

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.40-53>

Hudebně pedagogické přístupy k žákům s poruchou autistického spektra

Music Education Approaches to Students with Autism Spectrum Disorder

Alois Daněk, Jiří Mazurek, Milena Kmentová

Abstract

Music education is an important segment of the Czech school system. The main aim of this paper is to present qualitative research that used a case study method to explore the interaction of a student with Autism Spectrum Disorder in the environment of a primary art school and to place the results of the research in the context of the legislative framework of primary art education in the Czech Republic. Findings support the considerable potential of playing the musical instrument as a tool for the holistic development of pupils with Autism Spectrum Disorders.

Keywords: Autistic spectrum disorder. Special music education. Elementary art schools in the Czech Republic. Musical instrument teaching.

Úvod

Současné inkluzivní paradigma je postaveno na myšlence, že každý má garantovaný přístup ke vzdělání. Realizace této zdánlivě samozřejmé myšlenky se v praxi setkává s rozpačitými reakcemi mnoha zúčastněných stran. Jaká je situace v oblasti základního uměleckého školství v České republice? Rozhodně ji nelze označit jako ideální. Problematika hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nepatří mezi klíčová témata zájmu pedagogické veřejnosti. Stále se můžeme setkat s názory, že umění, tedy i hudba, je jakousi výsadou intaktní (talentované) populace. Jako by umělecké školství bylo rezistentní vůči inkluzivním modelům edukace!

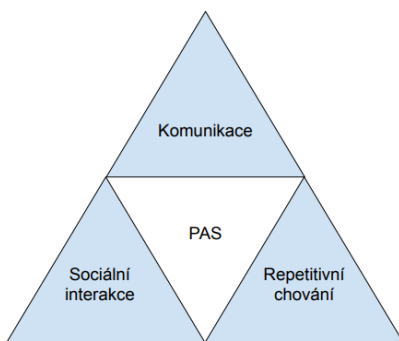
Hlavním cílem článku je představit výsledky výzkumu, který se zaměřil na možnosti současného hudebně uměleckého vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Příspěvek je rozdělen do dvou hlavních oddílů. Nejprve stručně představíme teoretická východiska: poruchy autistického spektra, systém českých základních uměleckých škol. Klíčovou část příspěvku tvoří detailní kazuistika autistického žáka, kterému se dlouhodobě daří podávat v rámci standardní základní umělecké školy výborné výsledky ve hře na

kontrabas. V diskuzi nad dosaženými výsledky případové studie označíme potřebu modifikace edukačního přístupu a nastíníme další výzkumné aktivity, které chceme v blízké době realizovat.

Poruchy autistického spektra

Jako poruchy autistického spektra (dále PAS) jsou označovány komplexní neurovývojové poruchy, které se projevují v širokém spektru klinických příznaků a míře postižení (APA 2017; WHO 2013; WHO 2019). V současnosti jsme v procesu zavádění nové verze diagnostického manuálu, International Classification of Diseases, 11th revision, ICD-11. Zde je porucha autistického spektra (Autism Spectrum Disorder) uvedena pod kódem 6A02. Podle ICD-11 se PAS vyznačuje *přetrvávajícími nedostatky ve schopnosti navazovat a udržovat sociální interakci a komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů nebo činností, které jsou zjevně netypické nebo nadměrné vzhledem k věku a sociokulturnímu kontextu jedince. K nástupu poruchy dochází obvykle v raném dětství, ale příznaky se mohou plně projevit až později, kdy sociální požadavky přesahují omezené schopnosti. Deficity jsou natolik závažné, že způsobují narušení osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích, profesních nebo jiných důležitých oblastí fungování a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jedince pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou lišit podle sociálního, vzdělávacího nebo jiného kontextu. Jedinci v rámci spektra vykazují celou škálu intelektuálních funkcí a jazykových schopností.* (WHO, 2019).

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, které souhrnně nazýváme autistická triáda. Jde o kvalitu sociálního kontaktu, o kvalitu komunikace a repetitivní chování, zejména v oblasti zájmů, aktivit a her.



Obr. 1: Autistická triáda - schéma. Zdroj: vlastní zpracování (A. Daněk)

Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (týká se postoje těla, gest, mimiky, očního kontaktu) stejně jako neschopnost nebo snížená schopnost

vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Děti a žáci s autismem mají sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, chybí jim sdílená pozornost.

Nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie, jejímž důsledkem je např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních her, preference činnosti o samotě, nebo naopak extrémní sociální aktivity, nevnímání potřeb ostatních lidí, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo „mechanické pomůcky“, vede k prohlubování problémů a vyřazení dětí a žáků s PAS z běžného sociálního života. Většina takto postižených o sociální kontakt stojí, avšak ne vždy ví, jakým způsobem ho navázat. Vznikají problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, „nečitelnosti“ chování ostatních a neschopnosti přizpůsobit se zažitým normám. To vše se odráží ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi (NIH 2022; Hodges et al., 2020).

Děti a žáci s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný, nebo se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se používané vzorce řeči nebo vlastní žargon. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

U dětí s PAS můžeme pozorovat repetitivní způsoby chování, což je zřejmé zejména v oblasti zájmů, aktivit a her. Nedostatky v oblasti představitosti se projeví především v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Často se projevuje nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, která je abnormální buď svojí intenzitou, nebo předmětem zájmu (např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky). Činnosti mají většinou ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní práci, někdy se projevují nepřiměřeně dlouho trvajícím zaujetím částmi předmětů nebo těla. Řada dětí a žáků s PAS má problém se zvládáním změn, mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna zasedacího pořádku, změny v uspořádání nábytku, změna trasy apod. Tyto problémy souvisí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování. U některých se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či krouživé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

Problematika PAS se stala v posledních desetiletích předmětem zvýšeného výzkumného zájmu odborné veřejnosti (Bazalová, 2017; Šporclová, 2018). Aktuálně publikovaná studie realizovaná v USA uvádí, že v populaci osmiletých dětí bylo diagnostikováno s PAS 1 z 36 dětí, což představuje přibližně 2,8 % této věkové skupiny (Maenner et al. 2023). Zjištěný údaj z tohoto výzkumu je značně vyšší než globální průměrné odhady, které se

obvykle pohybují v rozmezí 1,5 až 2 %. Dále je zaznamenán statisticky významný rozdíl ve frekvenci výskytu PAS mezi pohlavími, kde je čtyřikrát častější u chlapců než u dívek. Tato disproporce mezi pohlavími může být vysvětlena řadou biologických a neurovývojových rozdílů, které mohou způsobovat, že u chlapců je rozvoj PAS pravděpodobnější (Národní ústav pro autismus, 2024). Rozvoj diagnostických a intervenčních strategií se neustále vyvíjí, a to s cílem poskytnout co nejefektivnější podporu jedincům s PAS (Kabot et al., 2003; Wilson, 2013).

Základní umělecké školy v České republice v kontextu hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Česká republika disponuje unikátní sítí státem garantovaných a podporovaných základních uměleckých škol. Počet základních uměleckých škol (dále ZUŠ) v posledních letech osciluje okolo čísla 500, počet žáků okolo 250 000. Tento systém navazuje na čtyřsetletou tradici hudebního vzdělávání na území České republiky. Vedle hudebního oboru začaly umělecké školy v šedesátých letech 20. století zřizovat i obory taneční, výtvarné a literárně-dramatické. Organizační i obsahová náplň uměleckého vzdělávání v ZUŠ je v současnosti vymezena na legislativní úrovni Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV, poslední verze dokumentu je platná od 1. 9. 2010)¹. S existencí a vzdělávacími výsledky základních uměleckých škol počítá síť středních a vyšších odborných škol s uměleckým zaměřením a konzervatoří, v návaznosti na ně i vysoké školy s uměleckým a pedagogickým zaměřením, a jejich prostřednictvím v konečném důsledku i celý systém povinného vzdělávání. RVP ZUV jednotně definuje zřizované umělecké obory, etapy vzdělávání, učební plán (hodinové dotace) a očekávané výstupy (získané dovednosti). Rodiny žáků finančně přispívají na chod školy, ale stěžejní část finančních nákladů základního uměleckého vzdělávání nese stát.

