Franěk, 2007, s. 177-179)

Důležitým pojmem v oblasti hudby a emocí jsou tzv. proto-emoce. Proto-emoce nejsou plnohodnotnými emocemi, mohou v ně však přerůst, pokud při poslechu hudby dochází ještě k další duševní aktivitě, jako je hodnocení poslouchaného (např. pokud zhodnotíme poslouchaný úsek kladně, vyvolá radostnou emocionální reakci). Aby se emoce, které vyvolává strukturální očekávání, mohly stát plnohodnotnými, musí dojít k dalšímu kroku - zhodnocení významového obsahu hudby. A tento krok je závislý na epizodických a ikonických asociacích. (Franěk, 2007, s. 181-182)

2. Epizodické asociace - objevují se tehdy, pokud se nám při poslechu určité skladby vybaví konkrétní vzpomínky nebo zážitky, které jsou doprovázeny příslušnou emocionální reakcí. Můžeme si tak i po mnoha letech vzpomenout na příjemné chvíle, které v našem životě hrály důležitou úlohu. Z hudebněteoretického hlediska není tento typ emocionálních reakcí zajímavý, protože je zcela individuální a spojuje se s mimohudebními zážitky posluchače. (Franěk, 2007, s. 182)

3. Ikonické asociace - zakládají se na vztahu mezi hudebními strukturami a některými nehudebními událostmi nebo jevy nesoucími určitý emocionální význam. Jako příklad je možné uvést poslech hlasité a rychlé hudby. Posluchač si ji většinou spojuje s projevy silné energie. Odpovídající reakcí na takovou hudbu je tedy fyzické nabuzení. Ikonické asociace jsou značně složitý kognitivní proces, který není dostatečně poznán a detailně popsán. Hudebníci již dávno přisuzují hudbě i mimohudební význam. V hudbě se vyskytují např. popisné ikonické asociace - jde o napodobení určitých zvuků za pomoci hudby nebo nástrojů (nápodoba ptačího zpěvu, bouře, varhany evokují chrám, lesní rohy lov atd.). Z hudební praxe také vyplývá, že existuje emocionální komunikační kód, jenž je srozumitelný hudebníkům i posluchačům. (Franěk, 2007, s. 182-183)

4.3 Hudba a změna chování

Už ve starověku vznikala představa o tom, že samotná hudba může ovlivňovat chování. Na ovlivňování lidského chování mohou mít zájem např. učitelé, lékaři, ale i obchodníci nebo politici. I přesto, že je toto téma poměrně důležité, hudebním psychologům se zatím nepodařilo předložit dostatek poznatků z experimentů, které by vysvětlily, jakým způsobem toto ovlivňování funguje a v jakých situacích se vyskytuje. (Franěk, 2007, s. 189) Pro upřesnění uvedu několik studií, které se zabývají vlivem hudby na člověka:

Hudba definuje prostředí - naše chování je prostředím ovlivňováno. Jednoznačná definice prostředí, ve kterém se nacházíme, nám umožňuje rychle pochopit, jak se zde máme chovat. Prostředí je definováno mnoha způsoby, např. architektonicky nebo vnitřním vybavením, ale rovněž akustickými podněty. Varhanní hudba vytváří dojem náboženského prostředí, barokní hudba, ať vokální nebo instrumentální, dodává prostředí exkluzivní dojem a naopak hudba populární může mít opačný účinek. (Franěk, 2007, s. 190)

Hudba ovlivňuje prosociální chování - při tomto experimentu, který psychologové prováděli ve sportovním centru, byl vliv hudby zprostředkován za pomoci vyvolání pozitivních emocí, při kterých jsou lidé více ochotni pomáhat druhým. První skupině byla během cvičení přehrávána počítačem vytvořená hudba, která vyvolávala spíše negativní emoce. Druhé skupině byla přehrávána hudba populární, která vyvolávala pozitivní emoce. Po skončení cvičení bylo všem účastníkům oznámeno, že centrum bude zrušeno, a byli požádáni o roznášení letáků na podporu záchrany centra. Účastníci z druhé skupiny byli více ochotní a angažovaní v distribuci letáků než účastníci ze skupiny první. (North, Tarrant, Hargreaves, 2004, In Franěk, 2007, s. 191)

Agresivní a asociální chování ve vztahu k hudbě - v této oblasti se často uvažuje o tom, zda dlouhodobý poslech určitých žánrů hudby může způsobovat agresivní nebo asociální chování. Poukazuje se především na rockovou hudbu, konkrétně na heavy metal. Experimenty v této oblasti provádělo mnoho psychologů (např. Ark a Mostardi, Took a Weiss, Wingood nebo Miranda a Claes). Většina experimentů byla založena na poslechu rapu a heavy metalu. Bylo zjištěno, že mladí lidé poslouchající pravidelně výše zmíněné žánry mají větší sklon k deviantnímu chování (krádeže, drogy, násilí). Je však otázkou, zda je možné určité žánry považovat za příčiny vzniku negativního chování. Další studie totiž prokázaly, že u nejproblematičtější skupiny adolescentů se problémy s chováním vyskytly již na základní škole, tedy v době, kdy rap ani heavy metal ještě neposlouchali. Pravděpodobnější

tedy je, že tito jedinci si agresivní styl hudby vybírají k sebevyjádření. Určité typy heavy metalu mohou ovlivňovat již rozvinuté způsoby chování, není však prokázáno, že je způsobují. (Franěk, 2007, s. 191-192)

4.4 Problematika interpretace hudby

4.4.1 Instrumentální interpretace

„Hra na hudební nástroj je specifická hudební činnost, v níž subjekt na základě osvojených hudebních dovedností a zpravidla i znalostí notového písma vytváří zvukovou podobu hudebních děl.“ (Sedlák, 1990, s. 235)

Pojem interpretace pochází z latinského *interpretatio*, což znamená výklad, překlad. Dalo by se říci, že tento výraz předpokládá předchozí pochopení něčeho a následně potom vysvětlení nebo zprostředkování. Tím je vyjádřen tvořivý charakter interpretační činnosti, kdy má interpret možnost vlastního osobitého vkladu. (Sedlák, 1990, s. 235)

Jak dále uvádí Sedláček (1990, s. 235), *“...interpretace je podmíněna řadou hudebních dovedností a automatizovaných úkonů...“*. Pro hudební vědomí jedince má proto instrumentální interpretace hudby výrazný formativní účinek. Pomáhá k rozvoji všech hudebních schopností a umožňuje i rychleji chápat a osvojovat si nová hudební díla. Psychický život obohacuje o specifické hudební představy i o citové podněty, které není možné získat jinou hudební činností (jako je např. pouze zpěv nebo poslech). Navíc je instrumentální hra prostředkem seberealizace jedince. Dává mu prostor pro manifestaci hudebních schopností, rozvíjí tvořivou aktivitu, pěstuje vůli a uspokojuje hudební potřeby. (Sedlák, 1990, s. 235-236) Díky tomu, že se instrumentální hra realizuje často v kolektivu, má výrazné socializační účinky. Ti, kteří se sdružují v různých hudebních souborech, rozvíjejí mezilidské vztahy a kolektivní cítění. Prožívají společně úspěchy, mají na zřeteli cíle kolektivu a vytvářejí perspektivy do budoucna. (Sedlák, 1990, s. 236)

Psychologické základy hry na nástroj a interpretace mají základ v psychologii hudebních dovedností, ve cviku a ve studiu pohybů při hře. Jsou ovlivňovány vnitřními a vnějšími činiteli, které mohou působit pozitivně, tedy podněcovat rozvoj, nebo negativně, rozvoj brzdit. (Sedlák, 1990, 236)

Nedílnou součástí hry na hudební nástroj jsou **pohyby při hře**. Jde o složitou souhrnu specifických pohybů paží a prstů, které jsou řízeny prostřednictvím nervových drah z motorického centra. Přitom se pohyb pravé a levé ruky značně liší. Pohyb rukou a prstů, který je veden přirozeně a ekonomicky, umožňuje jedinci přizpůsobit se hudebními nástroji, tvořit správně tón a získat celkovou představu interpretovaného díla. (Sedlák, 1990, 236)

Vznik a charakter instrumentálních pohybů je možné dělit na dvě základní skupiny (Sedlák, 1990, s. 236):

pohyby úmyslné, volní (záměrné) - jsou řízeny naší vůlí a vědomím,

pohyby instinktivní, bezděčné - nepodléhají vůli člověka.

Schopnost regulovat pohyby se utváří během procesu učení a je do jisté míry závislá na vrozených motorických předpokladech hráče. Pohyby při nástrojové hře je možné dělit na dvě složky (Sedlák, 1990, s. 237):

vnější - je určena tvarem, směrem a polohou ruky atd.; tuto složku je možné kontrolovat zrakem, opravovat ji a měnit,

vnitřní (nervově svalová) - nelze ji zrakem sledovat.

