

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

**HETEROGENITA TŘÍDY A JEJÍ VLIV NA VÝUKU HUDEBNÍ
VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Barbora Lerchová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Ing. Veronika Růžičková, Ph.D.

Plzeň 2022

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

V Plzni, 30. června 2022

.....

vlastnoruční podpis

Chtěla bych moc poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. et. Mgr. Ing. Veronice Růžičkové, Ph.D., za její čas, ochotu, spolupráci, průběžné rady a velmi důležitá doporučení. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se podíleli na výzkumu. Poděkování patří i Bohu, mé rodině a přátelům za jejich velikou podporu.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 HISTORICKÝ NÁSTIN PŘÍSTUPU K HETEROGENITĚ V RŮZNÝCH ETAPÁCH VÝVOJE SPOLEČNOSTI.....	5
1.1 ANTIKA	5
1.2 STŘEDOVĚK.....	9
1.3 RENESANCE A HUMANISMUS	10
1.4 OSVÍCENSTVÍ.....	12
1.5 RAKOUSKO-UHERSKÁ MONARCHIE	14
1.6 SYSTÉM PRVNÍ REPUBLIKY.....	16
1.7 PROTEKTORÁT ČECHY A MORAVA.....	17
1.8 POVÁLEČNÉ OBDOBÍ A VÝVOJ AŽ DO ROKU 1989.....	18
1.9 SOUČASNOST – AKTUÁLNÍ POHLED NA HETEROGENITU	19
2 HUDEBNÍ VÝCHOVA A PŘÍSTUP K HETEROGENITĚ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH V HISTORICKÉM KONTEXTU	22
2.1 10.–14. STOLETÍ	22
2.2 15.–16. STOLETÍ	23
2.3 17.–18. STOLETÍ	25
2.4 19. STOLETÍ	26
2.5 20. STOLETÍ	27
2.6 SOUČASNOST	29
2.7 HETEROGENITA ŽÁKŮ Z POHLEDU UČITELE HUDEBNÍ VÝCHOVY	31
3 PRAKTICKÁ ČÁST	36
3.1 CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A ETIKA VÝZKUMU	36
3.2 VÝZKUMNÉ METODY – POZOROVÁNÍ A ROZHOVOR	38
4 VYHODNOCENÍ, INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	41
4.1 ODLIŠNOSTI ŽÁKŮ ZAZNAMENANÉ V POZOROVANÝCH HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY	41
4.2 NÁZORY PEDAGOGŮ NA NÁROČNOST VÝUKY HUDEBNÍ VÝCHOVY V POZOROVANÝCH HODINÁCH.....	42
4.3 PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ	43
ZÁVĚR.....	48
RESUMÉ	50
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ČR = Česká republika

ČSÚ = Český statistický úřad

EU = Evropská unie

IVP = individuální vzdělávací plán

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

SPC = speciálně pedagogické centrum

SVP = speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ = školské poradenské zařízení

ZŠ = základní škola

Úvod

Hudba je úžasný dar. Vyvolává v člověku řadu emocí, vzpomínek, zážitků, pocitů a má nemalý vliv na lidskou psychiku. Já jsem se s hudbou blíže setkala v mateřské škole, kde jsme si společně s učitelkou zpívali dětské písně a kde jsem se poprvé učila hrát na flétnu. V tomto směru jsem dál pokračovala na Základní umělecké škole v Plzni, ve které jsem se učila hrát na zobcovou flétnu a navštěvovala hodiny hudební nauky. V mém životě na nějaký čas hra na hudební nástroj ustoupila do pozadí do té doby, než jsem nastoupila na pedagogickou fakultu, která mě začala připravovat po hudební stránce ve hře na klavír. To mě vedlo k tomu dál se hudbě věnovat, a tak se nyní učím hrát na klavír a kytaru jako samouk. Z tohoto důvodu mi bylo blízké zpracovat diplomovou práci s hudebním zaměřením, vybrala jsem si téma „Heterogenita třídy a její vliv na výuku hudební výchovy na 1. stupni základní školy“.

Druhým impulsem pro výběr tohoto tématu je problematika heterogenity. Různorodost lidí je v současnosti námět velmi aktuální a globálně řešený. Školy se potýkají s odlišností žáků a usilují o co nejlepší vzdělávací podmínky pro všechny bez rozdílu. Potřeba způsobu vzdělávání, který umí pracovat s velmi pestrým složením žáků ve třídách, je dána nestejným složením obyvatel, demografickým vývojem, migrací a s ní spojenou multikulturalitou, sociální úrovní obyvatelstva a jeho finančním zabezpečením a mnohými dalšími faktory. Já pocházím z pohraničního města, kde je velmi rozmanité složení obyvatel. Školy v tomto městě navštěvují žáci s různorodým osobnostním založením, odlišnými národnostmi, z různých sociálních poměrů a s nestejnými školními předpoklady. Zároveň jsem si všimla, že je mezi dětmi velmi rozdílná úroveň v hudebním vzdělání. Ve školách si musí učitelé vědět rady s tím, jak pracovat nejen s žáky hudebně nadanými či hrajícími na hudební nástroj, ale rovněž s žáky bez hudebních zkušeností.

Ve vybraném tématu se propojuje jak sociologické vnímání heterogenity, tak vnímání pedagogické, dále ještě zúžené na oblast pedagogiky hudební.

Pohledy na lidskou jinakost se v průběhu historického vývoje dějin měnily a významně se podílely na utváření současného stavu ve školství a společnosti. K tomu směřoval cíl mé diplomové práce.

Cílem mé diplomové práce je vyzkoumat historický kontext rozličných přístupů k heterogenitě ve společnosti, školství i hudební výchově, přiblížit, co bylo v daném historickém období přijímáno a považováno za normu a k čemu se naopak společnost stavěla odmítavě, co nepřijímala, ba dokonce od sebe separovala a představit současnou situaci, trendy a realitu heterogenity ve školství a hudební výchově.

V tomto duchu jsem strukturovala text diplomové práce. V první kapitole jsem se zabývala historickými okolnostmi a vnímáním heterogenity ve společnosti v různých epochách, zaměřovala jsem se i na vyhledání zmínek o vnímání heterogenity ve vzdělávání.

Na tyto podmínky obecného charakteru jsem navázala souhrnem o postavení hudební výchovy ve školském systému (opět v historickém kontextu) a zdůrazňovala objevené zmínky o přístupu k rozdílnostem. Tyto dvě linie se protínají v podkapitole, ve které završuji pohled na heterogenitu popisem současných trendů ve školství a uvádím, s jakými druhy odlišností žáků se můžeme setkat při výuce hudební výchovy.

V praktické části diplomové práce, členěné do dvou kapitol, se věnuji výzkumu heterogenity na prvním stupni základní školy. Ve třetí kapitole jsou obsaženy cíle, výzkumné otázky a metody výzkumu a krátce popsány stanovené metody a zdůvodnění jejich výběru. Ve čtvrté kapitole analyzuji, interpretuji a vyhodnocuji data získaná z výzkumného šetření a diskutuji jejich výsledky v souladu s vytyčenými výzkumnými otázkami. Soustředěuji se na zjištění typů heterogenity v pozorovaných hodinách hudební výchovy a jejich projevů – jak ovlivňuje heterogenní složení třídy práci učitele a co by mohlo pomoci zvýšit efektivitu vyučování v hodinách hudební výchovy.

1 HISTORICKÝ NÁSTIN PŘÍSTUPU K HETEROGENITĚ V RŮZNÝCH ETAPÁCH VÝVOJE SPOLEČNOSTI

Přijímání nebo odmítání heterogenity¹ žáků úzce souvisí s historickým vývojem společnosti, a proto tato kapitola obsahuje nástin přístupu k odlišnostem jednotlivce z pohledu společnosti a školského systému, tak jak se proměňoval v různých časových epochách. Abychom lépe porozuměli otázkám heterogenity v současnosti, je důležité mít na toto téma historicky zakotvený náhled.

Téma heterogenity bylo řešeno již dříve, nicméně jeho novější pojetí je ve školním prostředí spojeno s vyrovnáváním vzdělávacích příležitostí a opírá se o názor, že heterogenní prostředí třídy² je pro vzdělávání jedinců oproti homogennímu daleko příznivější (Kasíková, 2009, s. 11). Postoje společnosti k lidem lišícím se od všeobecně uznávaných standardů a k jejich různorodostem se v průběhu let proměňovaly a stále se mění. Tyto změny postojů nejsou krátkodobou záležitostí. Pokud sledujeme historickou linii přístupů jednotlivců i celé společnosti k lidem s jinakostmi, zjistíme, že **ochota společnosti k přijímání odlišností v čase kolísá**. Nejedná se o přímočarou chronologickou linku, ale spíše o velice proměnlivou křivku, která přímo **závisí na daném období a mentalitě lidí žijících v určité společnosti** (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 42–43). Zajisté se naše společnost modernizuje, technologizuje a globalizuje a dochází také čím dál více k pozitivnímu přístupu, který toleruje rozličné různorodosti. Přesto změny, týkající se problému začleňování jedinců s jinakostmi do většinové společnosti, jsou stále ještě v relativně pomalém procesu jejich akceptace.

1.1 ANTIKA

Antické dějiny se vyznačovaly upínající pozorností k naprosté harmonii těla a duše, nazývaní se pojmem kalokagathia (Dvořáková a kol., 2015, s. 141). Tento princip směřování člověka k tělesné i duševní kráse se odrážel ve všech oblastech antické společnosti, a tudíž se patrně promítal do výchovy a vzdělávání.

¹ Heterogenita = různorodost (lidí), opakem je homogenita. S termínem „heterogenita“ a jeho podobami jsou v diplomové práci užity výrazy „druhy“ nebo „typy“. Oba výrazy v této práci považuji za významově stejné.

² Heterogenní prostředí třídy je takové prostředí, jehož součástí jsou žáci, kteří se od sebe vzájemně odlišují fyzickými, intelektovými a mnoha dalšími charakteristikami (Kasíková, 2009, str. 11).

Pohled na svět byl udáván mytologickými představami, polyteismem a rozvíjejícími se filozofickými směry.

Lidé s různými jinakostmi, především zdravotními znevýhodněními, kteří se lišili od jinak zdravých a schopných jedinců, nebyli někdejší antickou společností přijímáni, a dokonce často ani nebyli považováni za plnohodnotné občany. Pro společnost tito jedinci znamenali oslabení a přítěž. Zdravotnictví nebylo natolik rozvinuté, jako je dnes. Lidé mnohokrát nerozuměli těmto jinakostem a snažili se v lepších případech pouze o exkluzi³ těchto jedinců, v horších případech docházelo i k jejich usmrcování (Kašparová a kol., 2019, s. 16). Podle Zilchera a Svobody si ale tehdejší společnost méně viditelných znevýhodnění nemusela vůbec všimnout, protože vzhledem k možnostem antické vědy nemusela být rozpoznána, tudíž se na první pohled jedinec mohl společnosti jevit jako zdravý a do společnosti zapadal (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 43).

Ve starověkém Řecku se v 7.–6. st. př. n. l. vzdělávání dělilo do dvou výchovných proudů podle státního samosprávného zřízení v Aténách a Spartě. Oba proudy měly rozdílný výchovný obsah, ale cíl výchovy byl v podstatě stejný – vychovat tělesně zdatné a silné občany spravující stát, ochraňující ho před vpádem barbarů a vzpourou otroků (Janiš, 2017, s. 8). **Fyzicky nebo duševně handicapovaný jedinec nesplňoval společenské očekávání.**

Spartě vládla menšinová aristokracie vlastníci pozemky, která si podrobila počtem dominující zotročené obyvatelstvo heilótů a neplnoprávné obyvatelstvo perioků. Ze svobodných Spartánů se stávali vojenští dozorcí nad bouřícími se heilóty, kteří byli zdrojem řeckého bohatství v oblasti zemědělství (Štverák, 1983, s. 27). Ve Spartě byla tedy veškerá výchova podřízena vojenskému charakteru. Výchovný systém se řídil tzv. Lykúrgovou⁴ ústavou z přibližně 9.–8. století př. n. l. **Ihned po narození byly děti podrobovány selekci⁵** (Janiš, 2017, s. 8–9).

³ Exkluze znamená vyčleňování lidí ze společnosti na základě jejich jinakosti. Brání účasti v každodenních činnostech. V současné době je takový přístup v rozporu s evropskými hodnotami (Kašparová a kol., 2019, s. 7).

⁴ Lykúrgos (asi 9.–8. st. př. n. l.) byl spartský zákonodárce.

⁵ Selekcce = výběr, volba (v antice se jednalo o výběrovost při narození dětí – děti na kterých byla viditelná tělesná vada bývaly usmrcovány).

Při objevení odchylek od požadované normy byly následky fatální. K usmrcení docházelo u dětí tělesně slabých či handicapovaných (Janiš, 2017, s. 8–9; Váňa a kol., 1971, s. 13). Některé ideály kalokagathie, jako je odvaha, síla nebo vytrvalost, se ve Spartě naplňovaly až extrémním způsobem. Chlapci byli v 7 letech odebráni rodičům a jejich výchova trvala až do 30. roku jejich života. Poté mohli mladí muži zakládat rodiny a stát je považoval za plnoprávné občany. Výchova se vyznačovala přísnou kázní, fyzickou zdatností, střídmostí, otužilostí a úctou ke starším lidem. Součástí vzdělávání byla také hudba, která měla ve Spartě povzbuzovat bojovného ducha. Úlohu výchovného prostředku plnily tělesné tresty. **Velmi odlišně se pohlíželo na vzdělávání a výchovu chlapců a dívek.** Ve spartském zřízení probíhala výchova žen trochu jinak než v ostatních městských státech. Stát zřizoval veřejné ústavy, ve kterých se chlapci i dívky učili tělesné zdatnosti. Na rozdíl od chlapecké vojenské přípravy však byly dívky vedeny spíše k budoucí roli matky v domácnosti (Janiš, 2017, s. 8–9; Váňa a kol., 1971, s. 13).

Aténskou vládu tvořila pozemková rodová šlechta spolu s peněžní aristokracií známou pod názvem „plutokracie“. V 5. st. př. n. l. Plutokraté ovládli stát. Tím vznikla demokraticky otrokářská republika složená z 80 % otroky a další poměrně menší části svobodných obyvatelů nazývajících se „démos“ (pracujících v různých odvětvích), kteří měli právo volit (Štverák, 1983, s. 29). Atény, obchodní centrum Řecka, byly považovány za ekonomicky, sociálně a kulturně vyspělejší než Sparta. Tomu odpovídal jejich sofistikovanější výchovný systém. Na řádnou výchovu dětí v rodinách probíhající od narození do 7 let dohlížel stát, který byl spravován Solónovými⁶ zákony z 6. století př. n. l. (Janiš, 2017, s. 9–10). Od 7 let se děti **vzdělávaly ve školách za poplatek. Dívky školy nenavštěvovaly**, byly vyčleňovány z veřejného dění a učily se pouze pracím v domácnosti, hudbě, zpěvu a tanci. **Upřednostňování byli výhradně chlapci.** Plnoprávními občany se stali ve 20 letech. Možnost vzdělávat se soukromě či v domácím prostředí si mohly dovolit pouze bohatší vrstvy (Štverák, 1983, s. 30–31).

Aténskou školu Solón uspořádal do několika stupňů podle věkových kategorií – Škola gramatistova (čtení, psaní, počítání) a Škola kitharistova (zpěv, hudba, poezie) od 7–14 let (Medynskij in Janiš, 2017, s. 10–11).

⁶ Solón (asi 638–559 př. n. l.) byl řecký básník a aténský zákonodárce.

Dále Palaistron (Škola gymnastiky) od 13–15 let, Gymnasion (příprava na státní úřad) od 16–18 let a Efébie (vojenská služba) od 18–20 let (Medynskij in Janiš, 2017, s. 10–11). Na těchto stupních škol se vzdělávali pouze potomci vládnoucích vrstev. Ve výchově a vzdělávání se tedy vyvinul systém, který odlišně přistupoval k žákům podle pohlaví i podle původu nebo příslušnosti k sociální vrstvě. **Bohatší se vzdělávali a chudší chlapci se učili řemeslu od svých otců.** (Štverák, 1983, s. 31).

Veškeré vedení škol bylo svěřeno do rukou učitelů. Během výuky se každý žák věnoval jinému učivu a učitel žáky vedl individuálně. Takový přístup ve výuce trval až do zavedení hromadného vyučování Janem Amosem Komenským⁷ a Johannesem Sturmem⁸ v 16.–17. st. (Štverák, 1983, s. 31).

Významným filozofem a učitelem starověku byl Sokrates⁹. Ke své výuce využíval tzv. sokratovskou metodu, která je nám známa dodnes jako systém diskuse založené na otázkách učitele. Sokratův žák, příslušník rodové aristokracie Platón¹⁰, členil výchovu na vyšší a nižší stupeň. Nastínil tím pozdější vznik trivia a kvadrivia v době helénistické datované od poloviny 4. st. do 1. st. př. n. l. Obsahem vzdělávání byla rétorika, gramatika, aritmetika, dialektika, geometrie, astronomie a múzika – tzv. sedmero svobodných umění. **Vyšší múzické vzdělání poskytoval majetnějším žákům v rámci soukromých lekcí vychovatel.** Múzika v sobě zahrnovala orchestriku zaměřenou na tanec, hru na hudební nástroj (lyru a kitharu), chóry s hudebním doprovodem a přednes poezie (Janiš, 2017, s. 12–13).

Platón taktéž prosazoval myšlenku veřejné výchovy – vzdělávání jak chlapců, tak dívek. Podobné smýšlení měl i další významný myslitel Aristoteles¹¹, který vystupoval proti soukromé výuce a podporoval státní výuku všeobecnou, ale oproti Platónovi zavrhoval vzdělávání žen (Janiš, 2017, s. 12–13; Váňa a kol., 1971, s. 21).