Priority a možnosti každé ZUŠ se odrážejí v jejím vlastním školním vzdělávacím programu. Tento dokument má výrazně zohledňovat i individuální potřeby žáků. Úkolem základního uměleckého vzdělávání je nastartovat u žáků celoživotní proces získávání specifických klíčových kompetencí (kompetence k umělecké komunikaci, osobnostně sociální kompetence, kulturní kompetence). V hudebním oboru běžně zajišťují ZUŠ pravidelnou individuální nástrojovou/pěveckou přípravu, kolektivní výuku hudební teorie a souborovou hru v komorních ansámblech, orchestrech, kapelách nebo sborech. Ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru se realizuje pravidelná kolektivní výuka pro skupiny žáků podobného věku.

¹ V současné době probíhá v ČR proces revize všech vzdělávacích programů, včetně RVP ZUV. Lze očekávat, že na základě revize vznikne v dohledné době aktualizovaný kurikulární dokument.

Kurikulární dokument, RVP ZUV, vymezuje v samostatné kapitole i pojetí, zásady a podmínky uměleckého vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které pramení ze zdravotního postižení, ze zdravotního znevýhodnění nebo ze sociálního znevýhodnění. “Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP” (s. 54). RVP ZUV se dotýká i vzdělávání mimořádně nadaných žáků – rozvoj jejich talentu může podpořit rozšířená hodinová dotace jejich výuky.

Pokud jde o hudbu, hudební výchovu a hudební aktivity pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i PAS, problematice se věnuje několik samostatných oborů: hudební výchova, muzikoterapie a muzikofiletika. Hudební výchova dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je reflektována především v odborné literatuře anglosaských autorů. V České republice se problematika hudební edukace žáku s PAS postupně stává častěji zpracovávaným tématem. Vedle členů výzkumného týmu jmenujme například Yanochkovou, která zpracovala podnětnou sondu do zahraničního uchopení problematiky hudební edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s PAS (Yanochkova, 2020). Naše dříve realizované projekty ukazují pozitivní dopad hudební výchovy na rozvoj edukačních a sociálních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Daněk, 2023). Specifickou podobu hudební výchovy ve prospěch rozvoje řeči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořila a výzkumem ověřovala Kmentová (2015). Avšak někteří pedagogové čelí výzvám při adaptaci učebních plánů pro děti se speciálními potřebami, což může být důsledkem nedostatečné přípravy během studia (Merck, Johnson, 2017). Tato disproporce se týká zejména rozdílu mezi běžnými školami a základními uměleckými školami, jejichž pedagogové, na rozdíl od svých kolegů připravovaných pro všeobecné vzdělávání, nejsou systematicky připravováni na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumný problém, limity výzkumu, etické aspekty výzkumu

Dosud není v České republice zmapováno, kolik žáků s PAS navštěvuje základní umělecké školy. Zcela nezmapovanou oblastí je pohled do reálné praxe českých hudebních pedagogů a jejich zkušeností s prací se žáky s PAS. Tyto a další výzkumné výzvy volají po prozkoumání.² Pro tento článek jsme

² V tomto výzkumu nebereme v potaz žáky s Aspergerovým syndromem. Aspergerův syndrom je forma ASD, která se vyznačuje přítomností autistické triády, ale žák je extrémně nadaný v jedné oblasti. Aspergerův syndrom si spojíme například se zázračnými dětmi, které sice udivují svými schopnostmi v oblasti jejich nadání, ale zároveň vykazují znaky ASD (Mirkovic and Gérardin, 2019). Aspergerův syndrom však zkoumanému žákovi diagnostikován nebyl.

zvolili jako zkoumaný fenomén edukační realitu konkrétní české základní umělecké školy a žáka s PAS. Klíčová zde byla dlouhodobá reflektovaná pedagogická zkušenost hudebního pedagoga s jeho žákem, který dosáhl ve hře na kontrabas i přes diagnózu PAS výborných výsledků.

Primární metodou výzkumu je případová studie. Případová neboli kazuistická studie bývá často zaměňována za kazuistiku (Chrastina, 2019). Kazuistika je jakýsi souhrn informací bez aspirace na tvorbu nového poznání. Případová studie tyto informace zpracovává do hloubky a jejím cílem je tvorba nových závěrů a teorií. Případová studie představuje výzkumnou metodu zaměřenou na komplexní podrobný a hloubkový popis zkoumaného fenoménu, kterým může být například malá skupina žáků nebo i jednotlivec (Pope et al., 2000). Tato metoda má dlouhou tradici v sociologii a sociálních vědách (Patnaik and Pandey, 2019). Využívá především kvalitativních metod jako jsou analýzy dokumentů jak osobních, tak i historických. Dále se používá přímé pozorování, což umožňuje zachytit výzkumné objekty v jejich přirozeném kontextu a ve vývoji. Významné místo v kazuistické studii zaujímají rozhovory (Bakan, 2018). Kazuistická studie je charakteristická svou flexibilitou a schopností zahrnout jak typické, tak atypické případy, což umožňuje široké spektrum aplikací v longitudinálním výzkumu. Významnou součástí této metody je terénní výzkum, který často vyžaduje interdisciplinární přístup (Carter, 2024).