Díky těmto dvěma složkám je možné základní instrumentální pohyby dělit podle vnější formy následovně (Sedlák, 1990, s. 237):

flexe - ohyb prstů nebo ruky

extenze - opak flexe

abdukace - odtažení ruky od podélné osy těla

addukace - opak abdukace

supinace - vnější otáčivý pohyb předloktí asi v rozsahu 160°

pronace - vnitřní otáčivý pohyb předloktí asi v rozsahu 160°

V počátečním období výuky je pro žáka i učitele dobré sledovat vnější pohyby rukou, kdy je možné nesprávné návyky při hře korigovat buď ústně, nebo názorným předvedením. (Sedlák, 1990, s. 237)

Co se týče vnitřních podmínek pohybu, které jsou značně komplikované, není možné si je subjektivně uvědomovat vzhledem k propojenosti vnitřních procesů. Je tedy vyloučené tyto podmínky všeobecně popsat. (Sedlák, 1990, s. 238)

Je však důležité si uvědomit, že i dobře zvládnutý instrumentální pohyb nezaručuje úspěch v hudební interpretaci. Je pouze základním předpokladem. K tomu, aby naučená skladba měla svoji hodnotu, je nutné mít komplexní zvukovou představu a mobilizovat

hudebně estetický intelekt. Jinak by při hře mohlo jít o pouhé přehrávání not bez hlubšího prožitku. (Sedlák, 1990, s. 238)

4.4.2 Pěvecké činnosti

Zpěv je nejpřirozenější činností pro člověka, psychologicky vysoce účinnou. Jedinec prostřednictvím zpěvu může objektivizovat a vyjádřit svůj vnitřní život a estetický vztah k okolnímu světu. Z antropologického hlediska je zpěv přirozenou, prapůvodní a primární lidskou potřebou. Snad i proto, že nástroj zpěvu, tedy hlasový orgán, si nosíme stále při sobě. Pěvecký projev však neprobíhá pouze v rovině nervově svalové a fyziologicko-akustické, ale vyžaduje také psychickou regulaci. Činnosti hlasového orgánu a pěvecký výkon jsou podmíněny psychicky ve všech fázích. Na hlasovém výrazu se projevují emoce, prožitky a silné psychické nárazy. To vše může poskytnout vhled do psychického stavu zpěváka. (Sedlák, 1990, s. 249)

„Psychologické výzkumy stále potvrzují nezastupitelnost pěveckých činností v hudebním rozvoji jedince a kladný přínos v jeho vývoji duševním a tělesném.“ (Sedlák, 1990, s. 250) Několik lékařských výzkumů potvrdilo kladný přínos pěveckých činností pro člověka. Jedná se například o význam odborně vedeného zpěvu pro posílení duševního a tělesného zdraví (rozšiřování hrudníku díky pěveckým cvičením, zvýšení vitální kapacity plic, pravidelné dýchání, celková relaxace svalstva, které se využívá např. v logopedii při nápravě koktavosti nebo i dětské chraptivosti). (Sedlák, 1990, s. 250)

Dále sehrává zpěv důležitou úlohu v oblasti duševní terapie, kde je jeho hlavním cílem odstranit negativní emoce a zmírnit některé civilizační změny, jako je nerovnováha napětí, pocity prázdnoty, sociální konflikty, porušení citové rovnováhy atd. Zpěv má tedy účinek i při odstraňování citové deprivace. U citově ochuzených dětí (např. děti vyrůstající v ústavní péči) pomáhají pěvecké činnosti k vyrovnanosti a usnadňují jim snadnější navazování mezilidských vztahů. (Sedlák, 1990, s. 250)

Samozřejmě, že i pěvecké projevy se utvářejí na základě cviku, automatizovaných úkonů a hudebních dovedností. Oproti instrumentální hře jsou však pohyby při zpěvu jen částečně regulovatelné zásahy z vnějšku. Zpěváka můžeme podporovat slovními instrukcemi, později sám získává představu o vlastních fyziologických pohybových pocitech z umístění tónu na hlasivkách, z postavení hrtanu, měkkého patra při hlavové rezonanci atd. Osvojení těchto dovedností je značně subjektivní, zdouhavé a žákovi obtížně vysvětlitelné.

Od pedagoga to vyžaduje vysokou míru intuice, praxe a dostatek odpovídajících názorných přirovnání. (Sedlák, 1990, s. 252)

Pěvecké činnosti je možné uskutečňovat těmito způsoby (Sedlák, 1990, s. 251):
nápodobou písní, úryvků a slyšených melodií,
zpěvem z paměti již dříve slyšených melodií,
pěveckou improvizací a tvořivostí,
vokální intonací, tedy zpěvem podle notové předlohy.

Podrobněji se o pěveckých činnostech, jejich rozvoji a upevňování rozepisovat nebudu, protože to není předmětem mé práce. Hluběji se danou problematikou zabývá František Sedlák v knize *Základy hudební psychologie* na stranách 235 - 257. Stručný přehled o možnostech instrumentální a pěvecké interpretace je však nutný jako výchozí materiál pro praktickou část práce.

5 Možnosti interpretace hudby mentálně postiženými klienty

V praktické části své bakalářské práce se zaměřím na konkrétní příklady, jak a kde mohou mentálně postižení interpretovat hudbu. Abych tuto problematiku mohla alespoň z nepatrné části pojmut, navštěvovala jsem v průběhu roku 2012 a počátkem roku 2013 klienty z Domova u studánky v Anenské Studánce. Zde pod vedením Mgr. Jana Rybky funguje hudební skupina Žabky ze studánky. Je složená z klientů Domova, a to jak její pěvecká část, tak i složka instrumentální. Dvě klientky, které doprovázejí celou skupinu hrou na keyboard, navštěvuji Základní uměleckou školu (dále ZUŠ) v České Třebové. Na základě spolupráce se ZUŠ začali později docházet čtyři klienti také na hodiny sólového zpěvu. Na dalších stránkách bych se proto ráda věnovala jak Žabkám ze studánky, tak, podle mého názoru méně časté, spolupráci Domova se ZUŠ.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je představit možnosti interpretace hudby mentálně postiženými klienty, a to především na konkrétních příkladech. V následujícím textu se pokusím popsat vznik a chod jednoho z hudebních těles v České republice, které bylo založeno v Domově u studánky. Rovněž se zaměřím na specifickou spolupráci ZUŠ s výše zmíněným Domovem.

5.2 Metody výzkumu

Podklady ke zpracování tématu jsem získala systematickým sběrem dat prostřednictvím volných rozhovorů s klienty a se zaměstnanci zařízení, nahlížením do dokumentace a především přímým pozorováním klientů v jejich přirozeném prostředí.

5.2.1 Sběr dat

Sběr dat jsem prováděla především v Domově u studánky a na Základní umělecké škole v České Třebové. Během svých návštěv jsem vedla individuální rozhovory s vyučujícími a vychovatelem, ale také se samotnými klienty. V Domově mi bylo umožněno prostudovat osobní složky klientů, abych mohla získat informace o diagnóze. Od Mgr. Rybky

jsem pak dostala základní informace o fungování hudebního souboru i o pokrocích jednotlivých klientů. Má možnost je pozorovat již 10 let a díky tomu může zaznamenávat zlepšení.

5.2.2 Pozorování

Během volného pozorování jsem se u klientů zaměřovala především na schopnosti a dovednosti v oblasti hudby a také na pokroky v dalších směrech. Tuto metodu jsem využívala v přirozeném prostředí klientů, v Domově, v ZUŠ a při veřejných vystoupeních. Také jsem vycházela z poznatků, které jsem získala při praxích v Domově jako studentka VOŠ pedagogické v Litomyšli v letech 2007-2010. Díky tomu jsem měla možnost nyní sama pozorovat u klientů konkrétní zlepšení.

5.3 Charakteristika cílové skupiny

Při sběru dat pro praktickou část své práce jsem měla možnost zaměřit se na klientelu Domova u studánky, a to konkrétně na čtrnáct klientů, kteří jsou členy hudebního souboru Žabky ze studánky. Zároveň někteří z nich navštěvují základní uměleckou školu. Jedná se o dospělé klienty ve věku 25 až 60 let, dva z nich již rok bydlí v chráněném bydlení ve Svitavách. Deset klientů trpí lehkou mentální retardací, tři středně těžkou mentální retardací a jedna klientka má diparetickou formu DMO bez mentálního postižení. DMO mají ještě další dva klienti, u kterých je mentální postižení přidružené právě k této poruše. U některých se vyskytuje ještě další onemocnění, jako je porucha autistického spektra, schizofrenie nebo jiné psychické onemocnění.

5.4 Charakteristika Domova u studánky

Domov u studánky je organizací zabezpečující klientům lepší kvalitu života. Nabízenými službami se snaží o podporu jejich osobního růstu a rozvoj schopností tak, aby jim bylo umožněno žít co možná nejběžnějším způsobem života. Cílem Domova je rovněž snižovat u klientů závislost na poskytované službě. Do péče jsou přijímáni jedinci od 15 let věku s mentálním postižením, ale také se smyslovou nebo tělesnou vadou lehčího stupně.