Tyto myslitele lze však zařadit spíše k zastáncům selekce a exkluze, podíváme-li se na jejich postoje k uspořádání společnosti. Vylučování ze vzdělávání se týkalo například otroků nebo zdravotně postižených.

⁷ Jan Amos Komenský (1592–1670) byl biskup Jednoty bratrské a jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů, spisovatelů a myslitelů.

⁸ Johannes Sturm (1507–1589) byl německý pedagog a protestantský reformátor.

⁹ Sokrates (zhruba 469–399 př. n. l.) byl aténský filozof.

¹⁰ Platón (427–347 př. n. l.) byl žákem Sokrata, filozof.

¹¹ Aristoteles (384–322 př. n. l.) byl řecký filozof, žák Platóna a vychovatel Alexandra Velikého.

1.2 STŘEDOVĚK

Středověkou společnost ovlivňovala převažující moc církve a podstata dělby moci a majetku byla založena na feudálním uspořádání. Obyvatelstvo se skládalo z bohatších feudálů (církevních představitelů a šlechty), vlastníci veškerou půdu, a chudších rolníků (širokých mas), kteří půdu obdělávali. Toto složení společnosti se promítalo do přístupnosti nebo nedostupnosti výchovy a vzdělávání, které měla ve svých rukou církve (Štverák, 1983, s. 61).

Kultura středověku se vyznačovala univerzalismem zakládajícím se na duchovní, filozofické a jazykové jednotě. Jednalo se o filozofický směr scholastiku¹², křesťanství a latinu jako hlavní středověký jazyk (Dvořáková a kol., 2015, s. 157). Církevní vzdělávání mělo teologický ráz a úkol školství spočíval ve výchově církevních kněží. Vznikly dva typy škol – školy katedrální a školy klášterní. Ve středověku školy oplývaly tvrdou kázní s přísnými tělesnými tresty. Učitel představoval autoritu, kterou si získával skrze metlu (Štverák, 1983, s. 56).

Vzdělávat se nemohly všechny vrstvy obyvatel, procesem vzdělávání prošly výlučně děti panovníků, šlechty a posléze měšťanstva. Zvláště dívkám se vzdělávání dostávalo zřídkakdy, a pokud přece jen ano, bylo realizováno pomocí soukromých vychovatelů či klášterů. Mimo hospodaření v domácnosti **se učily dívky hudbě a zpěvu**, ale většinou se věnovaly rodině. **Život dětí nesvobodných poddaných rolníků směřoval k práci**, pracovní dovednosti si osvojovaly od svých rodičů (Dvořáková a kol., 2015, s. 160; Váňa a kol., 1971, s. 34–35).

K náboženství a mravnosti se vychovávaly všechny děti bez ohledu na jejich společenské postavení. Děti poddaných k tomu byly vedeny kázáním v kostele, děti svobodných stavů také soukromě nebo ve školách (Dvořáková a kol., 2015, s. 160; Váňa a kol., 1971, s. 34–35).

Klášterní školy nejprve poskytovaly vzdělávání jen chlapcům zasvěceným od svých devíti let mnišskému řádu, později se škola rozdělila na školu vnější a vnitřní. Škola vnitřní byla určena chlapcům připravujícím se na kněžský úřad, škola vnější byla zaměřena na výchovu dětí feudálů. Stejně jako v antické škole, ve středověku každý žák pracoval na svém vlastním vzdělávání pod dohledem učitele (Štverák, 1983, s. 57).

¹² Scholastika je filozofický směr zabývající se otázkou propojení vědy a víry.

Vyučování v rámci církevních škol bylo však na nízké úrovni. Nejnižší kategorií církevních škol byla škola farní, která poskytovala žákům základy křesťanství a učila je církevnímu zpěvu (Štverák, 1983, s. 57).

Se zavedením rytířského stavu v 11.–12. st. mohla šlechta vlastnit dědičně půdu. Období křížáckých výprav přineslo nový způsob rytířské výchovy. Od 7 do 14 let pobýval **mladý šlechtic** jako páže na hradu jiného šlechtice, kde **se učil** jezdit na koni, šermovat, vynikat ve správném chování, stolování, **hudbě a zpěvu**. Od 14 do 21 let sloužil ve službách svého pána jako zbrojnoš či panoš a učil se bojové technice. Čtení a psaní bylo považováno za bezvýznamné a pro rytíře nevhodné. Ve 21 letech byl vychovaný mladý šlechtic pasován na rytíře. Takto vychovávaný rytíř byl ve výsledku plně oddán církvi a panovníkovi, ušlechtil se choval k ženám, ale hrubě a necitlivě k poddaným a ke každé práci se stavěl pohrdavě. **Šlechtické dívky** si vzali na starost opatové nebo abatyše z církevních řádů v klášterech, ve kterých se mladé šlechtičny učily číst, psát, modlit se, zvládat ruční práce a také **se zdokonalovaly ve zpěvu a hudbě** (Váňa a kol., 1971, s. 34).

Dalším typem středověkých škol byly školy městské (partikulární), které se zřizovaly v závislosti na rozvoji středověkých měst. Cílem jejich práce bylo všeobecné vzdělávání. Chudší děti měly státem zajištěné bydlení v těchto školách a živobytí jim poskytl koledování a služba kostelu a škole (Dvořáková a kol., 2015, s. 163–164).

Středověké vzdělávání rozhodně nebylo přístupné všem, hudba se pěstovala především pro církevní účely, přístup ke vzdělání byl ovlivněn pohlavím i příslušností ke společenské vrstvě.

1.3 RENESANCE A HUMANISMUS

Renesanci (historickou epochu) a humanismus (určitou filozofii a kulturu v období renesance) datujeme zhruba od 14. do 17. století. Renesance s sebou přinesla návrat k antice a přírodě, rozvoj vědy a techniky a snahu o rozumové obrození člověka (Váňa a kol., 1971, s. 46). Začal se projevovat odpor k feudálnímu systému, vzrůstala neposlušnost k církvi, sílil nesouhlas s tvrdými kázeňskými tresty při vzdělávání a renesanční představitelé usilovali o obnovu citu a smyslu pro krásu a estetiku. V humanistické výchově se dítě stalo středem pozornosti a jeho výchova měla být všestranná s ohledem na jeho individualitu a zájmy (Váňa a kol., 1971, s. 46).

Spolu s novými vědeckými objevy v Evropě a rozvojem hospodářství pronikla mezi feudální politický systém buržoazní společenská třída se zárodkem kapitalismu¹³ (Váňa a kol., 1971, s. 46). Navzdory těmto novým směrům význam křesťanství a církve stále přetrvával a podílel se výrazně na chodu školského systému.

V průběhu 15. století kromě feudální katolické církve fungovala v prostoru pro vzdělávání i řada protestantských církví. Mezi nejzásadnější protestantské hnutí, které mělo vlastní vzdělávací systém včetně výuky hudby, řadíme Jednotu českých bratří, která vznikla roku 1457. Zpočátku v Jednotě převažovala rodinná výchova, koncem 15. století se už uskutečňovala i výchova v bratrských domech, ve kterých **se vzdělávali kněží**. Prolínání myšlenek humanismu a idejí Jednoty českých bratří se odehrávalo v bratrských školách, dělících se na školy nižší bratrské, elementární a vyšší bratrské. Nižší bratrské školy vyučovaly latině a základům vzdělání. **Dívky** docházely pouze do tohoto typu škol a **učily se odděleně od chlapců**. Jejich vzdělávání nebylo považováno za důležité v porovnání s výchovou budoucích kněží (výhradně mužského pohlaví). Vyučovacími předměty škol elementárních bylo náboženství, psaní, čtení a **duchovní zpěv**. Školy vyšší bratrské se zaměřovaly na výuku latiny, řečtiny a hebrejštiny. Toto protestantské školství, ačkoliv bylo vcelku úspěšné a ceněné, zaniklo potlačením protestantské víry po bitvě na Bílé hoře, která se udála roku 1620. Bratrské školy byly nahrazeny z velké části vzděláváním jezuitským, které už fungovalo od poloviny 16. století (Štverák, 1983, s. 102–104).

Rokem 1540 byl totiž Ignácem z Loyoly¹⁴ ustaven nový řád Tovaryšstvo Ježíšovo, jehož představiteli byli právě jezuité. Ti zřizovali jezuitské školy, ve kterých zdůrazňovali podřízenost, oddanost svým ideálům a nepřijímali odlišné smýšlení či úsudky. Janiš ve své publikaci uvádí, že v jezuitských školách „*pojem jedinec neexistoval, vše bylo podřízeno celku*“ (Janiš, 2017, s. 38).

Školy veřejné byly jezuita otevřeny i pro chudší obyvatelstvo, ale velká pozornost tohoto řádu byla věnována školám vyššího vzdělávání. **Majetnější žáci** nastupující na vyšší školy měli proto **lepší vzdělání**, a tím i uplatnění ve společnosti. Objevily se některé jezuitské názory, že chudší lidé jsou nižším vzděláním chráněni od hříchu (Janiš, 2017, s. 38–39).

¹³ Kapitalismus je ekonomický systém vztahující se k soukromému vlastnictví výrobních prostředků.

¹⁴ Ignác z Loyoly (1491–1556) byl urozený rytíř z Baskicka, který se věnoval náboženství.

Toto pojetí se však lišilo od znění papežské buly (zřejmě bula *Regimini militantis Ecclesiae*¹⁵), kterou měl jezuitský řád ustanoveno věnovat se ve výchově všem dětem, i těm méně majetným. Učitelé pracovali s žáky individuálně. Zajímavá byla spolupráce škol s rodiči, kteří mohli výuku kdykoliv navštívit (Janiš, 2017, s. 38–39). Vzděláváním se zabýval rovněž školský **řád piaristů**, který **se** na rozdíl od jezuitů **věnoval** nižším stupňům škol (tedy i **chudším vrstvám obyvatel**) a uznával výuku v mateřském jazyce (Štverák, 1983, s. 101).

V křesťanském středověku zaznamenáváme charitativní¹⁶ přístup církve k handicapovaným a **službu pro nemocné** uvnitř církevních řádů. Péče o handicapované či potřebné se odehrávala v prostorách špitálů, hospiců, eventuelně klášterů. Přístup lidí k osobám se zdravotním postižením či jinak nemocným a úroveň jejich péče v tehdejší době byla rozličná (Slowík, 2016, s. 13).

Počátkem 17. století vznikly nadčasové myšlenky Jana Amose Komenského, který prosazoval vzdělávání všech bez rozdílů. Ve svých Didaktických spisech zmiňuje, „*že školy pak býti mají nejen pro některou bohatší a přednější, ale pro všecku, urozenou i neurozenou, bohatou i chudou, obojího pohlaví mládež*“ a „*nemůže se také příčiny žádné ukázati, proč by ženské pohlaví od umění jazyků a moudrosti odměšováno býti mělo*“ (Komenský, 1954, s. 55–56). Jeho přístup ke vzdělávání nebyl v té době všemi přijat.

1.4 OSVÍCENSTVÍ

Osvícenství je směr převažující v 17.–18. století vycházející z antiky, renesance a humanismu. Rozvoj přírodních věd podpořil osvícenskou zásadu řídit se vlastním rozumem a zkušenostmi, došlo k odklonu od víry dbající na posmrtný život a k posílení svobodného samostatného smýšlení (Dvořáková a kol., 2015, s. 189). K charakteristickým rysům českého osvícenství řadíme rozsáhlé působení katolické církve, osvícenský absolutismus jako formu vlády a vliv baroka formující školství a kulturu (Kasper a Kasperová, 2008, s. 80).

¹⁵ Bulou *Regimini militantis Ecclesiae* papež Pavel III. (1468–1549) potvrdil vznik jezuitského řádu a v pěti jejích kapitolách vytyčil hlavní stanoviska řádu.

¹⁶ Charitativní přístup se značil křesťanským ochranným a milosrdným postojem vůči potřebným lidem (Slowík, 2016, s. 13).

V 18. století, za vlády německého rodu Habsburků na českém území, bylo vše podřízeno centralizované rakouské monarchii. Královského trůnu se poprvé v historii ujala **panovnice ženského pohlaví** na základě tzv. pragmatické sankce¹⁷, Marie Terezie¹⁸, a po ní její syn Josef II.¹⁹ Za panování těchto dvou monarchů docházelo k největším reformám²⁰ v oblasti širších vrstev obyvatelstva (Kasper a Kasperová, 2008, s. 80, 82).

Vláda Marie Terezie usilovala o snížení vlivu stavů na řízení země a zemská správa byla vložena do rukou kvalifikovaných státních úředníků nehledě na jejich společenský nebo národnostní původ. Aby se stát mohl dál rozvíjet, bylo zapotřebí zvýšit vzdělanost všech obyvatel. Proto došlo k podstatné reformě školství. Roku 1774 byla zavedena povinná školní docházka od 6 do 12 let pro všechny děti, chlapce i dívky (Pánek a kol., 2018, s. 209, 211). Vzdělávání žen bylo tak díky Marii Terezii započato. Bohužel ještě stále vykazovalo veliké kvalitativní rozdíly proti vzdělávání chlapeckému. Základem dívčího vzdělávání byly ruční práce, následovalo čtení, psaní, počty a náboženství (Zormanová a Drozdová, 2016).

Školy byly zestátněny a základní vzdělávání se dělilo na tři stupně – triviální, hlavní a normální. V triviální škole se vyučovalo základům psaní, čtení a počítání. Učily se zde děti z venkova. Toto vzdělání mělo obyvatelům zaručit gramotnost. Do vyššího stupně škol se zařadily školy hlavní, vyskytující se ve větších městech. Jejich učivo bylo rozšířeno o dějepis, zeměpis, latinu a výuku zaměřenou na hospodářství. Školy normální představovaly nejvyšší stupeň, zřizovaly se v hlavních městech a sloužily ke vzdělávání budoucích učitelů (Pánek a kol., 2018, s. 211–212).

Roku 1781 došlo k **zrovnoprávnění obyvatel** před zákonem nehledě na jejich postavení ve společnosti, a to včetně obyvatel židovského národa. Ti se díky tomu mohli stát spolupracovníky státní služby, studenty nebo učiteli univerzity (Pánek a kol., 2018, s. 211–212).

¹⁷ Pragmatická sankce byl dokument z roku 1713 zaručující nástup na trůn ženskému pohlaví.

¹⁸ Marie Terezie (1717–1780) byla rakouská arcivévodkyně, královna česká, uherská a moravská.

¹⁹ Josef II. (1741–1790) byl syn Marie Terezie a její nástupce.

²⁰ Reformy se týkaly např. zavedení povinné školní docházky r. 1774, vydání tzv. tolerančního patentu r. 1781, kterým bylo zrušeno nevolnictví, zrovnoprávnění náboženství, měnové reformy atd.

Za Josefa II. skončila vlna rekatolizace²¹ a obyvatelstvo se mohlo hlásit také k jiné víře než katolické. Poddaní byli osvobozeni z nevolnictví tzv. tolerančním patentem s výjimkou povinnosti roboty a připojili se k ostatním plnoprávným občanům (Pánek a kol., 2018, s. 211–212). Avšak **chudší obyvatelstvo** bylo ještě stále vedeno hlavně k pracovnímu nasazení v hospodářském odvětví, takže jeho **vzdělání neodpovídalo úrovni vybraných vyšších vrstev**.

Osvícenství přineslo nový pohled na celkovou osobnost člověka, byl brán zřetel na všechny její duševní i tělesné aspekty. Utvářením nových vědeckých i zdravotnických poznatků se rozvíjela pomoc lidem s handicapem orientovaná přímo na specifické typy postižení (Slowík, 2016, s. 13). V 18. století v Evropě vznikaly **prvotní zařízení sloužící lidem s různými zdravotními či jinými znevýhodněními** a v 19. století se k těmto organizacím připojily i školy (Kašparová a kol., 2019, s. 21).

1.5 RAKOUSKO-UHERSKÁ MONARCHIE

Rakousko-Uhersko, bývalý státní útvar, datujeme do období mezi léty 1867–1918. Zasahování církve do školského vzdělávacího systému bylo omezeno Rakousko-Uherskou ústavou z roku 1867. Stát se opět plně podílel na chodu vzdělávací soustavy (Kasper a Kasperová, 2008, s. 97).

To dokládá nově vzniklý školský říšský zákon z roku 1869, zhotovený Leopoldem Hasnerem²². **Zákon zaručil právo na základní vzdělávání všech obyvatel** a určil povinnou osmiletou školní docházku ve věku od 6 do 14 let pro dívky i chlapce. Přesto bylo předmětem dívčího vzdělávání domácí hospodářství spolu s ručními pracemi. Pokud se žena chtěla stát učitelkou, nesměla se vdát. Tento požadavek byl zrušen až rokem 1919 (Kasper a Kasperová, 2008, s. 97–98, 100, 102).

V 80. letech 19. století vzrostly snahy o rozšiřování dívčího vzdělávání. V Praze vzniklo první dívčí gymnázium s názvem Minerva a později (od roku 1902) vznikala i dívčí lycea (Kasper a Kasperová, 2008, s. 97–98, 100, 102).

²¹ Rekatolizace probíhala v českých zemích po bitvě na Bílé hoře, nekatolíci byli nuceni konvertovat na katolickou víru.

²² Leopold Hasner (1818–1891) byl rakousko-uherský politik, právník a ministr kultu a vyučování.