Za hlavní limit případové studie můžeme označit obtížnou zobecnitelnost, která je ale vyvážená hloubkou nového poznání. Dále jsme si byli vědomi našeho intenzivního kontaktu se zkoumaným žákem, což by mohlo vést k subjektivním závěrům. Toto nebezpečí jsme eliminovali vytvořením výzkumného týmu, ve kterém dva výzkumníci objektivně analyzují a kontrolují informace, které zachytil během výzkumných aktivit výzkumník operující ve zkoumané edukační realitě. Během našeho výzkumu jsme si byli vědomi etických aspektů výzkumu. Všechny informace jsou prezentované v anonymizované formě. Jako zásadní skutečnost jsme během výzkumu chápali informovaný souhlas. Získali jsme jej nejen od zákonných zástupců chlapce, ale i chlapce samotného. Po provedení výzkumu jsme všechny zapojené seznámili s výsledky a získali jejich souhlas s publikováním našich zjištění.

Kazuistika a závěry případové studie

Předmětem kazuistiky je šestnáctiletý chlapec s diagnózou poruchy autistického spektra. Chlapec devátým rokem navštěvuje základní uměleckou školu, kde se věnuje hře na kontrabas. Žák vyrůstá v podpůrném rodinném prostředí, a kromě trvalého a intenzivního zájmu o hru na nástroj projevuje také zájem o dopravu a techniku obecně. Žák navštěvoval běžnou základní školu, ale na poslední dva roky docházky přešel do školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde svou povinnou školní docházku úspěšně završil. V současnosti navštěvuje druhý ročník střední zahradnické

školy, kde je – dle vlastních slov – spokojený a zvládá jak teoretickou výuku, tak výuku praktickou, realizovanou na praxích na školní zahradě.

V osobnostním ladění je uzavřený a nesmělý, s obtížemi v prosazování se mezi vrstevníky. Zároveň se ovšem ke svému okolí projevuje přátelsky a vstřícně. Tuto jeho charakteristiku můžeme velmi dobře dokumentovat právě v souvislosti s jeho uměleckým vzděláváním, které je převážně postaveno na individuální výuce a účasti v menších kolektivech dětí různého věku, kde se – jako ve známém prostředí – chlapec cítí bezpečněji.

Již od sedmi let navštěvuje základní uměleckou školu, kam jej rodiče přivedli na základě chlapcova zájmu o kontrabas. Všechny své aktivity spojené s hudebním vzděláváním realizuje chlapec od počátku za soustavné a velmi empatické podpory svých rodičů, kteří ovšem nemají hudební vzdělání a ani amatérsky se hudbě nikdy nevěnovali. Pouze v počátcích docházky do základní umělecké školy chlapci pomáhali s domácím nácvikem elementárních dovedností, jinak je veškerý pokrok zásluhou jeho vlastního úsilí a píle. Otázka domácí přípravy je poněkud nejasná. Z rozhovorů s chlapcem i s rodiči víme, že doma hraje často a rád, ovšem nemáme relevantní informace o tom, jakým způsobem cvičí a případně zda při cvičení dodržuje instrukce získané v hodině.

Vzdělávací proces byl speciálně adaptován tak, aby reflektoval specifické potřeby a schopnosti žáka, s důrazem na podporu jeho individuálního a emocionálního rozvoje. Jak je již naznačeno výše, přišel do školy vnitřně motivován a doslova snad i fascinován kontrabasem, a především jeho zvukem. V souladu s osobnostní charakteristikou nebyl v počátcích výuky typickým zvědavým dětským experimentátorem, nicméně zcela přirozeně a nenásilně se tímto procesem objevování nechal vést. Z toho důvodu nebylo zapotřebí ani přistoupit k dělení vyučovací hodiny na dvě krátké vyučovací jednotky realizované v různých dnech, jak bývá u sedmiletých žáků běžné. Chlapec díky své motivaci již od počátku zvládal při plné koncentraci celou vyučovací hodinu a v posledních třech letech totéž platí také v případě výuky rozšířené na 90 minut.