Veškeré služby vycházejí z individuálních potřeb klientů, jsou poskytovány převážně na adrese Domova u studánky, ale rovněž na dalších místech a při činnostech, které Domov pro své klienty zajišťuje (např. letní pobyty v rekreačních střediscích, zájezdy do ciziny, akce pořádané ve spolupráci s dalšími zařízeními apod.) Svým klientům Domov poskytuje ubytování, stravu, pomoc při zvládnání péče o vlastní osobu a při osobní hygieně a další vzdělávací, výchovné a aktivizační činnosti. V rámci volnočasových aktivit mohou klienti navštěvovat např. keramiku, dílnu na výrobu svíček a mýdel, šicí dílnu, divadelní kroužek nebo muzikoterapeutické aktivity.

Někteří klienti vyjádřili touhu po zařazení do výuky Základní umělecké školy v České Třebové. Díky tomu vznikla dle mého mínění výjimečná spolupráce mezi těmito dvěma institucemi. V rámci domova funguje také hudební těleso Žabky ze studánky, o kterém budu pojednávat na následujících stránkách. (<http://www.domust.cz/zakladni-prohlaseni/>)

5.5 Spolupráce se Základní uměleckou školou v České Třebové

Myslím, že není moc obvyklé, aby jedinci jakkoli mentálně postižení navštěvovali Základní uměleckou školu. Přesto to není zcela nemožné. Z toho důvodu se pokusím popsat mé postřehy z navštívených hodin keyboardu a zpěvu na ZUŠ v České Třebové. Sem klienti pravidelně dojíždějí v úterý dopoledne s vychovatelem a muzikoterapeutem Mgr. Janem Rybkou. Přímo z Domova přijíždějí 4 klienti, další 2 se připojují z chráněného bydlení ve Svitavách a dojíždějí sami.

Z důvodu ochrany osobních údajů, podle zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, budu v textu uvádět nepravá jména klientů. Od ostatních pracovníků ZUŠ a také od vychovatele jsem získala svolení uvádět jejich jména v plném rozsahu.

5.5.1 Výuka - keyboard

Na keyboard k učitelce Mgr. Jarmile Holcové docházejí pravidelně dvě dívky - Magda a Romana.

Všeobecné postřehy z vedení hodiny keyboardu

Při rozhovoru s učitelkou jsem se ptala především na specifika výuky takto postižených klientů. Dozvěděla jsem se, že se snaží vést výuku jako s intaktním žákem, tedy i požadavky jsou stejné. Obě klientky musí umět noty, musí na začátku hodiny hrát stupnici, mají domácí úkoly a musí být schopné si samostatně nastavovat nástroj. Učitelka se snaží klientky zařazovat na vystoupení v rámci ZUŠ nebo na samostatné koncerty, které se pořádají přímo v Domově u studánky.

Dále Mgr. Holcová uvedla, že je nezbytné při hodině postupovat pomalu, nechávat dostatek času na promyšlení toho, co mají klientky splnit, a rozhodně na ně netlačit. Sama nemá speciálněpedagogické vzdělání a k těmto postřehům došla během let výuky. Zpočátku se jí stávalo, že Magda nechápala, jak má danou skladbu hrát, nebo nevěděla, co to je např. legato. Všechny pojmy si klientky osvojují mnohem pomaleji a je nutné stálé opakování. V každé hodině proto se učitelka musí ptát, co který pojem v notách znamená. Snaží se pro klientky vymyslet různé pomůcky.

Učitelka měla zpočátku u obou klientek problémy s motorikou prstů na klávesách. Během výuky tedy používala malý míček, aby bylo postavení ruky správné. U dětí intaktních trvá nácvik postavení ruky asi 2 až 3 měsíce. Klientky se jej učily půl roku. V současné době s tím ale nemají žádný problém.

Celkově práci s mentálně postiženými klienty hodnotí Mgr. Holcová jako velice přínosnou pro obě strany. Sama získala nové poznatky pro výuku keyboardu u zdravotně postižených osob. I když si uvědomuje, že možnosti klientek mají horní hranici, kterou nelze překročit, vnímá přínos hry na hudební nástroj jako nenahraditelný. Na druhou stranu je viditelný pokrok i u klientek. A to nejen v oblasti hudební, ale i v sociální.

MAGDA (35 let)

Magda navštěvuje výuku desátým rokem, je již zařazena ve vzdělávacím kurzu pro dospělé. V současné době bydlí v chráněném bydlení ve Svitavách. Diagnosticky se pohybuje v hraničním pásmu mezi normalitou a lehkou mentální retardací. S nápadem, že by mohla dojždět do ZUŠ, přišla sama, protože vyrůstala v hudební rodině, kde se poprvé setkala s klavírem a varhanami.

Na začátku hodiny se hraje stupnice, jak jsem uvedla výše, kterou musí Magda umět i teoreticky popsat. Musí vědět, jaké má předznamenání a jaký je prstoklad. Poté se přechází ke hře skladeb, které měla za domácí úkol. K výuce se používají běžné hudební školy určené pro keyboard a zpěvníky. Magda noty umí, s jejich učením jí pomáhala nejdříve jedna z řádových sester v Domově, později pomohl Mgr. Rybka. Je schopna při výuce říci, co jí nejde, v čem potřebuje poradit. Nastavování kláves zvládá sama, pouze u složitějších skladeb jí pomáhá učitelka. Při mé návštěvě hrála píseň Náhrobní kámen, kterou zpívá soubor z Domova, ona jej doprovází. I když je to píseň rytmicky poměrně složitá, Magda ji zvládá s přehledem. Novou skladbu hrála zvlášť. Učitelka jí musela připomínat, aby se dívala do not. Je to jeden z jejich nešvarů. Většinu skladeb se učí z paměti a podle sluchu, což u složitějších přednesů bývá problém. Mgr. Holcová mi ještě prozradila, že Magda používá určité pojmy, které jsou pro ni pochopitelnější, např. místo slova „dohromady“ používá slovo „dokupy“. V současné době se učí při doprovodech hrát basovou linku a druhou rukou hrát na buben.

Měla jsem možnost se s Magdou seznámit již před několika lety a sledovat její vývoj při hře na keyboard. Během posledních čtyř let udělala velký pokrok. Je schopna zahrát mnohem složitější skladby a zdokonalila se ve hře oběma rukama dohromady. Ač jí nácvič nových skladeb a písniček trvá trochu déle, neztrácí trpělivost a pílí. Pokrok udělala také v sociální komunikaci. Myslím si, že to je způsobeno především možností vystupovat na veřejnosti a stýkat se s dalšími lidmi. Podle Mgr. Rybky došlo rovněž k rozvoji mentálního. Když jsem se ptala přímo Magdy, co jí hraní přináší, odpověděla mi, že se díky hraní na klávesy cítí šťastnější a že má radost, když může přinášet potěšení i druhým lidem, pro které hraje.

ROMANA (30 let)

V současné době je Romana ve čtvrtém ročníku základního vzdělávání na ZUŠ. Dojíždí sem spolu s ostatními klienty z Domova u studánky. Je diagnostikována jako vysoce funkční autistka. S touhou hrát na keyboard přišla za Mgr. Rybkou poté, co začala zpívat se souborem Žabky ze studánky. Ještě před nástupem do ZUŠ se začala učit noty a základní rytmy, v rámci výuky tedy prohlubuje a rozšiřuje základní znalosti.

I Romana musí zvládat úvodní stupnici ve všech směrech. Začala s jejím hraním až ve čtvrtém ročníku, běžný žák se jí učí již od třetího ročníku. Základní stupnici bez předznamenání zvládla v pořádku, nyní hraje stupnici G dur, kde má velký problém právě

s předznamenáním. Teoreticky umí stupnici popsat, noty vyjmenuje, prstoklad zvládá. Stále si vštěpuje notu Fis, která leží na černé klávese. Když ji učitelka poprosí, aby notu zahrála, hádá. Mgr. Holcová ale ví, že Romana si nové poznatky osvojuje delší dobu, proto neztrácí trpělivost a nové věci stále opakuje. Při hraní skladbiček má Romana největší problémy s legátem (vázanou hrou). Nechápe techniku provázání not mezi sebou. Učitelka se svěřila, že už vyzkoušela různé druhy motivací (přes konkrétní představy provázanosti tónů za pomoci šňůrky na klávesách až po přímou pomoc, kdy se snažila Romaně prsty vést), ale zatím nezaznamenala větší úspěch.

Klávesy si klientka nastavuje sama, učitelka pouze kontroluje postup. Při mé návštěvě hrála koledu „Štědrej večer nastal“. Měla problémy s rytmem, nevěděla, kdy přesně začít, a nepoznala, když hrála doprovod v levé ruce jinak než melodii v pravé. Je však schopna, pokud během hraní udělá chybu, navázat a pokračovat. To ještě před dvěma lety udělat nedokázala, vždycky přestala hrát. Učitelka uznává, že Romana má určitou hranici, kterou již nepřekročí, a že pravděpodobně nebude schopna hrát oběma rukama nezávisle na sobě. Zaznamenává však u ní nepatrný pokrok zejména v již zmíněné oblasti návaznosti ve skladbě.