Co se týče **dětí s tělesným či duševním znevýhodněním**, Hasnerův zákon pojednával o částečném nebo úplném **uvolnění** těchto dětí **z povinné školní docházky** (Kasper a Kasperová, 2008, s. 97, 100). V 19. století vznikaly mnohé ústavy pro mládež vyžadující zvláštní péči, které vedly k ručním pracím a pracím v dílnách. Na podobném principu fungovaly i útulky pro osiřelé děti, které nekladly za cíl děti vzdělávat, ale zaměstnat. Nejstarší českou léčebnou a vzdělávací institucí v Praze pro děti a mládež s tělesným znevýhodněním vzniklou roku 1913 je Jedličkův²³ ústav v Praze (Štverák, 1983, s. 247–248).

Školy byly rozděleny na osmileté obecné a osmileté měšťanské. Pokud žáci docházeli po dobu 5 let na obecnou školu, mohli poté přejít na školu měšťanskou a studovat zde už jen po dobu 3 let. Církev také zřizovala své vlastní soukromé školy náboženského charakteru. Venkovské obecné školy plnily funkci malotřídních škol, vzdělávaly se zde děti různých věkových kategorií. Měšťanské školy poskytovaly oproti obecným školám kvalitnější vzdělávání, a tak měly **městské děti větší šanci na lepší vzdělání** než děti z venkova (Dvořáková a kol., 2015, s. 215–216).

V této době narůstaly národnostní boje mezi českým a německým obyvatelstvem. Německé měšťanské školy se podstatně více rozvíjely než školy české. Hůře na tom byly především pohraniční menšinové české školy s nižší vybaveností a nedostačujícími prostory (Štverák, 1983, s. 218). Budovaly se se záměrem prosadit výuku v českém mateřském jazyce. Přispěly ke zvýšení sociálního postavení Čechů žijících v těchto jazykově smíšených oblastech a k zachování národní identity. Po druhé světové válce se české menšinové školy staly základem stavby nové školské sítě (Šimáně, 2019, s. 11–12).

Hasnerův zákon byl roku 1883 upraven školskou novelou, která zredukovala přírodovědné učivo a nastavila tzv. **úlevy pro nemajetné obyvatelstvo**. Děti na venkově od 12 let nemusely chodit od dubna do listopadu do školy, pokud o to jejich rodiče zažádali. Povinná školní docházka těchto dětí trvala pouze 6 let, nikoli 8. To bylo z důvodu jejich práce na polích (Štverák, 1983, s. 218; Kasper a Kasperová, 2008, s. 98).

Pokud shrneme vzniklou soustavu školství přetrvávající u nás na konci 19. století, dozvídáme se o dvou typech škol (Štverák, 1983, s. 220, 251).

²³ Rudolf Jedlička (1869–1926) byl český lékař v Rakousko-Uhersku.

Prvními z nich jsou školy veřejné, které zřizoval stát, druhými jsou školy soukromé spravované církví. Jednotné základní vzdělávání pro všechny trvalo 5 let, poté docházelo **k rozdíům ve vzdělávání žáků na obecných a měšťanských školách** (Štverák, 1983, s. 220, 251). Dosáhnout vyššího stupně vzdělání měly větší příležitost děti z bohatších buržoazních rodin, což bylo pro dělnickou třídu jedním z předmětů jejich hnutí (Štverák, 1983, s. 220, 251).

1.6 SYSTÉM PRVNÍ REPUBLIKY

Rozpadem Rakouska-Uherska vzniklo roku 1918 samostatné demokratické Československo a změnila se i školská legislativa. Ačkoli se školství řídilo rakousko-uherským systémem, důraz na demokratickou výchovu a vzdělání obyvatel naléhal na úpravu tohoto dosavadního systému (Kůsová, 2014, s. 9).

Významnými změnami disponoval tzv. malý školský zákon z roku 1922. Umožnil **vyučování chlapců a dívek ve společných třídách** na všech stupních škol, zrušil úlevy z povinné školní docházky a přinesl zrovnoprávnění učitele a učitelky (Zákon č. 226/1922 Sb.). Systém první republiky neopomíjel národnostní povahu vzdělávání, proto měla každá uznaná národnostní menšina právo vzdělávat se ve svém vlastním jazyce. Fungovaly tedy i vedle škol českých a slovenských školy polské, německé, maďarské. Židé patřili k těmto uznávaným národnostním menšinám a měli taktéž své školy (Dvořáková a kol., 2015, s. 232).

V tomto období si můžeme všimnout těchto dvou úrovní základních škol – školy obecné působící na venkově a školy měšťanské neboli občanské ve městech. Zpráva výboru kulturního a rozpočtového z roku 1922 se zabývala **rozdíly úrovní vzdělanosti ve městech a na venkově** a mezi českým a slovenským obyvatelstvem. Žáci navštěvující občanské školy mohli poté navázat na pokračující kurzy, kdežto pro venkovské děti nebylo jednoduché docílit vzdělání obecných škol. To bylo zapříčiněno poskytnutou úlevou – žáci na venkově mohli školu navštěvovat pouze šest a půl roku. Tyto úlevy proto malý školský zákon zrušil a žáci museli školu navštěvovat celých 8 let (Zpráva výboru, 1922; Zákon č. 226/1922 Sb.).

Rozdíl vzdělanosti českého a slovenského lidu byl ještě větší. Českých analfabetů bylo tehdy 2,43 % a celých 25,7 % představovalo analfabety slovenské (Zpráva výboru, 1922).

Uvádí se, že Československá republika měla z pokročilejších států Evropy nejvyšší počet žáků ve třídách, to mělo zásadní vliv na vyučovací proces. Počet se měl snížit z původních 80 žáků na 60 žáků v jedné třídě a na školách jednotřídních mělo být žáků 50 (došlo však ke snížení žáků na 65–70) (Zpráva výboru, 1922).

V malém školském zákonu je řešena i **otázka náboženství**. Žáci bez vyznání nebo jiných vyznání byli zproštěni povinnosti účastnit se vyučování náboženství po písemné žádosti (Zákon č. 226/1922 Sb.).

Ve 20. létech existovaly také takzvané pokusné školy, které se snažili realizovat pedagogičtí pracovníci po zamítnutí jejich novátorských myšlenek z oblasti vzdělávání. Příkladem známé pokusné školy Čenka Janouta²⁴ a Františka Náprstka²⁵, vzniklé roku 1919, je Volná socialistická škola v Kladně. Oproti obecným školám se zde mělo v každé třídě vzdělávat 20 žáků, což představovalo pouze třetinové množství žáků běžných základních škol. V této škole nebyl přítomen ředitel, učitelé měli volnost. Škola se zaměřovala na pracovní činnost a vlastní aktivitu žáků. Další známou pokusnou školou byl Dům dětství v Horním Krnsku, který sloužil pro vzdělávání osiřelých a opuštěných dětí. V tomto zařízení měla **významnou roli výuka hudební výchovy**. Pokusné školy se inspirovaly světovou reformní pedagogikou, měly vytvářet žákům ideální školní vzdělávací prostředí a zaměřit se na jejich individualitu, osobnost, schopnosti, zájmy, tvořivost a samostatnost (Dvořáková a kol., 2015, s. 233).

1.7 PROTEKTORÁT ČECHY A MORAVA

Protektorát Čechy a Morava, vyhlášený v březnu 1939 a trvajícím do května 1945, neoplýval vzhledem k šířící se německé antisemitistické²⁶ ideologii zrovna pozitivním přístupem k heterogenitě (Špringl, 2012).

Docházelo k restriktivní politice vůči národnostním menšinám. Školy se zužovaly na německé a české. Docházelo k postupné jazykové i ideové germanizaci obyvatel Protektorátu. Okupační vláda následně snižovala vzdělanost česky mluvících obyvatel. Probíhaly přeškolovací kurzy, kterých se učitelé museli účastnit (Špringl, 2012).

²⁴ Čeněk Janout (1885–1965) byl český pedagog.

²⁵ František Náprstek (1877–1955) byl český pedagog.

²⁶ Antisemitismus se vyznačuje silným nepřátelstvím až nenávistí k jiným etnikům.

Učitelé se podrobili **jazykovému, politickému a rasovému prověření** a pokud bylo toto prověření neúspěšné, museli svou profesi opustit a mnohdy byli i pronásledováni. Snižoval se počet studujících českých žáků a českých škol. Někdy bylo zavření škol spojováno s postihy za protiněmecké projevy učitelstva a žactva (Špringl, 2012). Další školy byly okupovány pro válečné účely. Německé školy měly být vůči českým zvýhodňovány. Struktura škol byla utvářena po vzoru nacistického Německa. Počet českých dětí v německých školách nesměl přesáhnout čtvrtinu celkového počtu žáků ve třídě. Navíc byly tyto české děti podrobeny zkoušce zdravotní, rasové, politické i sociální (Špringl, 2012).

Na všech Německem kontrolovaných územích byl také prováděn tajný program T4, který spočíval v likvidaci zdravotně znevýhodněných jedinců. K nepřijímaným etnikům patřili zejména Židé a Romové (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 43). **Heterogenita byla potlačována zcela systematicky.**

1.8 POVÁLEČNÉ OBDOBÍ A VÝVOJ AŽ DO ROKU 1989

Další významnou součástí historického vývoje školství a jeho přístupu k heterogenitě je poválečné období a epocha Československé socialistické republiky (název socialistická byl uzákoněn roku 1960).

Děti jakkoli zdravotně znevýhodněné byly v době Československa až do roku 1989 vzdělávány výhradně ve speciálních školách a vycházelo se ze segregáčního²⁷ školského systému. Kašparová a kol. nahlíží ve své publikaci na uvedený vzdělávací systém takto: „*Už od začátku fungovala povinná školní docházka se standardizovanými vzdělávacími programy a cíli nejen jako kontrola nad obsahem vzdělávání a prostředek správné ideologické socializace, ale mimo to plnila i funkci selektivní. Oddělila od sebe vynikající, průměrné a nevyhovující žáky*“. Žáci, kteří nedosahovali požadovaných úspěchů kvůli jejich různorodým znevýhodněním, nemohli navštěvovat běžné školy hlavního vzdělávacího proudu (Kašparová a kol., 2019, s. 8–9, 21).

Výše uvedený selektivní postoj pramení z myšlenky, že nejlepší učební prostředí je uskutečňováno ve třídě s dětmi se stejnými vzdělávacími předpoklady. Stoupence tohoto názoru můžeme nalézt i v současnosti (Kašparová a kol., 2019, s. 8–9).

²⁷ Segregace znamená vyloučení, oddělování (např. ze společnosti).

Vzdělávání ve speciálních školách není samozřejmě pouze negativní záležitostí, jak ho mohou někteří lidé v dnešní době vidět. Jeho přínosem jsou například terapeutické programy, péče zdravotníků a speciálních pedagogů, nižší počet žáků ve třídě umožňující individuální péči či zajištění všech materiálních potřeb dětí. Nicméně Kašparová a kol. ve své publikaci uvádí, že „**strikním rozdělením dětí a odsunutím některých do speciálních nebo praktických škol, přípravných zařízení nebo stacionářů, problémy se sociálním vyčleněním nezmizí, jen se na čas odsunou do ústraní**“ (Kašparová a kol., 2019, s. 8–9).

Československý komunistický systém podporoval homogenitu ve vzdělávání. **Normu představovaly děti bez jakýchkoliv zdravotních či psychických obtíží.** Děti nesplňující tuto normu byly odkázány pouze na výchovu ve speciálních nebo internátních školách, které byly často separované. Je nutno podotknout, že segregační systém měl podle programu následně handicapované lidi zařadit do běžné společnosti. Předcházelo tomu však právě jejich vzdělávání oddělené od ostatních, proto se nelze divit, že zařazení těchto osob do běžné populace se v socialistickém režimu nakonec neuskutečnilo (Kašparová a kol., 2019, s. 8–9, 21–22).

Systém nebyl pro akceptaci heterogenity ve školství příznivě nastaven. Ve školství se upřednostňovali žáci a pedagogové, kteří vyhovovali podmínkám ideologického systému (Dvořáková a kol., 2015, s. 239–240).

1.9 SOUČASNOST – AKTUÁLNÍ POHLED NA HETEROGENITU

Po roce 1989 a pádu socialistického zřízení vyvstávaly nové požadavky na změnu vzdělávacího systému. Demokracie přinesla **rovný přístup ke vzdělání.** Segregace byla postupně nahrazována integrací²⁸. Roku 1990 již Ministerstvo školství pracovalo s novým návrhem vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

O rok později vyhláška ministerstva školství o základní škole (Vyhláška č. 291/1991 Sb.) umožnila přijetí zdravotně postiženého dítěte do školního vyučovacího procesu, což však nebylo povinné. Vstupem do Evropské unie (dále už jen EU) 1. května 2004 se Česká republika stala jedním z členských států a přijala hodnoty EU.

²⁸ Integrace ve školství dělí žáky na intaktní (tzn. bez speciálních vzdělávacích potřeb) a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou sice integrováni do běžné třídy, ale stále je mezi těmito dvěma skupinami žáků pocíťován rozdíl (Kašparová a kol., 2019, s. 10).

Jednou z nich je volný pohyb osob, který je součástí jednotného trhu zavedeného roku 1993. To přineslo vlnu migrací obyvatelstva z jiných zemí. Roku 2020/21 bylo na základních školách podle ČSÚ z celkového počtu cizinců v ČR zastoupeno 29,6 % Ukrajinců, 19,6 % Slováků, 19,4 % Vietnamců, 6 % Rusů, 2,4 % Bulharů a 23 % ostatních národností (ČSÚ, 2021). Vlivem globalizace musí nynější školský systém brát v úvahu sociálně-kulturní složku výchovy a vést žáky k **toleranci a přijetí odlišných kultur**, čemuž napomáhá přechod z transmisivního²⁹ vyučování směrem ke konstruktivistickému³⁰ (Starý a kol., 2008, s. 13).

Nejprve probíhalo začleňování žáků s odlišnostmi procesem integrace. Na integrativní systém navazovalo inkluzivní³¹ vzdělávání, které ideově vychází z individuálního přístupu ke vzdělávaným žákům. Avšak myšlenka inkluzivního vzdělávání a termín inkluze se začal objevovat už v 60. letech 20. století v USA. Je spojena s vyspělejšími státy a významněji se řešila v Salamance na konferenci UNESCO roku 1994, kde byla výsledkem „*Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby*“ (Lechta, 2016, s. 33). Podle Hájkové a Strnadové je pro uplatnění inkluze ve školní praxi podstatné, aby byla škola připravena **přijímat heterogenitu lidí jako společenskou normu** (Hájková a Strnadová, 2010, s. 39). Na žáky mladšího školního věku má v tomto období výrazně vliv učitel, který může pozitivně ovlivnit přijímání odlišností ve třídě. Již v tomto věku se totiž můžeme u žáků setkat s jejich tvrdým postojem vůči jedincům na základě jejich jinakosti. Tomu může učitel předcházet podporou příznivého školního klimatu a solidarity v heterogenní třídě (Čapek, 2010, s. 20).

²⁹ Transmisivní vyučování je způsob vyučování, ve kterém je učitel důležitým prostředníkem výchovně-vzdělávacího procesu a žák pouze pasivním příjemcem – do školy si přichází pro nové poznatky bez předchozích znalostí.

³⁰ U konstruktivistického vyučování je středem výchovně-vzdělávacího procesu žák, učitel je facilitátorem (průvodcem) a staví na předchozích znalostech žáka, které pouze vhodně rozvíjí. Tento způsob buduje u žáků sociální dovednosti, protože často využívá kooperativní či skupinové formy výuky.

³¹ Inkluze je vyšším stupněm integrace. Je založena na názoru, že má každé dítě právo navštěvovat běžnou školu i v případě, že je zdravotně či jinak znevýhodněno. Mezi žáky by neměl být pocíťován rozdíl (Kašparová a kol., 2019, s. 11–12).

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) přinesl mnoho změn. Jednou z nich jsou nové kurikulární dokumenty, které vymezují vzdělávací rámce a jsou stále inovovány a novelizovány.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb.) a její novela z roku 2011 informuje o činnosti školských poradenských zařízení (dále ŠPZ) – pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a speciálně pedagogického centra (dále SPC). Novela z roku 2011 ještě upřesňuje podmínky vzdělávání dětí nadaných i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zavedla se tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření.

Podle nynějšího demokratického zřízení České republiky má **každé dítě právo se vzdělávat**. Vzdělávací systém umožňuje podle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) § 2 odst. (1) bodu (a) „*rovný přístup každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“ a (b) „*zohledňování všech potřeb jednotlivce*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2 HUDEBNÍ VÝCHOVA A PŘÍSTUP K HETEROGENITĚ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH V HISTORICKÉM KONTEXTU

Společně s vývojem společnosti v průběhu historických období a odpovídajícím vývojem školského systému docházelo rovněž k proměnám hudební pedagogiky. Následující kapitola se zabývá dějinami hudební výchovy, jejím postavením v českých školách a snaží se stručně popsat, jak se měnil přístup k rozdílnostem žáků v rámci výuky hudby v českých zemích od 10. století až do současnosti.

2.1 10.–14. STOLETÍ

O fungování hudebního vzdělávání v českých zemích se dozvídáme především z popisů církevních obřadů, kde měla **hudba význam náboženský**. Latinský liturgický zpěv (též gregoriánský jednohlasý chorál) se v 10. století vyučoval ve škole v Budči u Slaného (nejspíše se jednalo o katedrální školu). Působili zde němečtí kantoři. Dalším ohniskem výuky zpěvu se stávaly zpravidla kláštery (benediktinské, dominikánské, františkánské aj.). Ve 13. století byl v chrámu sv. Víta v Praze založen první pěvecký sbor, jehož členy byli vikáři a placený sbor bonifantů³². V tomto sboru působili **pouze chlapci** (Gregor a Sedlický, 1990, s. 11). Už od sedmi let se chlapci učili latinským textům, písním, modlitbám a žalmům. Nejvíce se zpívalo při mších a církevních obřadech (Váňa a kol., 1971, s. 32–33). Za vlády Karla IV.³³ byly v činnosti školy klášterní, kapitulní (též katedrální) a farní, kde zpěv spolu s latinou představoval hlavní předmět vyučování. Kantoři a varhaníci, kteří na těchto školách působili, se zasloužili o rozvoj vokální a instrumentální hudby (Gregor a Sedlický, 1990, s. 11). Kostelnímu zpěvu byli také knězem vyučováni chudí žáci, kteří museli pro přijetí složit zkoušku ze čtení a zpěvu. Zpěv byl pro ně často pouličním výdělkem (Lašek, 1904, s. 66).