Během let docházky do ZUŠ je jeho individuální nástrojová výuka realizována ve formě jasně strukturovaných vyučovacích jednotek: začíná “rituálem” přivítání a přípravy nástrojů (hraje na elektrický i akustický kontrabas), pokračuje hrou basových linek k písňím z oblasti populární hudby a jazzu (do jisté míry nahrazují etudy a technická cvičení a dále je používáme při veřejných vystoupeních) a následně se přechází ke hře na akustický kontrabas (od etud a technických cvičení až k závěrečné fázi vyučovací jednotky s nácvikem přednesů). V prvních dvou letech se velmi osvědčilo propojení hry na nástroj se zpěvem učitele. Vzhledem k počátečnímu rozsahu hry (max. velké tercie) tvořily základ repertoáru elementární cvičení a melodizovaná říkadla reflektující v textu samotného žáka, nebo v závislosti na aktuální úrovni hry cvičení vzniklá na podkladu známých písní. Chlapec sice vytrvale odmítal zpívat, nicméně ještě po letech si cvičení pamatoval

a s elánem je dokázal zopakovat. Pokud dochází ke změnám v organizaci výuky a struktuře hodin, je snaha, aby byl chlapec pokud možno předem informován, jak bude hodina vypadat (typickým příkladem je korepetice s klavíristkou). Zejména v mladším věku bylo evidentní, že jej i drobné změny nepříjemně překvapovaly a občas vedly ke snížení koncentrace a obecně ke snížení úrovně hry v hodině.

Jako efektivní metody se osvědčily vizuální demonstrace, podrobné slovní instrukce a pragmatická analýza hudebního materiálu, což žákovi umožňuje efektivně se učit a zlepšovat hudební dovednosti. Od počátku výuky až do současnosti tedy platí, že veškeré náležitosti hry je zapotřebí předvést a verbálně popsat (většinou opakovaně) a strukturovat (např. rozdělit na činnost pravé a levé ruky). Výraznou pomocí v tomto ohledu je jeho výborná dlouhodobá paměť umožňující směřování pozornosti k dalším aspektům hry a schopnost přesně zvládat potřebné pohyby rukou (toto se více projevuje v postavení levé ruky na hmatníku a následně poměrně přesnou intonací). K slabším aspektům chlapcovy hry na nástroj bezesporu patří především otázka citového prožitku spojeného s reprodukcí hudebního díla a pak také zhoršená koordinace pohybů ovlivňující schopnost hrát v rychlejších tempech (domníváme se, že toto může souviset s chlapcovou pečlivostí a snahou neudělat, pokud možno, žádnou chybu).

Proces proměny komunikace v průběhu docházky do základní umělecké školy lze popsat jako několikaletou cestu od počáteční téměř výhradní nemluvnosti a uzavřenosti až po dobu posledních čtyř let, kdy došlo k velkým změnám ve smyslu výraznější vůle ke komunikaci s okolím (pedagogem a nejbližšími spoluhráči). I tak ovšem musíme mít na paměti, že jeho verbální komunikace má své limity a omezení. Komunikace není příliš bezprostřední a velmi často je vedena snahou ujistit se o správnosti uvažování, jednání a v prostředí nástrojové výuky také správnosti technických aspektů hry, a proto bývá někdy repetitivní. Četnost jeho interakcí s okolím je rozdílná: častější ve vztahu k pedagogovi hlavního oboru – nástroje a ostatních pedagogů a žáků, se kterými se setkává.

V rámci běžné činnosti této základní umělecké školy se chlapec pravidelně účastní skupinových lekcí, soutěží a koncertních vystoupení, což značně přispívá k jeho sociální integraci a hudebnímu rozvoji. V minulých letech hrál ve smyčcovém souboru, aktuálně je členem cimbálové muziky, a ad hoc každoročně participuje v triu reprodukujícím populární písně. Mimo to hraje pravidelně sólově na školních i mimoškolních koncertech a akcích. Jeho účast na hudebních soutěžích a veřejných vystoupeních svědčí o jeho schopnosti překonat některé sociální a emoční bariéry spojené s jeho diagnózou (Mazurek, 2023).