Při rozhovoru s Mgr. Rybkou jsem se dozvěděla, že u Romany návštěvy na ZUŠ a aktivní hraní v hudebním souboru zlepšilo sociální komunikaci a celkově socializaci. Domníval se původně, že by pravidelné cvičení na klávesy mohlo odstranit stereotypní pohyby prstů, které klientka vykonává, ale to se zatím nestalo. Došlo však k pokroku v socializaci, při navazování kontaktu a také ke změně životních postojů. Osvojila si lépe jistá sociální pravidla, například co se týče studu. Vychovatel mi svěřil, že ještě před 5 lety byla schopná procházet se nahá po chodbě Domova, protože si zapomněla ručník na pokoji. Nyní už k tomu nedochází. Romana kdysi nedokázala souvisle odpovídat na otázky, v současné době odpovídá kratšími větami, umí si říct, co chce, a začala se více zajímat o společenský život v rámci Domova. Pravidelně navštěvuje počítačovou místnost, kde si sama na internetu vyhledává písně a poslouchá. Našla si v domově nové přátele, stýká se s nimi a velice ráda jezdí do města. Dříve bývala hodně pesimistická, ale to se v současné době změnilo. Když jsem se jí ptala, zda se jí hraní na keyboard líbí, odpověděla mi, že moc a že je ráda, že může do „hudebky“ chodit, že ji to baví.

5.5.2 Výuka - zpěv

Do třídy dipl. um. Petry Kotyzové chodí čtyři klienti na hodiny zpěvu - Lukáš, Jana, Marie a Zuzana.

Všeobecné postřehy z vedení hodiny zpěvu

Stejně jako při výuce keyboardu, tak i v hodině zpěvu jsem se učitelky ptala, jaká specifika spatřuje při vedení hodin s mentálně postiženými klienty. Opět podotýkám, že s touto klientelou se učitelka setkala poprvé. Zpočátku pocítovala mírné rozpaky a nebyla si jistá, jakým způsobem hodiny vést. Potřebovala nejdříve u klientů zjistit úroveň schopností. Také konzultovala možnosti s Mgr. Holcovou. Nakonec si vytvořila specifickou strukturu hodiny. Tu se nyní pokusím představit.

Na rozdíl od výuky intaktních dětí a dospělých, kteří navštěvují hodiny individuálně, u mentálně postižených klientů probíhá výuka kolektivně. Nejen proto, že všichni dojíždějí do ZUŠ společně, ale také proto, že někteří se zpočátku ostýchají zpívat a v kolektivu jejich stud opadá. Také podotýkám, že notovou abecedu neumí ze zpěváků nikdo, pouze se orientují v tom, zda noty klesají či stoupají. Primárně se učí deklamací textu.

V úvodu hodiny probíhá rozezpívání, uzpůsobené hlasovým možnostem klientů podle schématu:

1. Vzestupně a sestupně, v rozsahu tercie na slabiku MO
 2. Sestupně, v rozsahu kvinty na slabiku MU
 3. Vzestupně a sestupně, rozložený kvintakord na slabiky MOJA
 4. Sestupně, v terciových skocích, v rozsahu kvinty na slabiky MINE
 5. Vzestupně a sestupně, v rozsahu kvinty na slabiky DAVA
- (notový záznam cvičení příkládám v příloze č. 1)

Zde je patrné, že klienti nezvládají rozezpívání v rozsahu oktávy. Petra Kotyzová se o to zpočátku pokusila, ale zjistila, že to opravdu není v jejich silách. Výše zmíněná cvičení realizuje učitelka individuálně a snaží se při nich žákům (klientům) vštěpovat zásady správného zpěvu. Tedy nádechy do bránice, otevírání úst a správnou artikulaci tónu. Zde jsem se ptala, zda klienti rozumí tomu, co učitelka vyžaduje. Dozvěděla jsem se, že všichni se v úvodních hodinách seznámili se základními pojmy, jako je bránice, artikulace nebo

legato. V případě bránice jim paní učitelka na jejich vlastním těle ukázala místo, kde se asi nachází, a vysvětlila, k čemu slouží a jak pracuje. Trvalo prý několik týdnů, než si byli klienti schopni automaticky vyvodit daný pojem. V současné době však všichni vědí, jak cvičení provádět.

Po rozezpívání následuje zpěv lidových písní. Každý z klientů dostává jednu píseň v takovém rozsahu a tónině, která je pro něj ideální. Petra Kotyzová jim noty kopíruje a zakládá je do složky, kterou si každý nosí. Při zpěvu individuálně pracuje s jednotlivými pěveckými schopnostmi a dovednostmi. Po nácvičku lidových písní následuje nácvička sólových i sborových zpěvů do repertoáru souboru Žabky ze studánky. Mgr. Rybka přinese nové písně, které v Domově připravují, a s učitelkou je konzultuje. Poté spolu se všemi klienty, včetně klientek z klávesového oddělení, zazpívají píseň tak, jak ji zatím umí. Učitelka se k tomu vyjádří a opraví nedostatky, popřípadě vyzkouší samostatně sóla.

V úplném závěru hodiny jednotlivé žáky zhodnotí a zapíše jim do žákovských knížek, co mají cvičit v rámci domácí přípravy. Ke hodnocení používá běžné známky. Celkově učitelka Kotyzová zhodnotila výuku mentálně postižených jako přínosnou pro obě strany. Získala nenahraditelnou zkušenost a rovněž vnímá zlepšení u samotných klientů. I když je práce s nimi značně pomalá a naráží na osobní možnosti klientů, dopad, který to má na jejich celkový rozvoj, je znatelný. V následujících odstavcích se stručně zmíním o tom, jaké pokroky jednotliví klienti udělali. Své postřehy mi sdělil především Mgr. Rybka, který má možnost sledovat vliv docházky do ZUŠ na klienty od samého počátku.

LUKÁŠ (40 let)

ZUŠ navštěvuje dva roky a v hudebním souboru je jedním ze sólistů. Stejně jako Magda, i on bydlí v chráněném bydlení ve Svitavách, takže do ZUŠ dojíždějí spolu. Pohybuje se v pásmu lehké mentální retardace a má přidružené narušení komunikační schopnosti (dále NKS) - balbuties. Při zpěvu má velice příjemnou barvu hlasu a dodržuje všechny zásady správné pěvecké techniky. Je znát, že chodí na výuku už delší dobu. Hlasová cvičení zná a ví, jakým způsobem zpívat. Automaticky otevírá ústa, dýchá do bránice a nekřičí. Zpočátku byla horší intonace, během deseti minut se ustálila. Jako lidovou píseň zpíval Lukáš „A té Réhradice“. Jediným problémem byla slova, protože je nemohl přečíst díky zapomenutým brýlím. Intonačně však bylo vše v pořádku a výslovnost také.

Pro Lukáše má největší význam, že se při zpěvu neprojevuje narušená komunikační schopnost. Artikulace se upraví, slova jsou srozumitelná. Vychovatel mi potvrdil, že došlo u klienta v oblasti komunikace k podstatnému zlepšení. Dříve se ostýchal mluvit s druhými, dnes má větší sebevědomí. Z toho také vyplývá větší sociální pohoda a pozitivnější přístup k životu. Sama jsem zaznamenala, že po zpěvu je Lukáš schopen určitou dobu mluvit téměř bez zadržování. On sám se mi svěřil, že je opravdu rád, když může na hodiny zpěvu chodit, protože mu to dělá radost a cítí se dobře.

JANA (50 let)

Na hodiny zpěvu chodí také dva roky. Dojíždí společně s ostatními klienty a vychovatelem z Domova u studánky. Pohybuje se v pásmu lehké mentální retardace s přidruženým dětským autismem. Narodila se s hydrocefalem a rozštěpem páteře, obojí však bylo operativně řešeno. Na zpěv začala docházet na popud vychovatele Mgr. Rybky, a to především proto, že sama je jedním z tahounů hudebního souboru. Během rozezpívání se zpočátku projevovaly intonační nedostatky, ty ale během prvních dvou cvičení postupně vymizely. Učitelka ji neustále připomínala dýchání „do břicha“ (tedy do bránice), otevírání úst a to, aby při zpěvu nekřičela, ale zpívala spíše potichu. Jana se opravdu hodně snažila a ke konci hlasového cvičení bylo znát zlepšení. Zpívala lidovou píseň „Žalo děvče“. Slova uměla z paměti, což je její výjimečná schopnost - dokáže se naučit nazpaměť dlouhé texty za poměrně krátký čas. V písni se objevily velké melodické skoky, proto je učitelka nacvičila zvlášť.

Všimla jsem si, že v průběhu hodiny zpěvu se klientka zklidnila. Zpočátku působila roztěkaně a nervózně, dívala se bokem, ne na učitelku. Ke konci nácviku už dokázala navázat i krátký oční kontakt. Je to ale výsledek dlouhodobého působení hudebních aktivit. Podle Mgr. Rybky došlo u Jany k velkému zlepšení především v oblasti intonace při zpěvu. Po stránce sociální ji vnímá jako více spokojenou a optimističtější. Dříve měla časté záchvaty vzteku a splínu, dnes se objevují jen ojediněle.