Z historického přehledu se dozvídáme, že se výuky zpěvu dostávalo ve středověku nejvíce kněžím a chlapcům v klášterních školách. Předmětem zpěvu bylo mravní náboženské poučení, zpěv vedl lid k církevní křesťanské poslušnosti a měl duchovní obsah. **Hudební vzdělávání a školení pro veřejné vystupování při církevních obřadech bylo v tomto období v církevních řádech poskytováno přednostně chlapcům.**

³² Bonifantes znamená v překladu „dobří žáci“.

³³ Karel IV. (1316–1378) byl velmi významný český panovník a vládce Svaté říše římské.

2.2 15.–16. STOLETÍ

Století 15. představilo v husitské revoluci přeměnu jednohlasé písně na účinnou husitskou zbraň, která zaháněla své protivníky na útěk. Měla proto i vojenský charakter. Známa je nám píseň „Ktož sú Boží bojovníci“, kterou husité při svých válečných výpravách zpívali. **Husité vyučovali zpěvu nejen chlapce, ale i dívky.** Tím se výrazně lišili od katolické církve. Zpěv u dětí podporoval kněz Jan Čapek³⁴, který děti učil písním jako např. „Dietky, Bohu spievajme“ (Vanáč, 2018, s. 6).

Husitským zpěvem se inspirovala Jednota bratrská, která usilovala o vydávání kancionálů. Jedním z pověřených vydáním Šamotulského kancionálu z r. 1561 byl velice vzdělaný biskup Jan Blahoslav³⁵. Blahoslav vydal v Olomouci r. 1558 spis „Musica aneb Knížka zpěvákům náležitě zprávy v sobě zavírající“, jenž byl odkazem na chybějící výuku zpěvu v mateřském jazyce adresovaným všem kantorům. Jsou v něm zaznamenány poznatky z hudební teorie 16. století. První českou učebnicí zpěvu se stala úvodní část druhého vydání rozšířeného spisu *Musiky*. Jsou zde sepsány rady kantorům „*jak zpívat jednohlasé duchovní písně, jak šetřit hlas, zvláště v době mutace, jak zpívat intonačně čistě, správně artikulovat a deklamovat, zpívat v tempu, dobře frázovat*“ apod. (Gregor a Sedlický, 1990, s. 13–14).

Významným představitelem vzdělání byl Jan Amos Komenský, který ve svém pedagogickém a didaktickém díle *Informatorium školy mateřské* vyzdvihoval význam hudby pro lidstvo. **Zpěv a hudba** byla podle něj **nezbytnou podmínkou vzdělávání** na všech stupních školského systému (Komenský, 2007, s. 60–62).

Komenský považoval hudbu a zpěv za důležitou součást života vzhledem k jeho vlastním zkušenostem z emigrace a válek, ve kterých byl umělý a lidový zpěv využíván pro útěchu národa. Nevylučoval světské písně a instrumentální hudbu podporující zpěv (Gregor a Sedlický, 1990, s. 15).

³⁴ Jan Čapek (14.–15. st.) byl husitský kněz.

³⁵ Jan Blahoslav (1523–1571) byl kněz a biskup Jednoty bratrské, zasloužil se o první český překlad Bible kralické r. 1564.

Ve svém díle *Informatorium školy mateřské* se zmiňuje o hudbě takto: „*Muzika nejpřirozenější nám jest; jak se na svět dostáváme, hned písničku pád rajský připomínající, zpíváme: a, á, é. Kvílení pravím a pláč nejprvnější naše muzika jest, již dítkám zbrániti nelze: aniž (by i bylo možné) sluší, protože k zdraví napomáhá. (...) V druhém roce muzika zevnitřní již také dětem libá býti začíná, zpívání, hudební, helekání, břinkání, zvonění, hodin bití, hraní na nástroje muzické. Protož jim toho mírně dodávati, aby k melodii a harmonii uši i mysl jejich zvykaly“ (Komenský, 2007, s. 60). Dle Komenského je důležité vést děti k hudbě v rodinném prostředí už od narození a rozvíjet jejich zájem o ni. Mateřské školy dodnes uplatňují Komenského zásady při výuce hudby v mateřských školách – hry s učením lidovým říkadlům, pohybům, písňím, rytmům, přidání jednoduchých hudebních nástrojů po čtvrtém roce aj. (Vanáč, 2018, s. 7).*

Velkou zásluhu na vyučení žáků hudebnímu oboru v době pobělohorské (začínající po bitvě na Bílé hoře a trvajícím zhruba po nástup osvěcenství) měli kantoři na venkově, kteří dobře ovládali hru na nástroje i zpěv. Aby jim škola přidělila pracovního místa, museli prokázat dobré hudební dovednosti. Práce kantorů nebyla dobře placena, a tak si přivydělávali koledováním a zpěvem. Přestože výuka probíhala ve škole v přeplněných chudých třídách s nehygienickými podmínkami, výsledky permanentního hudebního vzdělávání byly patrné. **Hudebnost žactva byla na dobré úrovni.** Hudbě se vyučovalo denně i v jiných předmětech. Z toho je patrné, že byl na ni kladen daleko větší důraz než na ostatní předměty kvůli chrámovým povinnostem. Výuka hudbě byla zastoupena **více ve venkovských městech a na vesnicích ve školách farních**, učili se jí jak chlapci, tak i dívky (Gregor a Sedlický, 1990, s. 17–18).

Těžištěm vyučování církevní latinské hudby se staly jezuitské a piaristické koleje. Piaristé³⁶ pečující o osiřelé děti přispěli k rozkvětu hudební výchovy ve 30. letech 17. století. Podmínka pro přijetí na tuto kolej byla dobrá hudební znalost a dovednost. Zpěv byl každodenním chlebem a instrumentální hudba provozována čtyři dny v týdnu (Gregor a Sedlický, 1990, s. 17–18).

V tomto období je již patrnější výuka zpěvu nejen chlapců, ale i dívek a širších vrstev obyvatelstva na venkově.

³⁶ Piaristický mnišský řád byl založen roku 1597 v Římě.

Hudebního vzdělání dosahovali nejvíce kantoři a děti kantorů pokračující v profesní dráze svých rodičů. Prioritní funkcí hudby byla funkce náboženská při mších, duchovních a jiných událostech.

2.3 17.–18. STOLETÍ

V 17. a 18. století vznikaly klášterní a kostelní fundace, **nadační instituce pro hudebně talentované a nadané chudé děti**. Hudba a zpěv se staly nástrojem pro jejich obživu. Hudební vzdělávání se skládalo z pěvecké výchovy a instrumentálních činností. Hudebně nadaní bývali i zemští trubači a tympanisté městských hradeb, pištci, pozouněři. Všechny tyto události přispěly k rozmachu české hudebnosti a hudební výchovy (Vanáč, 2018, s. 9). V 17. století byl v popředí zpěv církevní, jehož náplň tvořily chorály a vícehlasé sborové zpěvy vypovídající o vysoké úrovni tehdejších chrámových zpěváků (Lašek, 1904, s. 94)

Po tereziánských reformách **se zpěv postupně dostával do pozadí** a ve vyučovací soustavě se dělil o místo s ostatními školními disciplínami. Na normálních školách zcela chyběl a na triviálních školách nebyl povinný. Zpěv byl však zaveden do škol v blízkosti kostelů. Kantoři se řídili Felbigerovým³⁷ „Methodenbuch³⁸“ obsahujícím náboženské písně, které se staly předlohou české školní písně s mravním a náboženským podtextem. Písně pro děti v českém jazyce byly k dispozici na triviálních školách (Gregor a Sedlický, 1990, s. 22–25).

České lidové písně měly často sezónní charakter a děti si je zpívaly při hospodářských a zemědělských pracích, na vycházkách, ve volném čase atd. Podporovalo se **zesvětštění písně** a vlastenecké smýšlení kantorů. Jedním z vlastenecky smýšlejících učitelů byl Jakub Jan Ryba³⁹. Usiloval o počestění školní písně a zasloužil se o česky formulovanou knihu hudební teorie z roku 1817 nazvanou „Počáteční a všeobecní základové ke všemu umění hudebnímu“. Hudební výchova v Rybově vyučování představovala týdně patnáct vyučovacích hodin. Potenciál hudby viděl v napravení tehdejší zanedbané mládeže a ve vzniku nových dětských písní, které zastíní písně nemorální (Gregor a Sedlický, 1990, s. 22–25).

³⁷ Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788) byl pedagog pověřený Marií Terezií provádět školské reformy.

³⁸ Methodenbuch je metodická kniha.

³⁹ Jakub Jan Ryba (1765–1815) byl český pedagog a hudební skladatel.

Za vlády panovnice Marie Terezie a Josefa II. **nebyla výuka hudební výchovy považována za natolik důležitou, aby jí byla věnována větší pozornost.** Kostelnímu zpěvu a hudbě pro účely bohoslužeb se učili žáci škol farních. Důraz byl kladen hlavně na pracovní nasazení v hospodářském a zemědělském odvětví.

2.4 19. STOLETÍ

V druhé polovině 19. století sílily snahy o zakládání a vedení vlasteneckých **pěveckých spolků**, které pozitivně přispívaly k zachování českého jazyka šířením české literatury na venkově. Zezačátku se jich účastnili pouze muži, později i ženy. Populárními byly pěvecké spolky měšťanské, které v sobě nesly demokratické a národní tendence. Tyto spolky měly funkci převážně společenskou a zakládala je i dělnická třída. Pro vyšší úroveň hudebního vzdělání byla založena roku 1811 Konzervatoř v Praze a roku 1830 soukromá Varhanická škola. Na těchto školách působili a docházeli do ní **pouze muži z vyšších společenských vrstev** (Smolka a kol., 2001, s. 424, 466, 470).

Výsadní vliv církve na školství postupně odezníval a do popředí ve spravování vzdělávacích institucí se dostával stát. To se promítalo do celkového zesvětštění písní, které žáci na školách zpívali. Roku **1869** byl **zpěv jako povinný předmět** zařazen do měšťanských, obecných škol i do učitelských ústavů (Gabriel, 1891, s. 121, 127). Vyučoval se ovšem pouze jednu hodinu týdně. Obsahově bylo školní hudební vyučování zaměřené na budování hudebního sluchu, citu pro libozvuk, výchovu k vlastenectví, upevňování morálních hodnot u žáků a přednes jednoduchých národních písní. Počínaje čtvrtým ročníkem se žáci učili hudební nauku – zpívat podle not. Jednodušší písně se naučili poslechem. Zmíněné osnovy byly platné do roku 1915. Pedagogové hudební výchovy se pokoušeli odpoutat od metodik převzatých ze zahraničí (Německa) a požadovali vznik nových metodických postupů ve výuce zpěvu (Gregor a Sedlický, 1990, s. 41).

V 19. století sloužila hudba českému lidu jako kotva vlasteneckého smýšlení a její funkcí bylo šířit český jazyk a zabránit jeho postupnému zániku. **Zpěv byl povinný, ale ve škole se žákům dostával jen po jedné hodině týdně.** Hudbě se více věnovaly soukromé školy, na které se většinou dostávali žáci z bohatších rodin, a hudba měla větší místo v mimoškolských organizacích. Ve vznikajících pěveckých spolcích převažovalo mužské složení, až později se k těmto spolkům připojily i ženy.

2.5 20. STOLETÍ

Počátkem 20. století se ustupovalo od herbartovského⁴⁰ pojetí pedagogiky směrem k estetické výchově. To bylo zapříčiněno děním ve světové pedagogice. Jedním z kritiků herbartovské školy byl Otakar Hostinský⁴¹ podporující **socializaci v umění** – aby se umění dostalo i k chudšímu obyvatelstvu. Umělecká výchova by se podle Hostinského měla orientovat na žákovu tvořivost a na jeho vlastní pozorování (Váňa a kol., 1971, s. 167–169). Estetickou výchovu vnímal jako základ samostatného vývoje *“individualit všeho druhu”*, proto by neměla být jednotvárná, ale spíše rozmanitá (Gregor a Sedlický, 1990, s. 58–59). Učitelé usilovali o to, aby měli žáci povědomí o světové i národní kultuře, proto se konaly **výchovné koncerty** či návštěvy operních představení (Gregor a Sedlický, 1990, s. 61–62).

Vznikaly odborné časopisy, ve kterých hudební pedagog Konrád Pospíšil⁴² adresoval pedagogům doporučení, jak pořádat opery a koncerty pro mladé. Snažil se vyvracet předsudky o tom, že hudebně nevzdělaní lidé nemohou porozumět hudební skladbě z oblasti vážné hudby. Roku 1907 Konrád navrhnul jako první pedagog využití gramofonové⁴³ desky ve výuce. Realizace tohoto nápadu nastala až v 2. polovině 20. století (Gregor a Sedlický, 1990, s. 61–62).

V období první republiky vedli mnozí pedagogové diskuse týkající se změn ve vyučování předmětu do té doby nazývaného zpěv. Někteří z nich chtěli “zpěv” přejmenovat na “hudební výchovu” vzhledem k plánovaným rozsáhlejšími cílům a obsahům tohoto vyučovacího předmětu, které neměly spočívat pouze v nácviu pěveckého přednesu, ale i v pochopení a poznání hudebních děl (Gregor a Sedlický, 1990, s. 63, 77).

⁴⁰ Herbartismus je pedagogický směr založený na principech filozofie, etiky a psychologie. Jeho zakladatelem je Johann Friedrich Herbart (1776–1841), německý pedagog, psycholog a filozof. Herbartovská pedagogika se zaměřuje na výchovu člověka po mravní stránce.

⁴¹ Otakar Hostinský (1847–1910) byl profesor pražské univerzity.

⁴² Konrád Pospíšil (1859–1910) byl pedagogický publicista.

⁴³ Před uplatněním gramofonu byl sestrojen v roce 1877 fonograf, který zhotovil Američan Thomas Alva Edison (1847–1931). První gramofon sestrojil v roce 1888 Emile Berliner (1851–1929).

Kvůli rostoucím rozporům o dalším vývoji hudební výchovy vznikla v Praze roku 1934 Společnost pro hudební výchovu⁴⁴ (Gregor a Sedlický, 1990, s. 63, 77). Jedním ze záměrů této společnosti byla péče o zlepšování stavu hudební výchovy na všech školách, a to jak státního, tak i soukromého charakteru. Na povrch vyvstaly také nové výzkumy v oblasti psychologie dítěte a rysech jeho hudebnosti, o které se zajímal např. dr. František Čáda⁴⁵. V hudbě byla upřednostňována především její estetičnost (Gregor a Sedlický, 1990, s. 63, 77). Naši hudební výchovu ovlivnil ve třicátých letech **nový směr C. Orffa**⁴⁶ **podporující dětskou individualitu a hudební činnost** (Vanáč, 2018, s. 37). I přes snahy některých hudebníků a vlivných osobností se v období první republiky šířila hudební vzdělanost spíše soukromě.

Hudba za druhé světové války byla nástrojem úniku a útěchy českého prodemokraticky smýšlejícího národa, na straně druhé účinným ideologickým prostředkem. Někteří hudebníci produkovali svá díla jako protifašistický odboj a vlasteneckou manifestaci. Uskutečňovaly se oslavy velkých hudebních umělců, které napomáhaly k národnímu smýšlení žáků a pozitivnímu vztahu k vlasti. Připomínaly se myšlenky J. A. Komenského za jeho emigrace. Do popředí zájmu se dostaly **lidové písně** patřící k českému národnímu vlastnictví (Gregor a Sedlický, 1990, s. 98–99).

Po druhé světové válce se školství zaměřovalo socialisticky, prokomunisticky a výchovným cílem bylo i v hudební výchově vzdělat v souladu s touto ideologií. K tomu měla napomoci jednotná forma školství (Váňa a kol., 1971, s. 277).

Ústup od výuky hudební výchovy můžeme spatřovat od roku 1953, kdy byl předmět **povinný pouze do 7. ročníku** základní školy. I přes nedostatek odborně vzdělaných pedagogů, kteří by vyučovali hudbě, se na mnoha fakultách hudební výchova přestala vyučovat, a tak nebyli učitelé po hudební stránce dostatečně připraveni (Gregor a Sedlický, 1990, s. 116–118).

⁴⁴ Společnost pro hudební výchovu podporuje dodnes hudební pedagogiku a její propagaci. Je aktivní na stránkách: <https://www.shvcr.cz/>

⁴⁵ František Čáda (1865–1918) byl český pedagog, filolog a filozof.

⁴⁶ Carl Orff (1895–1982) byl německý skladatel a pedagog, podle kterého jsou pojmenovány jednodušší nástroje vhodné pro děti mladšího školního věku – tzv. Orffovy nástroje, využívané ve výuce hudební výchovy.

Pro posílení kvalifikace pedagogů se zakládaly Krajské pedagogické ústavy zajišťující další odborné vzdělávání pedagogů (Gregor a Sedlický, 1990, s. 116–118).