Silná motivace a schopnost koncentrace umožnila chlapci zvládnout i časově a fyzicky náročné zkoušky a vystoupení při účasti na projektu Janáčkovy filharmonie Ostrava s žáky základních uměleckých škol. Překvapující byla také herní pohotovost, rychlá orientace v notovém zápise i schopnost

odezírat ze hry spoluhráče, člena filharmonie, když se (pochopitelně, že ne se stoprocentní jistotou, a naopak s nejednou chybou) zapojil do částí skladby, kterou v tu chvíli hrál poprvé. Podobně pozitivní zkušenost představuje i zpětná vazba dalšího učitele, vedoucího jednoho ze školních souborů, který velmi oceňuje jak technickou úroveň chlapcovy hry, tak intonační jistotu a rytmickou přesnost. Tento pedagog vyzdvihuje i chlapcovu osobní stálost a spolehlivost ve smyslu docházky do zkoušek a zaujetí hrou, které pravidelně prokazuje a do jisté míry se v tomto ohledu stává vzorem pro ostatní žáky.

Další nedávná úspěšná pedagogická intervence – pravidelný kontakt žáka s PAS s osmiletým spolužákem-záčetníkem – umožnila projevit i dovednosti, které by jinak zůstaly skryty: vyšlo najevo, že chlapec s PAS je schopen dobře vokálně intonovat. Do té doby se nikdy (ani ve svém mladším věku) nenechal motivovat ke zpěvu nebo podobnému hlasovému projevu a kvalitu hudebního sluchu projevoval převážně přesnou a jistou intonací při hře na nástroj. Svému mladšímu spolužákovi se snaží být kamarádem i pomocníkem.

S ohledem na současnou úroveň jeho uměleckého vzdělávání výrazněji pocítujeme omezení plynoucí z chlapcových obtíží s prožíváním a vyjadřováním emocí, což je typické pro jedince s ASD. Hudba pro něj přesto představuje klíčový způsob, jak vyjadřovat a zpracovávat své emoce (Mazurek, 2016).

Základní umělecká škola poskytuje žákovi inspirativní prostředí, kde může rozvíjet svůj hudební talent. Chlapec dosáhl významného pokroku ve svém hudebním vzdělání. Navíc sdílí s ostatními stejný zájem a plně se podílí na společné (hudební) činnosti, což posiluje vědomí sounáležitosti s ostatními a zajistí také jeho sebevědomí. Z tohoto pohledu můžeme konstatovat, že jeho umělecké vzdělávání probíhá v souladu se školním vzdělávacím programem, a také že škola klade důraz na inkluzivní vzdělávání, umožňující žákovi plně participovat na všech akcích a aktivitách srovnatelně s jeho vrstevníky.

Diskuze nad dosavadními výsledky a závěry případové studie

Pro prezentovaný výzkum jsme těžili z intenzivního zapojení člena výzkumného týmu do hudebně vzdělávacího procesu žáka s PAS (Mazurek, 2016). Dlouhodobý kontakt se zkoumaným jedincem je zásadním požadavkem kvalitativního výzkumu. Pokud je výzkumník přítomen ve zkoumané edukační realitě jako její nedílná součást, umožňuje to zachycení velmi jemných detailů, které by jinak mohly zůstat ukryty (Daněk, 2023). Jedním ze zásadních znaků PAS je deficit v sociální interakci (Mirkovic and Gérardin, 2019). Právě deficit v sociální interakci, obtíže v oblasti komunikace a problémy v oblasti představivosti tvoří autistickou triádu. Pojdme si představit prostředí standardní základní umělecké školy a zasadme do této platformy žáka s PAS. Každý žák v hudebním oboru musí být v sociálním kontaktu minimálně s vyučujícím pedagogem. Hudební výuka je distribuována skrze komunikační kanály, kterými je třeba předat velké množství detailních informací.

A predstavivosť hraje pro hru na hudbní nástroj klíčovou roli (Simpson and Keen, 2011). Z podstaty PAS by tedy vzdělávání ve standardní základní umělecké škole mělo být pro žáky s touto diagnózou téměř nemožné.