MARIE (35 let)

Zpěv navštěvuje jeden rok. Také dojíždí přímo z Domova. Má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a histriónskou poruchu osobnosti se sklony k sebepoškození. V dřívějších letech se několikrát pokusila o sebevraždu. S tím, že chce chodit na zpěv, přišla

sama, protože se začala zajímat o hudební soubor. V hodině zpěvu je znát, že se všemu teprve učí. Učitelka Kotyzová jí stále připomíná nádechy do bránice a otevírání úst. S hlasitostí zpěvu Marie problém nemá, zpívá přirozeně slaběji. Intonačně byl zpěv zpočátku nevyvážený, tóny hodně padaly dolů. Paní učitelka však klientku podporovala a motivovala. Takže ke konci hlasových cvičení se zlepšila intonace i technika. Z lidových písní si sama klientka zvolila „Ja, keď sa Jánoško“, i když píseň neznala, líbila se jí. Protože to byla píseň nová, učitelka ji při nácviku rozdělila do několika částí, které se postupně nacvičily. Marie si píseň osvojila poměrně rychle, neměla ani problém při orientaci v notách a při čtení slov.

Marii znám už delší dobu díky pravidelným návštěvám v Domově. Mohla jsem proto zaznamenat celkem znatelný posun, především v oblasti psychické pohody. Působí na mě mnohem vyrovnanějším dojmem než kdysi. Také sklony k sebepoškozování postupně mizí. Velký pokrok jsem zaregistrovala i v oblasti sebevědomí a sebehodnocení. Dříve měla klientka tendence se při jakémkoli neúspěchu vzdávat se slovy, že to prostě nedokáže, že to neumí a že nic nemá smysl. V současné době jsem si takového chování nevšimla. Když se jí něco nezdaří, zkusí to znovu. Sama mi přiznala, že se teď cítí šťastná a má smysl života.

ZUZANA (40 let)

Navštěvuje ZUŠ velice krátkou dobu, pouhého půl roku. Je zařazena v pásmu lehké mentální retardace a její mluva je obtížně srozumitelná. Mgr. Rybka se domnívá, že do současného mentálního stavu ji dostala především nepříznivá sociální situace v dětství (matka byla klientkou Domova). Hodiny zpěvu začala navštěvovat proto, že patří k jednomu z tahounů hudebního souboru. Během hlasových cvičení učitelka neustále připomínala správnou hlasovou techniku - nádechy do bránice, otvírat ústa jako při zívnutí a netlačit na tón. Klientka už pojmy celkem zná, ale ještě má problém s realizací požadavků. Intonace se zlepšila v průběhu rozezpívání. Velký problém dělaly volné nástupy na kvintu, ale i to se zlepšilo opakováním. Učitelka vybrala Zuzaně píseň „Kdybys měla, má panenko“. Nejdříve společně zopakovaly slova. Učitelka jí neustále připomínala výslovnost a srozumitelnost. Při samotném nácviku písně předzpívala učitelka malé úseky s důrazem na výslovnost a rytmus a klientka po ní opakovala. V písni se objevilo několik krizových míst, ale procvičením byla odstraněna. Na závěr hodiny přezpívala Zuzana celou píseň sama a bez chyby.

Podle učitelky Kotyzové je to právě Zuzana, kdo udělal největší pokrok, ač chodí do ZUŠ teprve krátkou dobu. Hodně se zlepšila intonace a také výslovnost. To potvrdil i vychovatel. Dozvěděla jsem se, že klientka je necílevědomá a má problémy s vytrvalostí. Dokonce skončila i s praktickou školou, kterou navštěvovala. Proto Mgr. Rybka usiluje o větší zapojení klientky do volnočasových aktivit v rámci Domova, a zatím se zdá, že úspěšně. Jak mi Zuzana řekla, na hodiny zpěvu se moc těší a dělá jí radost, když ji učitelka nebo vychovatel za něco pochválí. Proto se začala trochu více snažit.

5.6 Aplikace spolupráce se ZUŠ - soubor Žabky ze studánky

Hudební aktivity se v Domově u studánky organizovaly již od samotného založení. Soubor Žabky ze studánky je jedním z mála hudebních souborů v ČR složených z mentálně postižených klientů. Navíc je, dle mého názoru, unikátní to, že někteří z klientů doprovázejí písně hrou na melodický nástroj a že se objevují sólové zpěvy.

5.6.1 Historie a současnost souboru

Počátky vzniku souboru je možné datovat asi do 90. let minulého století. Tehdy ještě v Ústavu sociální péče v Anenské Studánce působily řádové sestry, které se o klienty staraly. Právě jedna z nich, sestra Klára, začala s klienty aktivně pracovat na nejrůznějších vystoupeních, většinou divadelních, ale zapojovala také hudební čísla. Nutné je však podotknout, že zmíněná vystoupení se pořádala pouze na půdě ústavu. V roce 2002 nastoupil do Domova u studánky Mgr. Jan Rybka, speciální pedagog a muzikoterapeut. Před Vánoci se zde setkal s nácvikem vánočních písní s mentálně postiženými klienty a začal se sestrou Klárou spolupracovat. Jak mi sám uvedl, v té době byli v Domově mnohem schopnější klienti, takže práce s nimi byla jednodušší, než je dnes. I proto se kladl větší důraz na nácvik poměrně složitých dramatických přestavení. V současné době, díky možnosti poskytnout schopným jedincům s mentálním postižením život v chráněných bydleních, ubývá zdatnějších klientů i v Domově. Mgr. Rybka se snažil, aby se jak dramatický, tak hudební soubor, který postupně vznikal, dostaly na veřejnost. Podmínky však nebyly zcela ideální a ke zlepšení došlo až po nástupu nového vedení. V rámci Domova vznikl projekt Anenské mosty, který si kladl za cíl integraci a socializaci klientů. Do zmíněného projektu tedy spadaly nejen

nejrůznější chráněné dílny, ale také muzikoterapie a hudební vystoupení. A právě tehdy se do konečné podoby zformoval také hudební soubor Žabky ze studánky.

V současnosti působí v souboru pod vedením Mgr. Jana Rybky 13 klientů. Vystupují nejen v Domově, ale také na různých místech v okolí Anenské Studánky a v celé republice. Nejčastěji jsou to jiné domovy pro zdravotně postižené, dále domovy pro seniory, základní školy nebo kostely (viz fotografické přílohy č. 2 - 12). Soubor zkouší pravidelně jednou až dvakrát v týdnu. Podrobnostmi o složení souboru, repertoáru, zkouškách a vystoupeních se budu dále ve své práci zabývat.

5.6.2 Složení souboru

Jak jsem zmínila výše, soubor je složen ze třinácti klientů. Šest z nich jsem charakterizovala v předchozí kapitole, ostatní uvedu nyní. V krátkosti popíšu zdravotní stav klientů a to, jaký vliv na ně má působení v souboru Žabky ze studánky. Opět z důvodu ochrany osobních údajů uvedu jiná jména, věk v závorce je pouze orientační.

Mirka (40 let) - klientka s Downovým syndromem. V hudebním souboru hraje na malý bubínek, výborně udrží rytmus. Dříve byla velice pesimisticky naladěná, ulpívala na určité jedné představě a nedokázala se od ní odpoutat. Za dobu, co se aktivně zapojuje do hudebních aktivit a vystupuje, došlo k velké změně hlavně v oblasti emocí. Mirka je veselejší, těší se na zkoušky i vystoupení a stala se více komunikativní.

Aneta (50 let) - klientka se schizofrenií. Patří do pěvecké části souboru. Pravidelně bere medikamenty na svou nemoc, takže se schizofrenní rysy projeví jen někdy. Je velice silně spirituálně založená, někdy její projevy bývaly až fanatické. Při mších v Domově bylo možné její spiritualitu tolerovat nebo usměrňovat, horší to bylo při návštěvách mší mimo Domov. Postupem času však došlo k výraznému zlepšení. Soubor totiž velice často vystupuje během mší v okolních kostelích, a tak Aneta získala povědomí, jak vypadají bohoslužby jinde, a její původně fanatické projevy spirituality postupně odezněly. Jinak došlo ke zlepšení i v oblasti emocí, je pozitivnější, než bývala.

Radka (50 let) - má diparetickou DMO, ale mentálně je zcela v pořádku. Do Domova se dostala ze sociálních důvodů (neměla kde bydlet, žeberala). V rámci souboru se zapojuje zpěvem. Ke zlepšení došlo především v sociální oblasti. Když Žabky ze studánky začínaly s veřejným vystupováním, jediným Radčiným zájmem bylo, kde si bude moci ve městě

koupit cigarety. Dnes se o to již nezajímá, dokonce chodí i méně kouřit a více se zapojuje do aktivit v rámci Domova.

Jitka (35 let) - pohybuje se v hraničním pásmu mentální retardace, pravděpodobně sociálního původu. Do souboru začala chodit na vlastní přání nedávno, je v pěvecké sekci. Po nějakou dobu navštěvovala hudební školu, ale bez většího zájmu. Zatím není možné zaznamenat nějaké hlubší změny, protože je členkou teprve půl roku. Aktivně se zapojuje také při recitacích, velice dobře artikuluje.