Názory pedagogů na postavení předmětu hudební výchovy ve vzdělávacím systému byly různé. Někteří laici ho považovali za předmět relaxační, odpočinkový a jiní za předmět výchovný a zásadně důležitý pro mravní rozvoj žactva. V padesátých letech byl předmět koncipován v duchu marxisticko-leninské ideologie a výuka a zpěvní repertoár byly pokřiveny podle socialistické šablony (Gregor a Sedlický, 1990, s. 119).

V roce 1976 vznikly nové učební osnovy, které změnilu podobu hudební výchovy na školách. Hudební výchova v sobě zahrnovala komplexní reprodukční (písňe nebo hry na hudební nástroj), percepční (poslech hudby, její vnímání a chápání) a produkční (umělecká tvorba) činnosti a uplatnily se v ní i činnosti tvořivé. Podle požadavků některých hudebních pedagogů měla být především všestranná, **rozdvíjející hudební schopnosti u všech dětí bez rozdílů** jejich hudební úrovně s ohledem na jejich individualitu (Vanáč, 2018, s. 37–38).

Ve 20. století chtěli někteří čeští hudební pedagogové prosadit určité změny v oblasti hudební výchovy. Vyžadovali, aby hudba pronikala ke všem vrstvám obyvatel, aby byla socializována a aby školství ve výuce hudební výchovy podporovalo individualitu každého žáka. Hudební vzdělání už nemělo být jen věcí čistě soukromou. To dalo vzniku novým učebním osnovám na školách.

2.6 SOUČASNOST

Po roce 1989 a přechodu od socialistického zřízení k demokratickému nastaly ve školství značné změny. Ze zahraničí se k nám šířily nové alternativní pedagogické směry typu Waldorfské⁴⁷ a Montessoriovské⁴⁸ školy, Daltonského⁴⁹ plánu a dalších směrů zaměřujících se na odlišnou individualitu žáků a na jejich potřeby.

⁴⁷ Waldorfská pedagogika vznikla z myšlenek rakouského filozofa Rudolfa Steinera (1861–1925). Vyučování probíhá v tzv. blocích (epochách), které trvají zhruba 3–4 týdny a jsou zaměřeny pouze na jeden z hlavních předmětů.

⁴⁸ Představitelkou Montessoriovské výuky je italská pedagožka Maria Montessori (1870–1952). Výuka podporuje činnost dítěte a jeho přirozenost.

⁴⁹ Daltonský učební plán je jedním z alternativních směrů vzdělávání. Byl založen pedagožkou Helen Parkhurstovou (1886–1973). Děti jsou vedeny k samostatnosti, spolupráci a volnosti.

Roku 2004 vstoupil v platnost nový zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Byl opuštěn systém učebních osnov a do praxe vstoupily nové kurikulární dokumenty zakotvující organizaci a způsob vzdělávání žáků. Dnes se řídíme podle rámcových vzdělávacích programů (dále už jen RVP), které ponechávají **prostor pro akceptování rozdílných možností a potřeb každého jednotlivého žáka** při procesu dosahování cílů základního vzdělávání. Předmět hudební výchova spadá v RVP do vzdělávací oblasti Umění a kultura (RVP ZV, 2021, s. 80).

V hudební výchově se ke vzdělávání žáků využívají vokální, instrumentální, hudebně poslechové a pohybové činnosti, které vedou žáky k aktivnímu poznávání hudebního umění. Rozvíjí se komplexně osobnost žáka a jeho individuální hudební dovednosti a hlasový potenciál. Hudební výchova by měla v současném pojetí podporovat tvorbu příznivého a povzbuzujícího prostředí, **vytvářet toleranci k odlišnostem** jiných kultur, národů a jejich hodnot, překonávat životní stereotypnost a pozitivně přispívat k rozvoji emocionality (RVP ZV, 2021, s. 80). Na dnešních základních školách se na prvním stupni hudební výchova vyučuje přibližně jednu hodinu týdně.

Hudební výchova byla v 21. století obohacena nově vzniklým oborem nazývaným se muzikofiletika, který se opírá o muzikoterapii a využívá expresivity v hudbě. Někteří pedagogové se tímto oborem inspiroují a využívají jeho prvky ve výuce hudební výchovy na základních školách (Friedlová, 2020, s. 10).

Při dosahování cílů RVP v hudební výchově zohledňujeme individualitu a různorodost každého žáka, bereme v úvahu jeho duševní i tělesný stav, momentální i celkové naladění, jeho potřeby, případně individuální vzdělávací plán či podpůrná opatření. V konkrétních činnostech pak dbáme na hlasovou hygienu, rozsah hlasu, náročnost repertoáru, úroveň hudebních dovedností a možnosti jejich rozvíjení.

Žáci by si měli k hudbě vytvořit pozitivní vztah a hudba by jim měla především přinášet radost, ačkoliv přichází na hodinu hudební výchovy s rozdílnými předpoklady, dovednostmi a schopnostmi. Pro pedagoga je proto důležité, aby si věděl rady se **zapojením každého žáka** do výuky tohoto předmětu podle jeho individuálních schopností (Kružíková, 2020, s. 12). U některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je hudba často prostředkem alternativní komunikace, skrze kterou se mohou vyjádřit a projevit (Gavendová, 2015, s. 8).

Hudba může pomáhat redukovat stres a vhodně zvolenými činnostmi přinášet tělesné i psychické uvolnění. Přizpůsobíme-li aktivity možnostem a individualitě žáků, je relativně vysoká šance, že každý žák zakusí v hodinách hudební výchovy svůj úspěch, který se mu nemusí dostávat v jiných předmětech (Gavendová, 2015, s. 8).

V současné době **se snažíme o vytvoření příznivých podmínek pro výuku hudební výchovy v heterogenní třídě**, ve které je každý žák svým způsobem odlišný, zároveň však potřebujeme nacházet kompromis v přístupu k mnoha individualitám a vyřešit, jak realizovat předmět, který je ve své podstatě převážně založen na kolektivní činnosti, společném prožitku a vzájemné spolupráci.

2.7 HETEROGENITA ŽÁKŮ Z POHLEDU UČITELE HUDEBNÍ VÝCHOVY

Na základních školách přibývá čím dál větší počet žáků s různými odlišnostmi. To je zapříčiněno novelizovanými podobami školské legislativy, zařazováním žáků, kteří dříve chodili do zvláštních škol (které jsou už zrušené) do běžných základních škol, inkluzivními tendencemi v pedagogice a dalšími změnami zasahujícími školskou soustavu. Učitelé se musí vyrovnat s novými trendy a směry ve školství a přizpůsobit se současným požadavkům určujícím jejich pracovní náplň.

Stejně jako v ostatních předmětech, i ve výuce hudební výchovy si můžeme být zcela jistí tím, že v hodinách budou přítomni žáci s různorodými vzdělávacími předpoklady a dispozicemi. **Můžeme očekávat heterogenní prostředí ve třídě**, které vychází ze vzájemných odlišností žáků. Abychom se však těmito různorodostmi nezabývali příliš dopodrobna (je jich opravdu mnoho), v následujících odstavcích se dotkneme pouze takových, které by mohly mít vliv na výuku v hodinách hudební výchovy.

Ve školním prostředí se setkáváme s **národností, jazykovou nebo kulturní heterogenitou**. Jak je již zaznamenáno dříve, české školy navštěvuje dnes z ostatních národností nejvíce národnost ukrajinská⁵⁰ a vietnamská⁵¹. K etnické minoritě můžeme zařadit také romskou populaci, která má svou vlastní kulturu lišící se od kultury české.

⁵⁰ Podle informací ČSÚ bylo ve školním roce 2020/2021 zaznamenáno 29,6 % ukrajinských žáků na základních školách z celkového počtu cizinců (ČSÚ, 2021).

⁵¹ Podle informací ČSÚ bylo ve školním roce 2020/2021 zaznamenáno 19,4 % vietnamských žáků na základních školách z celkového počtu cizinců (ČSÚ, 2021).

V legislativě se můžeme setkat s pojmy *žák z odlišného kulturního prostředí* a *žák-cizinec*. Žákem-cizincem míníme žáka, který nemá českou státní příslušnost, ale dochází do české školy. Úroveň českého jazyka je u každého z těchto žáků rozdílná. Žák z odlišného kulturního prostředí je zase žák, který může mít českou státní příslušnost, ale český jazyk není jeho mateřským jazykem, anebo český jazyk dostatečně neovládá. Jsou to tedy děti narozené na území České republiky, jejichž rodiče či předešlé generace jsou příslušníky jiné národnosti. Rozdíly u žáků z odlišného kulturního prostředí spočívají v jiné kultuře, jiných zvycích, životních tradicích, hodnotách apod. (MŠMT, 2021, s. 4). Podle Hájkové a Strnadové tyto *„kulturně determinované odlišné životní zvyky a způsoby jednání u nich mohou způsobovat pocit cizosti a vyžadují i od pedagogů profesionální jednání, které by mělo být charakterizováno zájmem a přístupností, tolerancí a vlídností. Základním předpokladem je, že pojem cizí ve smyslu etnické odlišnosti nebude pedagogy vnímán jako synonymum deficitu“* (Hájková a Strnadová, 2010, s. 45).

U jiných národností bychom si měli dávat pozor zejména na společenské normy, které se mohou vůči české kultuře velmi lišit. V souvislosti s děním na Ukrajině teď čeští učitelé zařazují do svého repertoáru v hodinách hudební výchovy i ukrajinskou hymnu a ukrajinské lidové písně. Rozvíjí tím příznivé vyučovací podmínky pro žáky-cizince, kteří se nacházejí v náročné životní situaci.

Na národnostní heterogenitu úzce navazuje i **odlišnost žáků v oblasti temperamentu**. Ten se zrcadlí do chování a prožívání jedince a zahrnuje v sobě vrozené vlastnosti osobnosti.

Rozlišujeme různé typologie osobnosti, nejznámější je nám Hippokratova⁵² typologie vymezující čtyři typy osobnosti – cholerik, sangvinik, melancholik a flegmatik (Říčan, 2010, s. 65–66). Existuje více typologií, nám by však mělo jít o to, abychom měli při hodině hudební výchovy na paměti, že každý žák je zcela jiná osobnost se svými specifickými vlastnostmi, které ovlivňují jeho aktivitu či pasivitu a momentální ladění.

Můžeme se setkat s žáky vyjadřujícími své emoce a pocity navenek, na druhou stranu jsou i žáci, kteří se sice tolik zdánlivě neprojeví, ale jejich prožitky jsou stejně tak hluboké a silné.

⁵² Hippokratés (zhruba 460–370 př. n. l.) byl starověký lékař. Podle něj byla pojmenována přísaha etické korektnosti lékařských pracovníků, tzv. Hippokratova přísaha.

Někteří se v hodinách hudební výchovy neostýchají, jiní mají potíže s vystupováním či zpěvem před ostatními. I to bychom měli respektovat vytvářením bezpečného prostředí pro žáky, ve kterém se nachází prostor pro podporu jednotlivých osobností žáků a jejich osobnostního růstu.

K další heterogenitě řadíme **heterogenitu genderovou**. Ve třídě se společně vzdělávají chlapci i dívky. Obě skupiny mají své vlastní charakteristické rysy a uplatňují se v nich určité uznávané normy a všeobecně uznávané sociální modely.

V hudební výchově se genderové rozdíly mohou objevovat například v preferenci určitých písní a žánrů, způsobu projevoování se v hodinách hudební výchovy, přístupu k hudebním činnostem a aktivitám, ve vnímání hudby – jejímu prožívání a reagování na ni. Upřednostňování takových typů činností, které mají v oblibě kupříkladu pouze dívky/chlapci, bychom se měli vyhnout. Škála činností by měla být všestranná, aby se v ní našel prostor jak pro chlapce, tak i dívky a aby se v nich budoval zájem o hudbu. Příležitostí pro stírání genderových rozdílů je využití skupinových prací a kooperativní formy výuky, ve které jsou zastoupeny obě genderové skupiny. Je důležité přirozeně vnímat vlastní potřeby a zájmy žáků – v mladším školním věku se mnohdy sami žáci cítí lépe ve skupině stejného pohlaví, proto je důležité do tohoto procesu „uměle“ nezasahovat, mohlo by to vést k negativním reakcím ze strany žáků, a dokonce být překážkou v hodinách hudební výchovy. Předcházet bychom měli negativním postojům žáků, které jsou postavené na genderové heterogenitě.

Významný vliv na rozvoj zájmu dítěte o hudbu má prostředí, ve kterém vyrůstá⁵³. **Žáci se od sebe liší prostředím, ve kterém vyrůstají** a ve kterém se právě nacházejí. Má-li rodina vztah k hudbě a tento vztah podporuje u dětí tím, že ho k hudbě nenásilně vede, může pozitivně ovlivnit jeho postoj a rozvíjet jeho hudební dovednosti a schopnosti.

Děti z těchto rodin často navštěvují základní umělecké školy či zájmové kroužky, které se věnují hrám na hudební nástroj a zpěvu. Nejen že se učí hrát na hudební nástroj a zpívat, ale často umí i hudební nauku. **Setkat se můžeme s žáky hudebně nadanými**, kteří v hodinách hudební výchovy vynikají.

⁵³ Více se tímto tématem zabývá kniha „Hudební klima a dítě“ od autorů Evy Králové, Miloše Kodejšky a dalších spoluautorů: KRÁLOVÁ, Eva, KODEJŠKA, Miloš a kol., 2016. *Hudební klima a dítě*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-885-1

U takových žáků bychom měli nadále rozvíjet a obohacovat jejich nadání a zapojovat je do hodin tak, aby to bylo pro všechny zúčastněné přínosem. Opakem jsou žáci hudebně nerozvinutí, u kterých je zvláště potřeba vzbudit o hudbu zájem a motivovat je k hudebním činnostem. Ve třídě bychom neměli žáky v žádném případě srovnávat nebo upřednostňovat pouze nadanější. Tím bychom mohli ostatní žáky demotivovat do dalších hudebních aktivit. Žáci se odlišují úrovní hudebních schopností a dovedností, proto je pro pedagoga složité vést hodinu hudební výchovy tak, aby přihlížel k těmto individuálním zvláštnostem.

Narůstající skupinu žáků tvoří **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**. Do této skupiny řadíme žáky se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáky s poruchami pozornosti, učení a chování, žáky-cizince, žáky z odlišného kulturního prostředí, žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky nadané a mimořádně nadané (MŠMT, 2004). Tito žáci mají nárok na podpůrná opatření podle závažnosti svých konkrétních vzdělávacích obtíží odstupňovaných ve škále od 1. do 5. stupně. Podle zařazení do příslušného stupně je žákovi přidělena patřičná podpora ve vzdělávání – to může zahrnovat např. individuální vzdělávací plán, pomoc asistenta pedagoga, speciální pomůcky aj. To vše ovlivňuje průběh hodiny hudební výchovy, ve které pedagog musí počítat s těmito speciálními vzdělávacími potřebami a aktivně zapojovat tyto žáky do hudebních činností. Pedagog by neměl podlehnout předsudkům a automaticky počítat s neúspěchy těchto žáků, protože i přes vzdělávací potřeby mohou tito žáci velice vynikat a dosahovat významných hudebních schopností a dovedností – to vše s vhodnou oporou, která jim vzdělávání systematicky nezlehčuje, ale pouze patřičně upravuje.

V současné době jsou kladeny **vysoké nároky na kompetence a profesionalitu učitele v heterogenní třídě**. Učitel musí ke každému žákovi přistupovat individuálně, zvládat přitom kolektivní činnosti, rozvíjet estetické cítění, vytvářet pomůcky a učební materiály, být kreativní a do hodin zařazovat takové činnosti, které by zaujaly odlišné jednotlivce v pestrém složení třídy a každého něčím oslovily.

Teoretická část diplomové práce shrnula historický vývoj vztahu společnosti a školy k odlišnostem žáků, zužuje tuto problematiku na oblast hudební výchovy a je zakončena výčtem různých druhů heterogenity, se kterými musí pracovat učitelé při výuce.

Následující praktická část diplomové práce předkládá výzkumnou sondu, zaměřenou na průběh hodin hudební výchovy v prostředí prvního stupně základní školy, která se specializuje na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nápravu řeči a inkluzi žáků s poruchami učení a chování.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Záměrem praktické části diplomové práce bylo provést pozorování a upřesňující dotazování, které by pomohlo zmapovat situaci žáků a potřeby učitelů pro efektivní práci v hodinách hudební výchovy v heterogenní třídě s ohledem na heterogenní složení žáků a jejich potřeby.

Mého výzkumu zaměřeného na heterogenitu žáků v hodinách hudební výchovy se díky ochotě, otevřenosti a spolupráci účastnila anonymně se souhlasem jedna základní škola nacházející se v regionu, ve kterém mám v současnosti adresu svého bydliště. Jedná se o školu zbudovanou v příhraničním historickém městě. Město můžeme zařadit spíše k těm s nižším počtem obyvatel a menší rozlohou, přesto není ve srovnání se všemi městy České republiky nejmenší. Pro zajímavost se v tomto městě vyskytuje pouze jeden typ alternativní školy, a to škola Waldorfská, v celém regionu se pak nachází i další alternativní směry jako např. Montessori, lesní pedagogika aj.

Škola je zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. že ji navštěvují žáci z širokého okolí, kteří s ohledem na jejich vzdělávací potřeby takové zaměření vyžadují, a to byl i jeden z důvodů, proč jsem si školu zvolila pro svůj výzkum. Škola je situována nedaleko centra města. Součástí školy je pobočka, kde jsou umístěny 1. a 2. ročníky, sportovní a rekreační areál, školní jídelna a zahrada. Škola je vybavena pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – speciálními pomůckami, bezbariérovým přístupem atd. Jejími pracovníky jsou pedagogové vzdělaní v oboru speciální pedagogiky, logopedie a pedagogové, kteří jsou v tomto oboru průběžně proškolení. Maximální počet žáků v této škole činí 580, nyní je škola lehce pod tímto maximem. Počet tříd na prvním stupni je 15, z toho 10 běžných a 5 speciálních. Já jsem pro svůj výzkum navštívila 5 tříd 1. stupně v rozmezí od 1.–5. třídy, z toho 2 třídy speciální a 3 třídy běžné.