Předložená kazuistika ilustruje výzvy, s nimiž se žák s PAS může setkat při hudebním vzdělávání. Zaznamenané obtíže, jako jsou problémy s vizuomotorickou koordinací, pamětí a nízké sebehodnocení, mají značný dopad na edukační a sociální kompetence. V prezentované kazuistice bylo zřejmé, že speciálněpedagogické zásahy a podpůrné strategie mají zásadní význam pro zlepšení výsledků žáka a jeho celkové pohody. V našich dřívějších výzkumných aktivitách jsme opakovaně prokázali, že hudba a hudební aktivity mají pozitivní vliv na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň se opět potvrdilo, že jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami nemají být ve styku s hudbou omezeni jen na formu muzikoterapie (Gerlichová, 2014) či muzikofiletiky (Friedlová, Drličková, Kružíková et al., 2020). (Speciální) hudební výchova je zejména v dlouhodobém a individualizovaném hudebním vzdělávání nezastupitelná. Většina diskusí o problematice hudební edukace žáků s PAS vede na trajektorii benefitů, které žák s PAS získává svým zapojením do hudebně edukačního procesu. Což je bezesporu pravda. Tak by ale mohl vzniknout dojem, že žáci s PAS jsou výhradními příjemci a nepřinášejí do hudebně edukačního prostoru benefity ostatním účastníkům. My jsme se však snažili identifikovat i oblasti, ve kterých námi zkoumaný žák s PAS hudební edukaci obohatil.

Prínosy pro žáka:

- získání vysoce specifické a společensky oceňované dovednosti v podobě hry na kontrabas,
- získání hudebních schopností umožňujících komunikovat s hudbou a prostřednictvím hudby v osobním volném čase i v kolektivních aktivitách,
- získání komunikačních dovedností na základě dlouhodobého a pravidelného kontaktu s vymezeným okruhem osob v bezpečném a stabilním prostředí³,
- získání sociálních dovedností spojených s prezentací při vystoupeních a koncertech.

Prínosy pro pedagoga:

- rozšíření spektra metodiky výuky hry na nástroj o přístupy a postupy, které jsou účinné i u dalších žáků,

³ Zde chceme podtrhnout skutečnost, že pedagogové v ZUŠ za příznivých okolností mohou doprovázet dítě/žáka od předškolního či raného školního věku až do mladé dospělosti, přičemž dítě/žák/student za tu dobu projde několika vzdělávacími institucemi (nezřídka i jinými změnami spojenými s rodinnou situací, stěhováním apod.). Aspekt stability vztahu s pedagogem a s prostředím v ZUŠ je v dynamické síti sociálních vztahů dítěte mimořádný.

- získání informací, sociálních a komunikačních dovedností v interakci s žákem s PAS uplatnitelných i v dalších situacích,
- zvnitřnění inkluzivního přístupu k uměleckému vzdělávání a společnosti obecně.

Přínosy pro ostatní žáky:

- příležitost k získání informací, sociálních a komunikačních dovedností v interakci se spolužákem s PAS uplatnitelných i v dalších situacích,
- příležitost k posílení inkluzivního postoje ke společnosti obecně.

Závěr

Jsme přesvědčeni, že současný kurikulární dokument zastřešující základní umělecké vzdělávání v ČR poskytuje dostatečný prostor pro realizaci hudebního vzdělání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a že pečlivě strukturovaný a citlivě adaptovaný vzdělávací přístup může významně přispět k jejich celkovému osobnímu rozvoji. Hudební výchova zde hraje nenahraditelnou roli, neboť paralelně s naplňováním hudebních cílů podporuje intelektuální a emocionální rozvoj a stává se i mostem k sociální integraci a osobnímu naplnění. To chápeme jako potvrzení, že hudební vzdělání může a mělo by být přístupné a přizpůsobené všem, bez ohledu na individuální výzvy. Zde představená případová studie a její závěry jsou dobrým příkladem z praxe.