Irena (45 let) - klientka má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a vyrostla v sociálně slabé rodině. Patří také do pěvecké části souboru. Za dobu, po kterou zpívá s Žabkami, došlo ke znatelnému zlepšení chování a zmírnění stavů strachu a úzkosti. Dříve bývala Irena hodně agresivní a mívala jakési záchvaty úzkosti, kdy se bála, a nedokázala přesně definovat čeho. Nyní se občas stane, že je plačtivá, ale tyto stavy se eliminovaly na minimum.

Ivana (30 let) - pohybuje se v pásmu středně těžké až těžké mentální retardace. Se souborem jezdí jako pomocnice a při vystoupeních drží texty, aby mohli zpívat i posluchači. Klientka dříve trpěla záchvaty vzteku a byla agresivní. V současné době se však téměř neobjevují, nebo pouze v malém rozsahu.

Libor (30 let) - není klientem Domova u studánky, ale do souboru ho vozí rodiče. Má DMO s přidruženou středně těžkou mentální retardací. Je upoután na vozík. Absolvoval Základní školu speciální v Lanškrouně. V souboru působí velice krátce, asi půl roku, není tedy možné zatím zaznamenat výraznější zlepšení. Má vyvinuté hudební citění a smysl pro rytmus. Při zpěvu dobře intonuje, ačkoliv mu není zcela dobře rozumět. Podle slov vychovatele je však znát, že Libor zpívá s chutí a rád a že mu tato aktivita přináší radost.

5.6.3 Výběr repertoáru

Při výběru písní do repertoáru je soubor omezen poptávkou. Na vystoupení v kostelích připravuje Mgr. Rybka s klienty duchovní písně, které mohou doprovázet liturgii. Pokud se jedná o vystoupení na soutěžích, repertoár se skládá především z populárních písní. Na běžná vystoupení se vybírají jak písně duchovní, tak umělé a moderní. V období Vánoc zařazuje soubor do programu koledy.

Samotný výběr provádí většinou Mgr. Rybka. Všechny nové písně však představí klientům a nechá na nich, zda se jim líbí a zda by je chtěli hrát. Většinou rozhodují u písní

populárních. Pokud se některému z členů souboru líbí píseň, kterou například slyšel při poslechu přenosných disků, představí ji vychovateli. Některé skladby tedy vyberou klienti úplně sami.

Při výběru vhodné písně je důležité dbát na snadnou zpracovatelnost. Dobré je, pokud se některý úsek cyklicky opakuje. Píseň by měla obsahovat dobře zapamatovatelný refrén a měla by mít jednoduchý text. Je výhodou, pokud je vybraná skladba jasně strukturována do několika částí.

Při rozhovorech s klienty jsem se dozvěděla, že se jim líbí všechny písně, které v současné době zpívají. Těšili se také na festival Život je jen náhoda, který se každoročně koná v Poličce a na který se připravovali například s písní Želva od skupiny Olympic nebo s písní Hastrmane Tatrmane.

5.6.4 Nácvič písní

Soubor Žabky ze studánky pravidelně zkouší alespoň jednou v týdnu, před vystoupením nebo soutěží dělají celodenní soustředění. Nácvič písní probíhá po jednotlivých sekcích. Všichni dostanou k dispozici vytištěná slova nebo noty, a ty si zakládají do desek. Kromě hráček na klávesy se všichni ostatní učí nové písně z odposlechu.

Nejprve se s novou skladbou seznámí hudebníci. Pro ty vychovatel speciálně upravuje noty do zjednodušené podoby (viz příloha č. 11 a 12). Například Romana hraje během písně jednoduché přede hry, mezihry nebo do hry v rozsahu pěti tónů a maximálně s jedním křížkem. Magda se schopna hrát i složitější melodické postupy a rytmy. V současné době se soustředí především na nácvič basové linky, kterou doprovází celou píseň. Jednou rukou hraje na klávesy a druhou rukou umí zahrát jednoduchý rytmus na buben.

Když zvládnou novou skladbu hudebníci, naučí se svůj part sólisté. Nácvič s nimi probíhá tak, že vychovatel píseň celou zahraje a zazpívá, aby si ji klienti mohli poslechnout. V úvodu ji zpívá minimálně dvakrát. Poté se sólisté přidají se svým zpěvem, ale bez mikrofonů, a několikrát si píseň zopakují. Když si jsou jisti melodií, mohou zpívat na mikrofon a Mgr. Rybka si poslechne, zda je melodie čistá. Jak jsem už uvedla výše, sóla v souboru zpívá Lukáš, Marie a Romana. V posledním roce došlo ke zkvalitnění sólových zpěvů, protože Romana a Lukáš spolu dokáží zazpívat jednoduchý dvojhlas. Ten se nacvičuje tak, že si Lukáš musí perfektně osvojit základní hlas a Romana se přidá s hlasem druhým. Je schopna si ho osvojit asi za 15 minut a nemá problém se v něm udržet. Pro mě

osobně bylo veliké překvapení, když jsem poprvé slyšela v provedení souboru dvojhlasou úpravu písně Želva. Musím ocenit, že intonačně byl zpěv čistý, oba zpěváci zvládli své hlasy na výbornou.

Ostatní zpěváci se učí svoje části jako poslední. Postup při nácviu je stejný jako u sólových zpěváků. Sborové party se většinou zaměřují na zpěv refrénů nebo stále se opakujících částí. Nácvik probíhá odposlechem písně.

Když se každá sekce souboru naučí svoji část, vše se spojí dohromady. Vychovatel ukazuje souboru nástupy, popřípadě zpočátku upozorňuje, že bude mezihra nebo kdo má právé zpívat. Během jedné zkoušky se tak nová píseň připraví a na dalších zkouškách se na ni pracuje.

5.6.5 Příprava vystoupení

Právě tato část bývá nejkomplicovanější. Kromě přípravy repertoáru a zkoušek zpěvu sem také patří veškerá organizace s vystoupením spojená. V první řadě je nutné v místech, kde má soubor vystupovat, domluvit termíny. Zájemci o vystoupení se většinou ozvou sami. Ty, kteří přijímají hudební produkci souboru pravidelně, osloví s nabídkou Mgr. Rybka. Většinou se snaží domluvit na jeden den vystoupení dvě - dopoledne a odpoledne. Je to praktické především kvůli dopravě do místa produkce. Tu je rovněž třeba zajistit. Poté se veškeré informace musí předat dvěma klientům v chráněném bydlení ve Svitavách, aby si mohli předem zjistit, jak se dostanou buď na místo vystoupení, nebo na nejbližší stanoviště, kde je vyzvednou klienti z Domova u studánky. Všichni členové souboru obdrží sjednané termíny a časy v písemné podobě, aby o nich věděli i ostatní vychovatelé a pečovatelé. Před každou akcí kontaktuje vedoucí souboru osobně jednotlivá oddělení Domova a upřesňuje požadavky - v kolik klienti přijdou na snídani, zda přichystat balíčky k obědu, v kolik se vrátí do Domova a kde si vychovatel může vyzvednout léky pro klienty.

Veškerá organizace vystoupení je předem pečlivě naplánována. Místo setkání, čas příchodu na určené stanoviště a rozdělení úloh při nakládce hudební aparatury. Před samotnou cestou přepočítá vychovatel všechny členy, zkontroluje, zda mají všichni noty. Na místě, kde soubor vystupuje, probíhá vykládání všech věcí podle stejného scénáře. Každý klient si najde svůj předmět a ten odnáší do prostor, kde bude koncert probíhat. Zapojování aparatury provádí Mgr. Rybka sám, pouze klientky hrající na keyboard si přichystají svůj nástroj samy. V tomto čase mají ostatní klienti volno, většinou je pro ně nachystané zázemí, kde si mohou

po cestě odpočinout. Po zapojení a vyzkoušení všech nástrojů a aparatury probíhá po dobu přibližně 20 minut akustická zkouška. S programem vystoupení jsou klienti seznámeni již během zkoušek, nemá písemnou podobu, vychovatel jim v průběhu vystoupení sděluje, co bude následovat. Většina výstupů je složena nejen z písní, ale také z přednesů básní a jednoduchých scének. Délka vystoupení se pohybuje v rozmezí 60 až 75 minut. Na konci bývá ještě přídavek, většinou jedna z populárních písní.

Když koncert skončí, klienti s pomocí vychovatele aparaturu zabalí a pomohou ji naložit do autobusu. Občerstvení a zázemí, kde si mohou klienti odpočinout a posilnit se na cestu, je připraveno ve většině míst, kde soubor vystupuje. Sama jsem s Žabkami ze studánky absolvovala několik koncertních výjezdů a pokaždé jsem se setkala s milým přivítáním a snahou připravit pro klienty co nejpříjemnější podmínky. Některá místa sice nebyla bezbariérově přístupná, ale vždycky byl přítomen někdo, kdo s přemísťováním špatně pohyblivých klientů pomohl.