3.1 CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A ETIKA VÝZKUMU

Tato kapitola stručně uvádí cíle, přístupy a metody výzkumu provedeného na základní škole a zdůvodňuje, jak byly úkoly stanoveny a proč byly dané metody pro výzkum vybrány.

Cílem výzkumu bylo zmapovat různé odlišnosti žáků na 1. stupni základní školy a zdokumentovat, jak se tato heterogenita žáků ve třídě projevuje během hodin hudební výchovy a jak ovlivňuje práci učitelů.

Výzkumem měly být získány odpovědi na tyto následující otázky:

1. **S jakými druhy odlišností se musí vyrovnávat učitel/učitelka na prvním stupni v hodinách hudební výchovy?**
2. **Jak pracovat s těmito odlišnostmi?**
3. **Co by vedlo ke zlepšení práce pedagoga v heterogenní třídě?**
4. **Které z hudebních činností žáky v hodinách hudební výchovy nejvíce zaujmou?**

Pro výzkumnou část diplomové práce byl zvolen převážně **kvalitativní přístup** ke zkoumané problematice, a to metoda pozorování a rozhovoru. Kvalitativní design byl vybrán vzhledem k záměrům a cílům výzkumného bádání, problematiku bylo zapotřebí sledovat spíše do hloubky a získávat na ni podrobnější náhled.

Kvalitativním přístupem se získávají data „*hlubším a delším kontaktem s terénem*“, čímž se diferencuje od přístupu kvantitativního. Mapují se údaje nabyté přímo z přirozeného prostředí lidí, situací a jevů (Reichel, 2009, s. 40–41). Toto stanovisko je v mém případě prokazatelné větší časovou náročností, kterou jsem pro výzkum podstoupila, a také účastí přímo v terénu, ve kterém jsem byla v kontaktu s přítomnými účastníky, avšak jsem do průběhu dění výrazně nezasahovala. Dalším důkazem prokazujícím upřednostnění kvalitativního nebo kvantitativního přístupu by mohla být volba určitého množství počtu respondentů. Při kvantitativním výzkumu je obvyklá participace většího množství počtu respondentů, mého výzkumu se však zúčastnilo jen sedm pedagogů (z toho tři poskytli pouze některé informace o třídě, ale do výzkumu jako takového zapojeni nebyli).

Pro svůj výzkum, který se uskutečnil v průběhu jednoho měsíce, jsem si vybrala školu, na které jsem měla poskytnutou školní praxi. Konkrétně se do výzkumu zapojilo všech pět ročníků prvního stupně základní školy od 1. do 5. třídy – ve sledované výuce bylo přítomno 69 žáků z celkového počtu 93 (24 žáků chybělo), a sedm pedagogů (z toho tři poskytli pouze informace potřebné pro výzkum, ale nebyli účastníky výzkumu). Navštívila jsem dvě třídy speciální a tři běžné, vždy po jedné vyučovací hodině hudební výchovy.

Před zahájením výzkumného šetření jsem seznámila zúčastněné pedagogy s podmínkami výzkumu a požádala je o písemný souhlas o povolení vstupu do jejich vyučovacích hodin hudební výchovy. Předmětem výzkumu nebyli konkrétní žáci, ale práce pedagoga v prostředí heterogenní třídy ve výuce hudební výchovy.

Výzkum byl z etických důvodů zaznamenáván anonymně a se souhlasem zúčastněných. Po pozorování jsem s pedagogy vyučujícími hudební výchovu v daných třídách vedla polostrukturovaný rozhovor.

Výzkum, jak je již představeno výše, v sobě zahrnoval metodu pozorování a rozhovoru. V následujících dvou kapitolách jsou blíže uvedeny tyto uplatněné metody.

3.2 VÝZKUMNÉ METODY – POZOROVÁNÍ A ROZHOVOR

Pozorování lze definovat jako záměrnou činnost spočívající v soustavném a reflexivním procesu monitorování situací a jevů. Získané informace, které pozorovatel objevil, dále interpretuje a pracuje s nimi v rámci výzkumného problému (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 143).

Ve výzkumu bylo využito pozorování přímé, zúčastněné a strukturované. Pro záznam pozorování byl zhotoven pozorovací arch, na který byl zapisován čas a délka činností a samotné činnosti (procesy, události, fakta a k nim subjektivní komentář pozorovatele) učitele a žáků.

Přímé pozorování zúčastněné a strukturované je takové pozorování, při němž pozorovatel sám sleduje předmět výzkumu (není mu zprostředkován např. pomocí videozáznamu), nezasahuje do dění, ale pozoruje z povzdálí a zjištěné informace uspořádává do předem určené podoby (např. pozorovací arch) (Skutil a kol., 2011, s. 102; Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 s. 145). Výhodou takového pozorování je „*přímé sledování reálných jevů*“, odehrávající se bezprostředně v terénu, kde se zkoumané jevy nacházejí, zaznamenávání větší míry podnětů, aktuálnost situací a dějů, možnost kontaktu s účastníky následně po pozorování a doplnění si potřebných informací (Skutil a kol., 2011, s. 101).

Velikým kladem zvláště zúčastněného pozorování je to, že při něm pozorovatel nezasahuje do probíhajících interakcí mezi účastníky, a proto je tato metoda výhodná obzvláště pro sledování jevů ve školní třídě (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 143). Záporům může být narušení přirozeného prostředí sledovaných subjektů, situací a dějů pozorovatelem, a strhnutím tak pozornosti na sebe, snaha účastníků jevit se pro pozorovatele „co nejlépe“, náročnost zapisovat si všechny informace a zároveň se soustředit na probíhající pozorování.

Nejběžněji užívanou metodou, která se hojně objevuje při získávání údajů v kvalitativním šetření, je **rozhovor**. Ten často úzce navazuje na metodu pozorování. Jejich vzájemné propojení umožňuje komplexně pochopit a porozumět zkoumané problematice (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 158–159; Reichel, 2009, s. 113). Rozhovor je charakteristický „*velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným*“. Získáváme jím poznatky o „*názorech, postojích, záměrech*“ respondenta a o tom, jak „*rozumí určité situaci či jevu*“ (Skutil a kol., 2011, s. 89). V kvalitativní metodě rozhovoru je typický pouze jeden tazatel oproti kvantitativní, ve které může působit celá skupina tazatelů (Reichel, 2009, s. 110).

Existuje vícero druhů rozhovorů, my se budeme zabývat rozhovorem polostrukturovaným s otevřenými, polootevřenými a doplňujícími otázkami, který byl ve výzkumu uplatněn. V takové podobě rozhovor obsahoval přesně dané otázky, na které následně navazoval volný rozhovor podle reakce respondenta. Zpravidla se jedná o volné dopředu naformulované otázky seřazené v určitém stanoveném pořadí, tak jak jdou za sebou. Takto strukturované otázky přispívají k jednoduššímu vyhodnocování dat a pomáhají držet se vymezeného zkoumaného tématu (Reichel, 2009, s. 112). Výzkumný rozhovor, který je součástí této diplomové práce, se skládal celkem z 20 volných otázek. Průměrně každý rozhovor s pedagogem trval zhruba 1 hodinu.

Klady rozhovoru se zakládají na osobním kontaktu s dotazovaným a jeho případným dovysvětlením vlastních výpovědí, nebo naopak tazatel může pomoci dovysvětlit otázky, a tak předcházet nepochopení. V rozhovoru je výrazná šance získat důvěryhodné informace a sdělení, všimnout si jak verbální, tak i neverbální složky komunikace, mít jistou volnost a otevřenost v komunikaci. Na druhou stranu musí tazatel vynaložit značné úsilí v zapisování všech výpovědí dotazovaného, což je časově obtížnější, v rozhovoru je také zapojen menší počet respondentů, a proto záleží na míře objektivity či subjektivit účastníků rozhovoru (Skutil a kol., 2011, s. 89).

Pro pozorování jsem měla připravený pozorovací arch (příloha č. 5), do kterého jsem zaznamenávala jednotlivé činnosti, situace, procesy, události a fakta v hodině hudební výchovy, jejich přibližnou délku a čas a můj subjektivní komentář k nim. V hodinách jsem si ale nejprve vše zaznamenávala do sešitu a potom si informace přepisovala do pozorovacích archů, protože těch podnětů bylo opravdu mnoho a nestíhala jsem si je psát hned do strukturované podoby.

Dále jsem pracovala s plánkem třídy (příloha č. 3), do kterého jsem zakreslovala vzhled učebny, ve které se zrovna hodina hudební výchovy odehrávala, ať už se jednalo o klasickou třídu nebo hudebnu a její vybavení. Označila jsem si pozici pozorovatele a pedagoga, pozici asistenta pedagoga (pokud byl přítomen), pozice žáků vyžadujících určitou zvláštní pozornost či individualizaci ve výuce a zaznamenané odlišnosti žáků, se kterými pedagog v daných hodinách pracoval, a měly tudíž vliv na jeho vyučovací hodinu. Papír s připravenými dvaceti otázkami (příloha č. 6), ke kterým se pedagogové mohli volně vyjadřovat a popř. otázky doplnit a rozšířit o jejich konkrétní výpovědi, byl využit při rozhovoru. Během výzkumu jsem se snažila zaměřit na důležité a významné jevy a oddělovat je od těch nepodstatných, což nebylo v často rychlém spádu hodin jednoduché. Dávala jsem si pozor, abych přistupovala k získaným informacím co nejvíce objektivně. Před vstupem do tříd jsem očekávala, že budou žáci upínat pozornost směrem ke mně, a proto jsem se snažila, aby je má přítomnost příliš nerozptylovala.

Další kapitola vyhodnocuje, interpretuje výsledky a diskutuje výsledky získané z pozorování a rozhovorů.

4 VYHODNOCENÍ, INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Výzkumu, zabývajícího se heterogenitou třídy a jejího vlivu na výuku hudební výchovy, se zúčastnila základní škola, která se specializuje na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metodickou technikou výzkumného šetření bylo přímé, zúčastněné a strukturované pozorování, jehož cílem bylo zmapovat různé heterogenity žáků při výuce hudební výchovy a projevy těchto odlišností. Polostrukturovaným rozhovorem s připravenými otázkami a prostorem pro další konverzaci měla být zjištěna náročnost práce pedagoga hudební výchovy v heterogenní třídě a v individuálním přístupu k žákům, kteří mají své specifické vzdělávací potřeby. Dalším úkolem bylo nalézt odpověď na to, co by mohlo hodiny hudební výchovy v takové třídě pozitivně ovlivnit, a zvýšit tak efektivitu vyučování. Vedlejším předmětem pozorování bylo odhalit specifika hudební výchovy vůči ostatním předmětům a nalézt rozdíl mezi těmito předměty v uplatnění individualizace.

Vyhodnocení proběhlo analýzou písemných záznamů z pozorovacích protokolů (příloha č. 1, 2, 3, 4 a 5) a z písemných záznamů rozhovorů (příloha č. 6). Tato analýza textu byla podkladem pro určení klíčových zjištění.

4.1 ODLIŠNOSTI ŽÁKŮ ZAZNAMENANÉ V POZOROVANÝCH HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY

Ve třídách se nacházeli **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s doporučením z SPC** – žáci s lehkým mentálním postižením, s poruchami učení (dyslexie, dysfázie, dyslalie), chování a pozornosti, žáci vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího plánu, se sociálním znevýhodněním, žáci z odlišného kulturního prostředí, žáci-cizinci, s odlišným mateřským jazykem, s těžkými, středně těžkými i lehkými vadami řeči, žáci s poruchami ve vizuomotorické koordinaci. Dále byli zastoupeni žáci **s doporučením z PPP**, žáci s podpůrným stupněm opatření od 1. do 4. stupně, žáci s úpravami a redukcí obsahu ve vyučování, žáci vyžadující zvláštní pozornost a individualizovaný přístup ve výuce a také byli přítomni **žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu** nebo se věnují hře na hudební nástroj.

Nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bylo samozřejmě ve speciálních třídách, vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo individualizací ve výuce bylo však možné sledovat i ve třídách běžných.

V obou navštívených speciálních třídách nebyl zastoupen žádný žák, který by se hudebně vzdělával v základní umělecké škole, nebo se věnoval hře na hudební nástroj mimo školu.

Ve třech třídách z celkových pěti pozorovaných tříd měli převahu chlapci, dvě třídy byly genderově vyvážené. Při pozorování jsem ve všech třídách zaregistrovala, že **pokud měli žáci pokyn utvořit si sami dvojice nebo skupiny, rozdělovali se na chlapce a dívky a zůstávali v tomto složení pospolu.** To překvapivě nebylo překážkou, pedagogové u takového složení využili potenciálu genderově homogenní skupiny a přidělili pak dívkám a chlapcům takové činnosti, které preferovali (např. u pohybového doprovodu chlapci v jedné části písničky dupali a dívky se točily dokola). V jedné třídě jsem z neverbálních projevů žáků zaznamenala, že když na chlapce a dívku nevystačila dvojice a museli být ve dvojici spolu během nácviku pohybového doprovodu, bylo jim to nepříjemné. Tomu se ovšem nedá vždy vyhnout, nicméně bychom se měli snažit vytvářet takové podmínky, aby se žáci v každé hudební činnosti cítili komfortně.

V hodinách hudební výchovy jsem pozorovala výuku s **žáky, kteří se výrazně projevovali** a po celou dobu vyučovací jednotky zasahovali do průběhu hodiny (někdy i rušivě – s čímž se musel pedagog potýkat a situaci řešit) a aktivně se zapojovali, ale byli přítomni i **žáci, kteří byli pasivnější a neprojevovali takovou pozornost a soustředěnost**, pedagog je musel něčím zaujmout, zaktivovat. Nebylo pravidlem, že by se např. každý žák s poruchou chování v hodině projevoval stejně. Někteří žáci měli sice **stejně vyučovací obtíže** nebo specifika, ale i **přesto se v hodině chovali zcela odlišně.**

4.2 NÁZORY PEDAGOGŮ NA NÁROČNOST VÝUKY HUDEBNÍ VÝCHOVY V POZOROVANÝCH HODINÁCH

Každá třída se projevovala rozdílně, proto lze obtížně porovnávat míru náročnosti výuky mezi pozorovanými třídami. Zajisté je třeba zohlednit počet žáků ve třídě – **čím vyšší je počet žáků, tím je náročnější zapojit všechny žáky do činností** a pro každého z nich najít během hodiny aktivitu, která by ho bavila a byla pro něj „ušíťá přesně na míru“.

Vysoké požadavky na pedagoga jsem postřehla při **práci s žáky vyžadujícími individualizaci a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, kterých bylo zastoupeno nejvíce ve třídách speciálních. V jedné z těchto tříd mě zaujal přístup pedagoga a způsob jeho reakcí na žáka s poruchami chování, který v hodině vyrušoval a hovořil o svých vlastních tématech. Pedagog využil příležitosti a dotazoval se žáka na otázky spojené s hudební výchovou, snažil se v žákovi podnítit zájem o předmět rozhovorem s ním a nasměrovat jeho aktivitu a energii k hudební výchově. **Většinou se pedagogové snažili zapojit všechny žáky**, i ty, u kterých to bylo obtížnější a vyžadovalo to od nich jistý stupeň kreativity a improvizace.

Odpovědi pedagogů na specifika hudební výchovy vůči ostatním předmětům byly podobné. Tři ze čtyř pedagogů se přikláněli k názoru, že je **výuka hudební výchovy oproti ostatním předmětům volnější a že si lépe poradí se zapojením všech žáků do činností**, protože se vždy najde nějaká činnost, kterou jednotliví žáci zvládnou. Žáci podle odpovědí pedagogů oproti ostatním předmětům v hodinách hudební výchovy pracují na stejných činnostech kolektivně – v hodinách matematiky nebo českého jazyka je individualizace větší (pracovní listy, odlišné typy úkolů) a tím i náročnější na přípravu pomůcek. Na druhou stranu **uvolněnost v hudební výuce má vliv na chování žáků, které musí pedagogové vícekrát usměrňovat**. Názory na náročnost hudební výchovy v porovnání s jinými předměty byly vyrovnané – dva z pedagogů se vyjádřili, že je výuka hudební výchovy méně náročná, pro dva zbylé je výuka hudební výchovy stejně náročná ve srovnání s ostatními předměty.

Na proveditelnost individualizace v hodinách hudební výchovy učitelé nazírali různými pohledy – někteří tvrdili, že je to jednoduché, jiní měli opačný postoj, ale shodli se na tom, že **se ve třídě dá vhodně zužitkovat talent žáků. Zapojit by se měli všichni žáci, i ti, kterým to zrovna nejde**, a to alespoň do her. Využít se dají dvojice, ve kterých jeden žák předmět zvládá lépe a může spolužákovi pomoci. Slabší žáci mohou dostat snazší verzi úkolu. Žáci mají šanci pracovat na stejné činnosti jako ostatní a nejsou vyčleňováni z kolektivu.

4.3 PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Obecně se v hudební výchově vzájemně propojují tyto čtyři činnosti: pěvecké, poslechové, hudebně pohybové a instrumentální (hra na hudební nástroj) (Sedlák a Váňová, 2013, s. 49).