Překážkou v častějším naplňování inkluzivního paradigmatu v základním uměleckém vzdělávání se jeví nedostatečné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a speciální hudební výchovy budoucích i stávajících pedagogů ZUŠ v České republice. Doplnění obsahu didakticky orientovaných předmětů by se mělo s ohledem na získávání profesní kvalifikace dotknout studentů konzervatoří a příslušných vysokých pedagogických a uměleckých škol. Podobně vidíme nevytěžený potenciál v informovanosti speciálních pedagogů, pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně-pedagogických centrech, o možnostech a benefitech uměleckého vzdělávání v ZUŠ. Právě úroveň oboustranné informovanosti studujících bude předmětem dalšího bádání výzkumného týmu a dalším krůčkem podporujícím dostupnost hudebního vzdělání bez bariér.

Bibliografie

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bakan, M. B. (2018). *Speaking for Ourselves: Conversations on Life, Music, and Autism*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-085583-3.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190855833.001.0001>

- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- Carter, D. (2024). Case study as a research methodology. In: Carter, D. and Piccoli, A. *Power, Politics, and the Playground*. London: Routledge, pp. 5–7. ISBN 978-1-00-331245-1.
<https://doi.org/10.4324/9781003312451-2>
- Daněk, A. (2023). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-424-2.
- Elsabbagh, M., Divan, G. Koh, Y.-J. et al. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, vol. 5, no. 3, pp. 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková, L. et al. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>
- Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4581-7.
- Hodges, H, Fealko, C., Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, vol. 9, no. Supplement 1, pp. S55–S65.
<https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
<https://doi.org/10.5507/pdf.19.24453736>
- Kabot, S., Masi, W., Segal, M. (2003). Advances in the Diagnosis and Treatment of Autism Spectrum Disorders. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 34, no. 1, pp. 26–33.
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.26>
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-869-1.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, vol. 72, no. 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Mazurek, J. (2016). Hudba a poruchy autistického spektra. *Hudební výchova*, vol. 24, no. 1-2, pp. 19-21. ISBN 1210-3683.
- Mazurek, J. (2023). Výuka hry na hudební nástroj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Musil, O., ed. *Musica viva in schola XXVIII*. Brno: MUNI, pp. 161–169. ISBN 978-80-280-0272-5.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0272-2023-13>
- Merck, K., Johnson, R. (2017). Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. *The Corinthian*, vol. 18, no. 1. <https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2024). *Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele do roku 2023/24*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Mirkovic, B., Gérardin, P. (2019). Asperger's syndrome: What to consider? *L'Encéphale*, vol. 45, no. 2, pp.169–174. ISSN 0013-7006. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.11.005>
- Národní ústav pro autismus (2024). *Autismus* [online]. <https://www.nautis.cz/autismus>
- National Institute of Health (NIH) (2022). *Autism Spectrum Disorder*. <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/autism-spectrum-disorder/22-MH-8084-Autism-Spectrum-Disorder.pdf>
- Patnaik, S., Pandey, S. C. (2019). Case Study Research. In: Subudhi, R. N. and Mishra, S., eds. *Methodological Issues in Management Research: Advances, Challenges, and the Way Ahead*. Emerald Publishing Limited, pp.163–179. ISBN 978-1-78973-974-9. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-973-220191011>
- Pope, C., Ziebland, S., Mays N. (2000). Analysing qualitative data. *BMJ*, vol. 320, no. 7227, p. 114–116. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114>
- Sensio (2024). *Seznam základních uměleckých škol v České republice*. https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/
- Simpson, K., Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507–1514. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1172-y>
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- Wilson, C. E., Roberts, G., Gillan, N., et al. (2013). The NICE Guideline on Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Adults on the Autism Spectrum. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, vol. 8, no. 1, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1108/AMHID-05-2013-0035>
- World Health Organization (WHO) (2013). *Meeting report: autism spectrum disorders and other developmental disorders: from raising awareness to building capacity: World Health Organization, Geneva, Switzerland 16-18 September 2013*. Online. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-150661-8. <https://iris.who.int/handle/10665/103312>

World Health Organization (WHO) (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.).
<https://icd.who.int/>

Yanochkova, O. (2020). *Výzkum hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: analýza zkušeností pedagogů z českého a zahraničního prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7561-280-9.

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.

Katedra pedagogiky
AMBIS vysoká škola, a. s.
Lindnerova 575/1, 180 00 Praha 8, Česká republika
alois.danek@ambis.cz

PhDr. Jiří Mazurek, Ph.D.

Katedra hudební výchovy
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika
jiri.mazurek@osu.cz

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Katedra hudební výchovy
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
milena.kmentova@pedf.cuni.cz