Při zpáteční cestě hodnotí vedoucí souboru vystoupení, chválí klienty, ale také upozorňuje na nedostatky. Rovněž připomíná, kdy bude další zkouška a vystoupení, aby všichni věděli, na co se mají připravit. Po návratu do Domova klienti pomohou odnést aparaturu tam, kam patří.

5.7 Shrnutí

V praktické části své práce jsem se snažila představit konkrétní příklady, kde a jakým způsobem se mohou mentálně postižení klienti hudebně realizovat. Podle mého názoru je například spolupráce Domova se Základní uměleckou školou poměrně výjimečná. Je pravda, že neznám přesné údaje o tom, na kterých ZUŠ v České republice umožňují vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mentálně postiženým. Kdekoli jsem se však zmínila, že v mém městě je umožněno základní hudební vzdělání i mentálně postiženým jedincům, setkala jsem se údivem a názory, že na ZUŠ v jiných městech to tak není. Přitom přínos pravidelného hudebního studia je pro tyto osoby nenahraditelný. Nejenže dochází ke zlepšení v osobním růstu, ale především se zlepšuje socializace, a to díky setkávání se s intaktní společností. Je tak umožněno rozvinout sociální kontakt na běžné, pro intaktní společnost přijatelné úrovni. U všech klientů navštěvujících pravidelně výuku na ZUŠ v České Třebové došlo ke zlepšení komunikace v běžném

sociálním prostředí, tedy mimo prostory Domova, kde se setkávají pouze s personálem a ostatními klienty. Navíc se klienti díky zpětné vazbě od vyučujících rozvíjejí po všech stránkách, více na sobě pracují a tím roste i jejich sebevědomí. U všech jsem zaznamenala kladnější přístup k životu a snahu být lepší.

Stejně tak existence hudebního souboru Žabky ze studánky má nezanedbatelný přínos pro své členy. Za prvé dochází k upevnění vzájemných vazeb mezi klienty, k vytvoření příjemného prostředí. Sami mezi sebou se učí řešit nastalé situace, někdy konfliktní, a to způsobem, který je efektivní - tedy komunikací o daném problému. V druhé řadě je zde opět přítomna možnost aktivní socializace díky pravidelným veřejným vystoupením. Společnost se tak učí přijímat osoby s mentálním postižením bez předsudků. Navíc se otvírá další možnost pro navázání kontaktů s intaktním okolím a vybudování sociálního prostředí, které bude mentálně postižené přijímat, ne odsuzovat. Pro klienty to znamená, že mohou ukázat, jaké mají schopnosti a dovednosti. Roste tak jejich sebevědomí a schopnost navazovat kontakty ve svém okolí. Během svých návštěv jsem si se všemi členy souboru povídala o tom, jak vnímají své působení v takovém hudebním tělese, jako jsou Žabky ze studánky. A všichni se shodli na tom, že jsou hrdí. I v tom spatřuji velký přínos. Pocit kolektivní hrdosti na to, co dokáží a jak je posluchači odměňují. Vřelý potlesk je pro ně tím největším oceněním.

Také jsem měla možnost dozvědět se o existenci některých festivalů a soutěží, které jsou pořádány konkrétně pro osoby se zdravotním postižením. I zde spatřuji nemalý přínos pro všechny zúčastněné. Nejenže se setkávají jedinci se stejným nebo podobným typem zdravotního postižení, ale také se vytváří prostředí, které podporuje zdravou soutěživost. Účastníci mohou vidět a slyšet jiná uskupení, mohou hodnotit a porovnávat a tím roste jejich osobní touha po zlepšení. Jde také o značně inspirativní prostředí pro vychovatele a pečovatele, kteří poskytují všem svým klientům denní péči a mohou tak získat další náměty pro činnosti a zároveň kontakty na jiná zařízení.

Osobně hodnotím hudební aktivity realizované mentálně postiženými osobami jako velice přínosné především pro ně samotné. Spolupráce hudebně orientovaných zájmových kroužků mentálně postižených se základními uměleckými školami se ukazuje jako vhodný nástroj vzdělávání jedinců s mentálním postižením.

Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce s názvem Interpretace hudby a mentálně postižení bylo přiblížit problematiku hudební interpretace osobami s mentálním postižením a její přínos pro jejich všestranný rozvoj. Snažila jsem se také o představení hudebních aktivit, které mohou provozovat mentálně postižení jedinci. Díky poznatkům z teoretické části práce bylo možné posuzovat, jaké možnosti nabízí hudební aktivity klientům se zmíněnými diagnostikami v oblasti mentální retardace.

Do výše uvedené problematiky nebylo pro mě těžké proniknout vzhledem k tomu, že základní teoretické poznatky jsem získala již během studia speciální pedagogiky a hudební kultury. To mi umožnilo například i využití pojmů z oblasti hudební terminologie. Přesto pro mě mnoho zkušeností bylo nových. Poprvé jsem se setkala s možností vyučovat na základní umělecké škole klienty mentálně postižené. Byla jsem překvapena, jaký potenciál se v nich skrývá, a uvědomila jsem si, že jsou často svým okolím podceňováni. Také jsem obdivovala neskutečnou trpělivost a houževnatost na straně učitelek i vychovatele. Sama v sobě jsem si kladla otázku, zda bych takovou práci byla schopna vykonávat. Musela jsem si odpovědět, že nejspíš ano. Protože přes veškeré úsilí, které vyžaduje, přináší práce s mentálně postiženými klienty v oblasti hudby nezanedbatelné výsledky.

S aktivitami hudebního souboru Žabky ze studánky jsem se však nesetkala poprvé. Před několika lety jsem dokonce měla možnost vystupovat spolu s nimi na několika koncertech jako hráčka na klávesy. V existenci souboru spatřuji obrovský přínos nejen pro klienty samotné, ale také pro intaktní společnost, která vystoupení Žabek navštěvuje. Při koncertech, které jsem se souborem absolvovala minulý rok jako divák, jsem sledovala reakce posluchačů. A byla jsem mile překvapena, s jakým nadšením klienty vítali a odměňovali potleskem. V tomto přijetí mentálně postižených osob intaktní společností zaznamenávám jeden z velkých přínosů pro socializaci klientů. Dochází i k navazování nových kontaktů a tím se otvírají možnosti pro další vystoupení. Ze strany klientů jsem si všimla rostoucího pocitu hrdosti a touhy po dalším zlepšování sebe sama.

Určitě by bylo přínosné zmapovat, zda i v dalších základních hudebních školách v České republice jsou nebo mohou být vzdělávány osoby s mentálním postižením. Bohužel, neměla jsem možnost se této problematice dále věnovat, protože by to bylo nad rámec mé

bakalářské práce a také bych nebyla schopna vzhledem k rozsahu práce problém rozpracovat. Přesto se toto téma nabízí k prozkoumání.

Získané poznatky mě utvrzují v přesvědčení, že lidé s mentálním postižením potřebují nejenom intenzivnější kontakty s intaktní společností, ale zároveň potřebují mimořádnou odbornou péči v oblastech, které vlastním úsilím nedovedou rozvinout.

LITERATURA

Černá, M. a kol.: *Česká psychopedie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3

Edelsberger, L.: *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. 418 s. ISBN 80-860-2276-5

Fišer, S.; Škoda, J.: *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

Franěk, M.: *Hudební psychologie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0965-2

Franiok, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 2. opravené vydání. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta. 142 s. ISBN 80-7368-274-5

Hartl, P.; Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

Holas, M.: *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. 1. vydání. Praha: Akademie múzických umění, 2001. ISBN 80-85883-79-1

Kozáková, Z.: *Psychopedie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7

Krejčířová, O.: *Estetická výchova mentálně retardovaných*. 1. vydání. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2

Krejčířová, O. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7

Krejčířová, O.; Hutyrová, M.: *Speciální pedagogika 6*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1214-4

MKN – 10: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. 2. aktualizované vydání. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3

Müller, O.: *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-1075-3

Poledňák, I.: *Stručný slovník hudební psychologie*. 1. vydání. Praha: Supraphon, 1984.

Petráčková, V.; Kraus, J. a kol.: *Akademický slovník cizích slov I. díl*. 1. vydání. Praha: Academia, 1995a. ISBN 80-200-0523-4

Petráčková, V.; Kraus, J. a kol.: *Akademický slovník cizích slov II. díl*. 1. vydání. Praha: Academia, 1995b. ISBN 80-200-0524-2

RESAL s.r.o. *Základní prohlášení. Domov u studánky, Anenská studánka* [online]. Anenská studánka: Resal s.r.o., © 2005 [cit. 2013-03-12]. Dostupné z: <http://www.domust.cz/zakladni-prohlaseni/>

Sedlák, F.: *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. 1. vydání. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9

Sedlák, F.: *Základy hudební psychologie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20587-9

Sovák, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. 4. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 234 s.