Zažitý úspěch či neúspěch v hodinách hudební výchovy má dopad na žákovu sebevědomí, důvěru v jeho vlastní schopnosti a motivaci zapojovat se do určitých hudebních činností nebo se jim raději vyhýbat (Sedlák a Váňová, 2013, s. 49). František Sedlák ve své publikaci zmiňuje, že se ve výuce hudební výchovy „klade důraz na to, aby se dítě v každé činnosti uplatnilo samostatně a tvořivě, aby se podílelo vlastním hudebním projevem, vytrysklým ze spontánního zájmu o určitou činnost, aby objevovalo hudbu vlastní prací, a tak rychleji pronikalo do její výstavby“ (Sedlák, 1985, s. 16). Všechny tyto čtyři hudební činnosti se v různé míře objevovaly ve sledovaných hodinách hudební výchovy v průběhu výzkumného šetření.

Pedagogové do hodin vhodně zapojili žáky s instrumentálními dovednostmi tak, že jim umožnili před třídou zahrát na hudební nástroj. V jedné z tříd to bylo zavedeno jako zvyk. Pokud se žák naučil nějakou skladbu, měl možnost ji spolužákům přehrát a když se naučil celou píseň, mohl namísto učitele žáky hudebně doprovázet. **Žáci, kteří byli rychlejší a dříve se něco naučili nebo sami chtěli, mohli spolužákům před tabulí předvádět ať už pohybový doprovod, tak i zpěv nebo jiné z hudebních činností** (kánon, dvojhlas).

Výběr hudebních nástrojů nechávali pedagogové mnohdy na samotných žácích, v některých hodinách měli možnost hrát na hudební nástroj všichni žáci, v ostatních měli hudební nástroj jen někteří nebo pouze jeden žák. Používali se hlavně Orffovy⁵⁴ hudební nástroje – ozvučná dřívka, chrastítka, triangel, rolničky, rámový buben. Z netradičních nástrojů byly zastoupeny rumba koule, přírodní lusk, cajóny, kastaněty. U většiny tříd hodina hudební výchovy probíhala v hudebně, kde byl klavír či klávesy a jiné hudební nástroje, CD přehrávač, tabule s různými obrázky (hudebních nástrojů, hudebních osobností aj.) a pomůckami.

Dva ze čtyř pedagogů sdělili, že by **pro zlepšení podmínek individualizace ve výuce hudební výchovy potřebovali interaktivní tabuli**, která jim v hudebně chybí. Na interaktivní tabuli se totiž podle slov pedagogů dají pouštět zajímavé hudební programy uzpůsobené pro žáky prvního stupně základní školy. Jeden z pedagogů informoval, že je v hudební výchově důležité, aby měli žáci kolem sebe dostatečný prostor pro pohyb (tanec).

⁵⁴ Hudební odkazem Carla Orffa se zabývá Česká Orffova společnost (působí od roku 1995), která je aktivní na stránkách: <http://www.orff.cz/>

Ve výuce hudební výchovy všichni ze čtyř učitelů používají učebnici hudební výchovy od Marie Liškové. Inspiraci nacházejí v metodických příručkách, na internetu, ve zpěvníkách, z YouTube a z vlastní zkušenosti. Pedagogové ze speciálních tříd s učebnicí pracují následovně – učí-li se žáci s problémy ve výslovnosti novou píseň, nejdříve si text písně společně s pedagogem pročtou a vysvětlí si význam slov. U žáků s dyslexií pedagog z učebnice používá v první řadě obrázky a jejich názornost, u nové písně si s žáky nejprve společně předříkají text. **Učitelé** kromě toho upravují náročnost hudebních činností tak, aby je žáci zvládali a **přizpůsobují se možnostem žáků**. Je-li v hodině žák s odlišným mateřským jazykem, je zapojen do činností, které nezahrnují jazykové kompetence – brumendo, pohybové činnosti, rytmizace, hra na hudební nástroj atd. Podstatná je podle pedagogů opora o názorné ukázky v hodině – obrázky hudebních nástrojů, ilustrace, vlastní tvorba žáků. Dva z pedagogů uvedli, že je vhodné **žáky rozdělovat rovnoměrně do skupin a dvojic tak, aby byly vyvážené**⁵⁵.

Ve svých výpovědích se v rozhovorech pedagogové shodli na tom, že žáci v hodinách hudební výchovy nejvíce zaujme pohybový a hudební doprovod, zpěv, rytmizace, různé hry a hra na hudební nástroje. Někteří z nich uvedli, že žáci nemají v oblibě hudební nauku (látku) a náročnější poslechové skladby (Mozart apod.). Jako pozorovatel jsem byla svědkem toho, že se žáci opravdu více zapojovali do pohybových aktivit. Zajímavý byl případ žáka ze speciální třídy, který se zapojoval pouze do pohybových aktivit s CD přehrávačem.

Na závěr jsem se zúčastněných pedagogů tázala na doporučení pro budoucí praxi v oblasti hudební výchovy a získala jsem tyto cenné rady: dobře ovládat hru na nástroj, prolnout výuku dramatizací a něčím zajímavým (příběhem), udělat výuku zábavnou jak pro děti, tak pro sebe, mít radost z práce, užít si každou hodinu, dát na začátku dětem hranice, zařadit do hodin populární hudbu, naučit žáky raději méně, zato precizněji, zvolnit tempo a určit si složení hodiny, vyvarovat se přetížení a nestresovat se tím, že se něco nestíhá.

Následné odstavce shrnují klíčová zjištění z pozorování a rozhovorů v souvislosti s vytyčenými úkoly výzkumu a dávají odpovědi na výzkumné otázky.

⁵⁵ Podpora slabších žáků těmi, kteří učivo lépe ovládají, se též označuje jako peer tutoring.

1. S jakými druhy odlišností se musí vyrovnávat učitel/učitelka na prvním stupni v hodinách hudební výchovy?

Pedagog se na prvním stupni v hodinách hudební výchovy musí vyrovnávat s těmito typy heterogenity: **genderové, národnostní, kulturní**, v oblasti odlišného mateřského jazyka žáků, ve vzdělávání žáků s doporučením z ŠPZ, a tedy **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, žáků vyžadujících zvláštní pozornost ve výuce, **žáků hrajících na hudební nástroj** a navštěvujících základní uměleckou škol, v oblasti **tělesných a psychických zvláštností** a celkových osobností žáků.

2. Jak pracovat s těmito odlišnostmi?

V hodinách hudební výchovy učitelé vhodně zapojují nadanější žáky a žáky hrající na hudební nástroj tak, že jim umožňují vystupovat před třídou nebo je přidělují k žákům, kteří potřebují pomoci. Žákům vyžadujícím individualizaci ve výuce a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami upravují učivo tak, aby jej zvládli – **redukce obsahu, využití názorných pomůcek, zapojení žáků do určitých činností, které jim nedělají problém** (např. žák-cizinec se může zapojit do takových činností, ve kterých nepotřebuje znalost českého jazyka). **Pro dívky a chlapce volí takové rozmanité činnosti, aby se v nich uplatnily obě skupiny.** V některých činnostech mají žáci **možnost výběru** – např. výběr hudebního nástroje, výběr složení skupin, dvojic apod.

Pro učitele **je nejvíce obtížné usměrňovat chování žáků** kvůli větší volnosti v předmětu a věnovat pozornost každému žákovi zvlášť (např. rozvíjet nadanější žáky ve speciální třídě) v kolektivním pojetí vyučování hudební výchovy, což je ale kompenzováno tím, že se do hodin hudební výchovy mohou zapojit opravdu všichni žáci bez ohledu na míru jejich nadání, schopností či dovedností.

3. Co by vedlo ke zlepšení práce pedagoga v heterogenní třídě?

Ke své práci s odlišnými žáky by učitelé potřebovali **interaktivní tabuli** v hudebně a **dostatečný prostor** pro pohybové hudební činnosti, většinou se totiž interaktivní tabule nachází pouze v kmenové třídě, kde není tolik prostoru pro pohyb žáků v místnosti. Na interaktivní tabuli se dají pouštět různé zábavné hudební programy uzpůsobené pro žáky prvního stupně.

4. Které z hudebních činností žáky v hodinách hudební výchovy nejvíce zaujmou?

Oblíbenými činnostmi žáků v hodinách hudební výchovy jsou **hudební a pohybový doprovod písní**, rytmizace řeči (říkadla, jazykolamy), **hudební hry**, hra na hudební nástroj a zpěv. Méně oblíbené jsou poslechy skladeb autorů vážné hudby (Mozart aj.) a hudební nauka.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá v teoretické části přístupy k lidské různorodosti ve společnosti, školství a v hudební výchově z historického hlediska. Právě historický pohled umožňuje všimnout si souvislostí mezi minulostí a přítomností v akceptování nebo negaci různých typů heterogenity, nahlédnout do struktury společnosti a způsobu myšlení lidí v po sobě jdoucích časově ohraničených obdobích. Reakce jedinců, skupin i celého národa na odlišnosti mezi lidmi se neustále proměňují. Ve všech historických epochách nalezneme jak postoje kladné, tak i záporné vůči jedincům, kteří se lišili od nastavených norem. Cílem diplomové práce bylo nejen přiblížit téma heterogenity v dějinách školství a hudební výchovy, ale také zjistit, jaká je skutečnost na základních školách během výuky hudební výchovy, když se v hodinách nacházejí žáci různorodých osobností, charakterů, národností, individuálních potřeb ve vzdělávání, schopností, zájmů a dalších rozmanitých specifičností a jaký to má dopad na práci pedagoga.

Při sepisování teoretické části textu bylo pracné nalézt takovou literaturu, která by odpovídala zvolenému tématu diplomové práce. Stěžejní byly pro mě publikace: od Vladimíra Štveráka: *Stručné dějiny pedagogiky*, Josefa Váni: *Dějiny pedagogiky* a Vladimíra Gregora a Tibora Sedlického: *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Všechny nově nabyté informace z použité literatury mě velice obohatily. Pro praktickou část diplomové práce a její výzkum jsem spolupracovala se základní školou, která velmi vycházela vstříc potřebám výzkumu a do šetření se zapojila, proto spolupráci hodnotím jako zdařilou. Časově nejnáročnější bylo zpracovávání praktické části – bylo zapotřebí strávit mnoho času nad pozorovacími archy a rozhovory, což bylo zapříčiněno kvalitativní koncepcí výzkumného šetření, která ale koresponduje s cíli výzkumu. Cílem praktické části bylo zmapovat jednotlivé odlišnosti žáků v hodinách hudební výchovy, jak s těmito odlišnostmi pracovat a co by vedlo ke zlepšení efektivity práce pedagogů v heterogenních třídách.

Tyto cíle se mi podařilo splnit a došla jsem k těmto zjištěním:

Práce v heterogenní třídě, jak jsem se o tom mohla sama přesvědčit, není bezpochyby jednoduchá. **Ve školách narůstá heterogenita žáků**, která je spojena s novodobými, pro učitele náročnými, školskými trendy (inkluze aj.). **Učitelé musí být připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a pracovat s každým žákem individuálně.

Do hodin hudební výchovy se mohou podle výpovědí učitelů zapojit všichni žáci – jak nadanější, tak i ti, kteří mají nějaké vzdělávací obtíže, protože se v ní pracuje kolektivně. Tím **je podpořena socializace žáků**, která je potřebná zvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úspěch by měl zažít každý žák. Učitelé navrhovali pracovat s nadanějšími žáky tak, že jim umožní vystupovat před třídou nebo je přiřadí ke svým spolužákům, kteří zrovna potřebují pomoci. **Učivo a činnosti hudební výchovy pedagogové přizpůsobují možnostem žáků. Pro lepší pracovní podmínky by pedagogům pomohlo mít v hudebně interaktivní tabuli**, na které by se daly žákům pouštět zajímavé hudební programy. Důležitý je dostatečný prostor v místnosti, kde se výuka hudební výchovy uskutečňuje. **Nejoblíbenějšími hudebními činnostmi jsou pohybové a hudební doprovod, zpěv, didaktické hry a hra na hudební nástroj.**

Hudebnímu vzdělávání nebyl pokaždé v historii přisuzován větší význam. Jsou období, ve kterých se hudba stala zásadní složkou společenského a kulturního života, v dalších případech se hudební vzdělávání podceňovalo. Stejně tak tomu bylo při řešení otázky předmětu hudební výchovy na základních školách. Někdy se hudbě a zpěvu vyučovalo skoro nepřetržitě, jindy vůbec. I přesto je role hudební výchovy na základních školách podstatná, neboť cílí na rozvoj celkových osobností žáků, jejich vnímání, prožívání, rozvoj vlastní tvořivosti, vztahu ke kultuře a uměleckým hodnotám, dochází při ní ke kultivaci citů atd. **Každý žák má možnost se vyjádřit a projevit svou vlastní individualitu (osobnost) a to je v heterogenní třídě velikým kladem.**

RESUMÉ

Diplomová práce popisuje postoje společnosti a školství k lidské různorodosti v různých historických epochách až po současnost, zaměřuje se na oblast hudební výchovy na českém území a sleduje práci pedagogů hudební výchovy v heterogenních třídách.

V závěru této práce jsou představeny různé typy odlišností žáků ve třídách, jak s těmito odlišnostmi pracují učitelé ve výuce hudební výchovy a co by mohlo zvýšit efektivitu hodin hudební výchovy v heterogenním prostředí.

Summary

The diploma thesis describes the attitudes of society and education towards human diversity in different historical epochs up to the present, focuses on the field of music education in the Czech territory and follows the work of music teachers in heterogeneous classrooms.

This diploma thesis concludes by presenting the various types of pupils' differences in classrooms, how teachers work with these differences and what might increase the effectiveness of music education lessons in heterogeneous settings.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4

ČSÚ, 2021. *Tab. Děti, žáci a studenti podle státního občanství v základních školách ve školním roce 2020/21*. Český statistický úřad. In: czso.cz [online]. [cit. 8.6.2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/4-vzdelavani-cizincu-n0g9gf7lks>

DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kol., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2

FRIEDLOVÁ, Martina a kol., 2020. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5672-0

GABRIEL, Václav, 1891. *Obrázky ze školství českého a rakouského z XVIII. A XIX. století*. Matice lidu ročník XXV, č. 6. Praha: Nákladem spolku pro vydávání laciných knih českých.

GAVENDOVÁ, Jana, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga, podpora v hudební výchově u žáků s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4738-4

GREGOR, Vladimír, SEDLICKÝ, Tibor, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. vyd. Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-7058-131-X

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7

JANIŠ, Kamil, 2017. *Dějiny pedagogiky*. Distanční studijní text. Opava: Slezská univerzita. Fakulta veřejných politik. In: is.slu.cz [online]. [cit. 13.4.2022]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UPPVBK012/0_Dejiny_pedagogiky_opora.pdf?lang=en

KASÍKOVÁ, Hana, 2009. *Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě*. 1. vyd. Brno: Pedagogická orientace, č.3. s. 5-23. ISSN 1211-4669

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6923-3

- KAŠPAROVÁ, Irena, ČANIGOVÁ, Kateřina a KUBOVÁ, Barbora, 2019. *Třídílná metodika pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Asociace Montessori ČR. ISBN 978-80-907774-0-8
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol., 2020. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5671-3
- KŮSOVÁ, Petra, 2013. *Školství v době I. Československé republiky*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1954. *Didaktické spisy*. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 44-43-01
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1
- LAŠEK, Gotthard Josef, 1904. *Stručné dějiny českého zpěvu a hudby*. Kutná Hora: Česká hudba.
- LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- MŠMT, 2004. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*. Praha: MŠMT. [online]. [cit. 8.6.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: MŠMT. [online]. [cit. 8.6.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaciprogramy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT, 2021. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. Praha: MŠMT [online]. [cit. 8.6.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56096/>
- PÁNEK, Jaroslav, TŮMA, Oldřich a kol., 2018. *Dějiny českých zemí*. 2. vyd. Univerzita Karlova: Karolinum. ISBN 978-80-246-4224-6

- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6935-6
- ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9
- SEDLÁK, František, 1985. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN.
- SEDLÁK, František, VÁŇOVÁ, Hana, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2302-0
- SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8
- SMOLKA, Jaroslav a kol., 2001. *Dějiny hudby*. 1. vyd. Brno: TOGGA agency. ISBN 80-902912-0-1
- STARÝ, Karel a kol., 2008. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0
- ŠIMÁNĚ, Michal, 2019. *České menšinové školství v Československé republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9410-9
- ŠPRINGL, Jan, 2012. *Školství za protektorátu*. [online]. [cit. 18.11.2021]. Dostupné z: <https://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php/kolstvi-za-protektoratu>
- ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
- VANÁČ, Martin, 2018. *Proces vzniku současné koncepce hudební výchovy v českém vzdělávacím systému*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

VÁŇA, Josef a kol., 1971. *Dějiny pedagogiky*. 3. vyd. Bratislava: SPN.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 28.11.2021]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 226/1922 Sb. *Zpráva výboru kulturního a rozpočtového o vládním návrhu zákona (tisk 3478), jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských*. [online]. [cit. 23.11.2021]. Dostupné z:

https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T3768_00.htm

Zákon č. 226/1922 Sb. *Zákon ze dne 26. 6. 1922, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských*. [online]. [cit. 23.11.2021]. Dostupné z:

https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T3768_00.htm

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. [cit. 28.11.2021]. Dostupné z:

<https://www.pracepropravniky.cz/zakony/skolsky-zakon-uplne-zneni/>

ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6

ZORMANOVÁ, Lucie, DROZDOVÁ, Monika, 2016. *Pohled do historie rozvoje vzdělávání žen v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. [online]. [cit. 18.11.2021]. Dostupné z:
<https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/pohled-do-historie-rozvoje-vzdelavani-zen-v-cechach-na-morave-ve-slezsku>

PŘÍLOHY

příloha č. 1

Charakteristika školy, třídy, lokality:

Region – geografická charakteristika: např. pohraniční okresní město

Sociální charakteristika okolí školy (popište):

Škola: Počet žáků celkem..... počet tříd celkem.....