Švarcová, I.: *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7

Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4

Valenta, M.; Müller, O.: *Psychopedie*. 3. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2

Seznam příloh

Příloha 1 - hlasová cvičení

Příloha 2 - Magda

Příloha 3 - Romana

Příloha 4 - Marie

Příloha 5 - Lukáš

Příloha 6 a 7 - adventní vystoupení souboru Žabky ze studánky v kostele

Příloha 8 - vystoupení v modlitebně CASD¹⁶ v České Třebové

Příloha 9 - vystoupení na Anenské pouti

Příloha 10 - vystoupení na festivalu Život je jen náhoda

Příloha 11a - upravené noty pro Romanu - Alenka v říši divů

Příloha 11b - upravené noty pro Romanu - Želva

Příloha 11c - upravené noty pro Romanu - Grand hotel u tří strun

Příloha 12a - upravené noty pro Magdu - Alenka v říši divů

Příloha 12b - upravené noty pro Magdu - Želva

Příloha 12c - upravené noty pro Magdu - Grand hotel u tří strun

(Z důvodu ochrany osobních údajů (dle zákona č. 101/2000 Sb.) jsou na fotografiích rozmazány obličeje všech osob.)

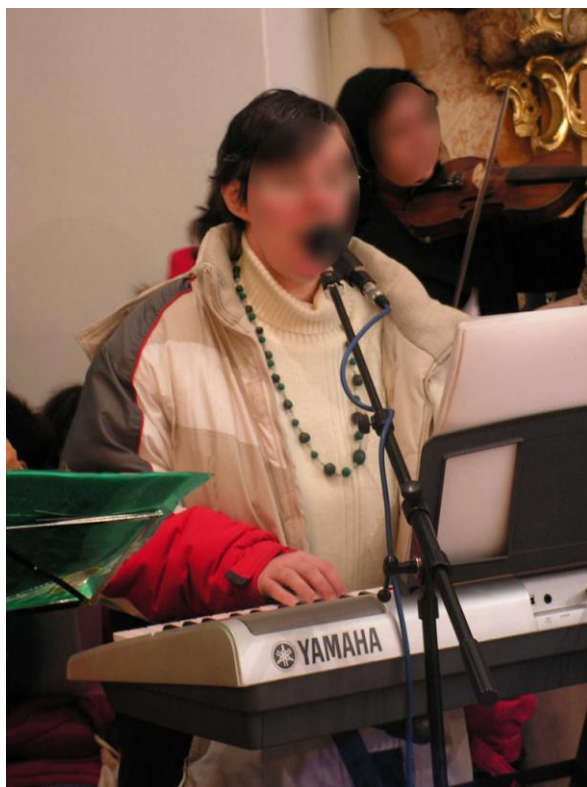
¹⁶ CASD - Církev adventistů sedmého dne

Handwritten musical notation on five staves, numbered 1) through 5). Each staff contains a sequence of notes with corresponding syllables written below. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The syllables are: 1) MO-MO-MO-MO-MO; 2) MU-MU-MU-MU-MU; 3) MO-JA-MO-JA-MO; 4) MI-NE-MI-NE-MI-NE-MI; 5) DA-VA-DA-VA-DA-VA-DA. Each staff concludes with the abbreviation "atd." (ad libitum).

Příloha 1 - hlasová cvičení



Příloha 2 - MAGDA



Příloha 3 - ROMANA



Příloha 4 - LUKÁŠ



Příloha 5 - MARIE



Příloha 6 - Adventní vystoupení 1



Příloha 7 - Adventní vystoupení 2



Příloha 8 - Vystoupení v CASD



Příloha 9 - Anenská pouť



Příloha 10 - Život je jen náhoda

Alecia v hřišti dříve -

Handwritten musical score for 'Alecia v hřišti dříve' on a 7/4 time signature. The score consists of five systems of staves. The first four systems are vocal lines with notes and lyrics. The fifth system is a piano accompaniment with notes and lyrics. The notes are written in a simplified style with stems and flags, and some have circles around them. The lyrics are in Czech.

System 1: *e e d e f f e f*

System 2: *d d c d c d*

System 3: *e e d e f f e f*

System 4: *d d c d c*

System 5: *šel bych cestou tou co nikdo nezmeří
když dá mi kámen radky bude čist
Jednou bych s plnou hrůzou cinknul u dveří bude
chtěl bych být listonosem neboť jsem si jist bude*

Vyhřívá Zelva

e f e f e f e Fine

(pauze uprostřed)

d d c d d e d e e d e e f D.C. al Fine

na tanci: karelů' vyhrábky zkrátit!

Pat: e d c e d c

když si někdo pozor nedá! Jak se vlastně želva hledá!

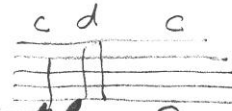
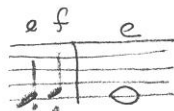
ona ho na něco

když si to později nachytá - ta - ta

proč pustit želvu?

GRAND HOTEL U TŘÍ STRUN

Předehra klávesy



1. sl. sólo:

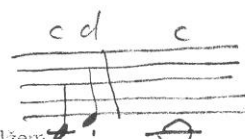
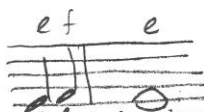
Pod horou kryt houštinou stojí nízký dům, musíš jít pěšinou skrytou pohledům
Střechu má už dřavou, schody práchnivý, ten kdo vstoupí s obavou, ten se podívá

REF:

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZNÁMÉ MÍSTO VÝLETNÍ

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZŮSTAŇ S NÁMI NA PÁR DŮB

Mezihra klávesy



2. sl. sólo:

Nejlepší tři přátelé zpívají v něm všem-všechny dny i neděle, střelte, jestli lžem
Jejich písňe neznají okázalý tón, pouze rádi zpívají, žádná sláva shon.

REF:

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZNÁMÉ MÍSTO VÝLETNÍ

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZŮSTAŇ S NÁMI NA PÁR DŮB

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZNÁMÉ MÍSTO VÝLETNÍ

Ó GRANDHOTEL U TŘÍ STRUN-ZŮSTAŇ S NÁMI NA PÁR DŮB

Předehra Grand hotel - uhravka

Mezihra

Slova

Aleuka v ríši divá -

Telegram s adresou siet pišu v nosu v lidejch vet

Set bych cestou touco utdo nezmen'. Jedentvat bych spmou brodcau ristikul a duer Bud'

v ocich mit ušas Aleuka v ríši divá

Kedy židat mi bodem rádky bude či st. (Ked bych byti listovodcau, neboť jam si jist. Ba

v ocich mit ušas, Aleuka v ríši divá.

Zella-

c f c f c f c f
 Hlas z dleba se zella podle
 c f c f c f c c
 Hlas vodno a dleba podle
 g g g g a a a a
 jachy a dleba podle
 c f c f c f c c
 Hlas z dleba a podle
 c g f c c g f c
 Hlas z dleba a podle
 f f f f g g g g
 Hlas z dleba a podle

Příloha 12b - noty Magda

Sloka Grandhotel - 1.

Pod honou kyt housinow stoji nizky' dnuw.

Musit jiti pesinow skrytow pohle - dnuw.

Ref. Grandhotel - 1.

O' Grand hotel 'u tvi' struw'

Zna' - me' wista vy'let - u!'

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Daniela Nárožná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Interpretace hudby a mentálně postižení
Název v angličtině:	Interpretation of music and mentally handicapped people
Anotace práce:	Práce se zabývá možnostmi interpretace hudby mentálně postiženými klienty. Popisuje mentální postižení a objasňuje pojmy hudební schopnosti a dovednosti. Představuje vliv hudby na člověka a estetický přínos hudby pro jedince s mentálním postižením. V závěru práce jsou uvedeny poznatky z praxe, které se týkají vzdělávání mentálně postižených na základní hudební škole a také aplikace získaných hudebních dovedností v hudebním souboru.
Klíčová slova:	mentální postižení, klasifikace mentální retardace, hudební schopnosti a dovednosti, interpretace hudby, vliv hudby na člověka, estetická výchova mentálně postižených
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the possibilities of interpretation of music by mentally disabled clients. It describes disability as such and clarifies the words musical abilities and skills. It introduces music's influence on people and its aesthetical benefit when working with mentally disabled people. There are notes from practice dealing with the education of mentally disabled people at musical school at the end of the thesis. It also includes information about application of musical skills which were gained in a choir.
Klíčová slova v angličtině:	mental disability, classification of mental retardation, musical skills, interpretation of music, the influence of music on humans, the aesthetic education of mentally handicapped
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 - hlasová cvičení Příloha 2 - Magda Příloha 3 - Romana Příloha 4 - Marie Příloha 5 - Lukáš Příloha 6 a 7 - adventní vystoupení souboru Žabky ze studánky v kostele Příloha 8 - vystoupení v modlitebně CASD v České Třebové Příloha 9 - vystoupení na Anenské pouti Příloha 10 - vystoupení na festivalu Život je jen náhoda Příloha 11a - upravené noty pro Romanu - Alenka v říši divů

	Příloha 11b - upravené noty pro Romanu - Želva Příloha 11c - upravené noty pro Romanu - Grand hotel u tří strun Příloha 12a - upravené noty pro Magdu - Alenka v říši divů Příloha 12b - upravené noty pro Magdu - Želva Příloha 12c - upravené noty pro Magdu - Grand hotel u tří strun
Rozsah práce:	58 stran
Jazyk práce:	český