Počet tříd na prvním stupni..... (paralelní třídy, třídy se zvláštním zaměřením):

Specifika, slovní popis zaměření školy:

Škola zaměřena na děti s SVP
 oddělené (třídy) rozděleny na A, B, C, C = speciální třída
 zaměřena na děti s SVP (např. dysfázie apod.)

Datum pozorování: 25.4.2022 Den v týdnu (zakroužkujte): P Ú ST ČT PÁTřída: 2. Pořadí vyučovací hodiny (zakroužkujte): 1 2 3 4 5 6 7 jiná

Přítomno žáků: 19 Z celkového počtu žáků ve třídě 21

Pozorování a záznam hodiny provedla: tiskace jméno, příjmení BARBORA LERCHOVÁpodpis pozorovatelky, pozorovatele 

příloha č. 2

Záznamový arch – souhrn pozorování v hodině hudební výchovy na 1. stupni ZŠ)

Datum 25.4.2022 třída 2.A pozorovatel/ka (podpis) Místo výuky: hudebna / normální učebna / jiná třída doplňteCíl hodiny: žák navíc! a předvede pohybový doprovod k nové písni.

Podle sdělení vyučující/ho nebo odhadnutý podle průběhu hodiny (zakroužkujte a doplňte)

Typ vyučovací hodiny: opakovací, smíšená, netradiční, jiná vlastními slovy:

Charakteristika třídy z hlediska heterogenity :

Vě třídě je celkem 21 žáků, z toho 10 chlapců a 11 dívek.
1 žák má dopovídací s SPC - vyvojová dysfázie + vadělávání
podle IVP, 2 žáci PPP - nepozornost, pouze individualizace,
4 žáci vyžadují posádku, individuální pozornost, 2 žáci s
nepodněným podivným prostředím, 1 žák slabě soc. zženul, 7 žáků zů
 Převažující metody a formy výuky a použité metody individualizace (NE/ANO, jaké – práce ve

skupinách, odlišné úkoly, způsob hodnocení, odlišný způsob zadání, individuální práce s emocemi, prožitkem, individuální tvořivost, příspěvi ke společnému výsledku podle individuálních možností žáků...):

umělecká metoda, motivace - úvodní rozhovor o písni
komadná výuka, pokud má zále problém s textem -
vícekrát se opakuje, nč. během hodiny vysvětlují
instrukce (pokud žáci neporozumí, vysvětlují znovu -
individualizace), pokud zále hraje na nástroj, má možnost
vystupovat před třídou, nč. zále podporuje průběžným

Atmosféra: pochvalami během výuky.

- žáci se zapojují, jsou aktivní, činnosti je baví, jsou samostatní,
pokud je problém - učitelka nasemne a učed se okamžite vstřední,
práci, nč. atmosféra

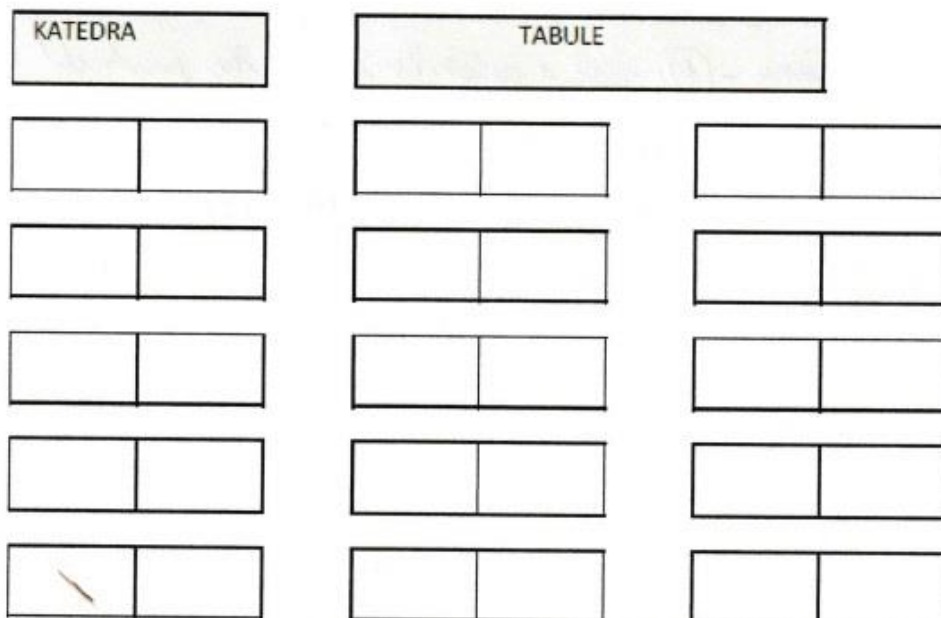
Využití pomůcky, nástroje klavír, technika učebnice HV pro 2. třídu ZŠ, 1. Lekturasešity a pracovní listy....., zpěvníky jiné plněny nástroji

Další důležité údaje podle situace (zaznamenejte na další stranu):

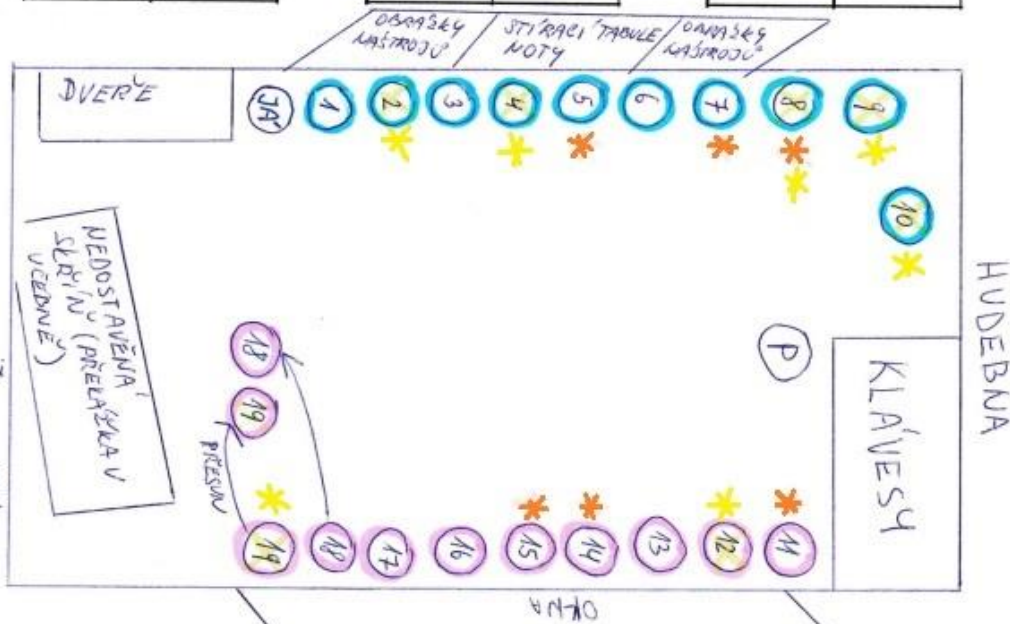
Návrh protokolu Veronika Růžičková, spolupráce v terénu Barbora Lerchová Západočeská univerzita v Plzni 2021/2022 v. 1.0

příloha č. 3

Datum 25.4.2022 třída 2. pozorovatel/ka (podpis) *[signature]*



ružička = dívky
modra = chlapci
člun = žáci s různými kábrními specifikacemi (druhá strana)
žlutá = žáci navštěvující "klavír" na nástroj



DOPLŇTE: např. možnost sezení v kruhu, koberec, notovou tabuli, výukové plakáty, skřín s nástroji, klavír, klávesy, vaši pozici pozorovatele P, pozici asistenta A. Vyznačte reálnou situaci – například obtáhněte platné objekty fixou a vyznačte pozice žáků vyžadujících zvláštní pozornost křížkem.

JA = pozorovatel P = pedagog číslo = žáci

Návrh protokolu Veronika Růžičková, spolupráce v terénu Barbora Lerchová Západočeská univerzita v Plzni 2021/2022 v. 1.0

příloha č. 4

4 záci vyžadující zvláštní pozornost, ale bez vyšetřemí u PPP -

(12), (9), (2) (1 záčka nepřítomna na hodině)

2 záci v nepodnětným rodinným prostředí - (2), 1 záčka nepřítomna

1 záček se slabým sociálním zázemím - (12)

1 záček z Ukrajiny - (19) - záček z odlišného kulturního prostředí

1 záček SPC vyvojeval dysfokii, IVP - (8)

2 záci PPP (nepozornost, individualizace) - (4) a (10)

7 záků navštěvujících Lidovou školu umění: (7), (11), (14), (15), (5), (8), (1 záčka nepřítomna na hodině HV)

příloha č. 5 – str. 1

Datum 25.4.2022 třída 2. pozorovatel/ka (podpis) L číslo archu

Čas (hod. min.)	Délka v min.	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Fakta	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Subjektivní komentář
8:00	5	lívod + sdělení cíle - nová píseň o procházení se, motivacní rozhovor - "kdo rád chodí na procházku" "kdy jste se naposledy procházel?"	- žáci jsou klidní, zapojují se do rozhovoru, vysvětlují své sdělení - na ječné struně - sedí pouze dívký, neproli chlapeč
8:05	3	Dýchové cvičení - žáci sedí a opírají se o sed - "na dech a pusu výdech, snaží se nevedat ramena, skuste udržet dech na 5 minut, dejte si ruce na břicho..." "Teď si vezmeme kuku, dáme si na ni perličko a sfokneme"	- žáci se smějí, mě je náročná udržet dech, zapojují se
8:08	3	Důsledek - "kdož se pamatuje, to jsou to velmi závažné slabiky" - odpovídká dívká - opírají do ně mi - nejprve dívky samostatně, poté chlapeč	- dříve opírají nejprve dívky a poté chlapeč samostatně rozepřou - k. napomíná žáků ③ "Měl jste něco říkat?" - "Ne" "Tak nechtějte pusu."
8:11	1	Rozdání učebnic HV	
8:12	2	Zopakování předchozích písní: Kdybych já měl basu - učitelka hraje, zpívá společně s třídou "Vybavíme a proskóujeme jako kučička." "Vraťte se na své píčky" (kluci, netky)	- učitelka krásně hraje, zpívá - všichni se zapojují, jsou klidní - sedí - žáci motivovaně rotují se smě, rozpřou se
8:14	3	Kyška masořava + taneček	- rozdání písní dívký / chlapeč

příloha č. 5 – str. 2

Datum 25.9.2022 třída 2. pozorovatel/ka (podpis)  číslo archu

Čas (hod. min.)	Délka v min.	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Fakta	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Subjektivní komentář
8:14	3	Část „na paloučku v lesu“ spívají dívky + udělají krok od žáků v sločku část „máme doma místo psa...“ spívají chlapi, ryčelý pochod + tleskání na závěř	- nástroje - klavíry, měbnice - žák (14) pochoduje s chlapy; domluví se, že palouček sávají
8:17	2	Pochvala žáků učitelka s žákem (11), aby sahala třídi, co se naučila na klavíry	- žák (11) hraje moc dobře, na závěř žáci a učitelka Alexkaj! (podpora vyslovování před třídu), učitelka oděkla, že se přiblíží budou přisrčit a žák (11) je bude doprovázet na klavíry
8:19	1	Nová píseň (měbnice) „Nejprve se podíváme na slovíčka“ - vysvětlení podobných slov v básni	- učitelka napomíná třídu „Nebudu nikoho překřikovat!“ - žáci ihned poslechnou
8:20	1	učitelka čte básni píseň, žáci opakuji „Kvedáme muze a aburáme si to sableskat do mytne“	učitelka - učitelka se spojuje i žákem a Wenajimj (pohyb), ale učitelka i spíval básni píseň
8:21	2	„Postavte se“ - žáci říkají bás, Alexkaj! a dupou „udělejte si dvojici“ - procházej se s dvojicí po třídi	- žák (8) nemá dvojici, má se byť s žákem (16) - lze spárovat se jim to nem' úplně příjemné (nejsem hadrěni), ale sblabli to
8:23	1	učitelka spívá a hraje píseň, žáci se procházejí	

příloha č. 5 – str. 3

Datum 25.4.2022 třída 2. pozorovatel/ka (podpis)  číslo archu

Čas (hod. min.)	Délka v min.	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Fakta	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Subjektivní komentář
8:24		Složitější část z tanečků - "Pozadí se se" - děti mají učebnici, říkají text a navícují k němu pohyb "Teď si budeme říznout se dvojicí podáváš ruce." (Ty mi podáš pravou, -ll- levou, -ll- dvě dvě) - děti sedí a říkají společně	
8:26	1	"Udělejte si opásky dvojice" - řaseni dvojice za sebou	- uč. napomáhá (růdn)
8:27	3	Instrukce k pohybovému doprovodu písně 1. část - Ty a, ja, my oba 2. část - Procházíme se - Ty mi podáš pravou, levou, dvě dvě a procházíme se...	- uč. s dětmi (14) provádí pohyb celé třídy, pro pochopení
8:30	1	Opakování 2. části - děti ne samostatně, učitelka hraje a spívá (i třída spívá)	- děti (7) tikne příliš rychle druhému zářkou a dvojice
8:31	2	Období výš - celá píseň - děti spívají a prochází se po třídě navzájem pohybovým doprovodem "Chceš vyslovit klišé verze?" - děti nadšeně odpovídají "Jo!"	- děti jsou zapojeni, jsou šikovni, jde jim to - celá třída chce vyslovit klišé verze pohyb, jsou nadšení
8:33	3	Instrukce k klišé verzi pohybového doprovodu	

Návrh protokolu Veronika Růžičková, spolupráce v terénu Barbora Lerchová Západočeská univerzita v Plzni 2021/2022 v. 1.0

příloha č. 5 – str. 4

Datum 25.4.2022 třída 2. pozorovatel/ka (podpis)  číslo archu

Čas (hod. min.)	Délka v min.	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Fakta	Činnost učitele, žáků, situace, procesy, události Subjektivní komentář
8:36	2	- žáci se mají říšně prohodit v kruhu (14), pozorují se na místě kruhu (žáci, kteří jsou vně kruhu se pozorují, žáci co jsou vně žákůvají na místě). učitelka hraje na klavír a zpívá, žáci předvádějí pohyb a zpívají "Poslední sateška'ca' sbaška, co ho je sateš. sbaška v" uč. se pta' žák (14), odpovídá "že je to sateš." "Kde máme si to na klavírem." - uč.	- návrh - bez klavíru, uč. je monitro kruhu a sleduje, zda žáci pochopili správně, popř. korekce
8:38	2	učitelka hraje na klavír a zpívá, žáci samostatně předvádějí	- žák (14) se sbralil, trochu se to samostatně jinak to žákům šlo velmi dobře, si žorní
8:40	1	Pochvala "Kvalitní jste to vybořně."	
8:41		Skladba s nástroji pozorun a trubka, co přehrává "Kopodavina' pohabla" - žáci rozpoznávají slova i melodiemi nástroje jsou se skládají, zda je skladba vesela, smutná "Kdo si myslí, až to tem nástrojům společně ladi; kdo se v"	- uč. ukazuje žákům obrázky nástrojů (naživo demonstrace!) - žáci poslouchají, odpovídají žák (9) "To je uměra!"

Návrh protokolu Veronika Růžičková, spolupráce v terénu Barbora Lerchová Západočeská univerzita v Plzni 2021/2022 v. 1.0

příloha č. 6 – str. 1

ROZHOVOR s vyučující/m (uskutečněný po pozorování) zaměřený na její/jeho zkušenosti s vyučováním heterogenní třídy, možnosti individualizace, specifika předmětu hudební výchova a zhodnocení náročnosti výuky hudební výchovy

1. Jaké činnosti podle vaší zkušenosti děti v hodinách HV zaujmou?

(Co je podle vašeho názoru baví?)

Rádi hrajou a Orffovy nástroje, pohybový doprovod, mají rádi poslechnout skladby dětské samostatně (nejsou vhodné např. Mozartovy skladby pro mladší děti)

2. Jaké prostory a pomůcky na HV jsou ve škole k dispozici?

(Např. hudebna, klavír, klávesy, nástroje pro děti – jaké...)

Hudebna, klávesy, Orffovy nástroje, kytaricína a klavír, CD přehrávač, učebnice, časopisy, zaslané listy

3. Jak tyto možnosti využíváte?

(např. jak často chodíte do hudebny nebo jak často si půjčujete nástroje, případně zdůvodnění proč ne)

1x týdně hudebna, nástroje v každé hodině (místo nástrojů hra na šití)

4. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci při vytváření příprav na hodiny HV?

YouTube, Spotify, vlastní inspirace ze ZUŠ (8 let klavír, pohybové 15 let) učebnice

5. Používáte v hodinách učebnici HV?

(Kterou, jak s ní pracujete)

Ano (v 1. třídě ne) – tam se tvoří vlastní prac. listy, materiály Marie Kisková

příloha č. 6 – str. 2

6. Jaké je složení žáků v této třídě (jaké jsou zvláštnosti a specifika žáků); počet žáků s doporučením z PPP nebo SPC a jejich specifické vzdělávací potřeby, jaký mají stupeň přiznané podpory, žáci bez vyšetření v PPP, ale vyžadující zvláštní pozornost učitele, žáci z nepodněného prostředí, žáci se slabým sociálním zázemím, další žáci vyžadující zvláštní pozornost a individualizovaný přístup (můžete zrekapitulovat podle plánu třídy a doplnit komentář vyučující/ho)

Ve třídě je celkem 21 žáků, z toho 10 chlapců a 11 dívek.
 Mýně' k nám také' přišla 1 žačka z Ukrajiny. 1 žák ma' doporučením' z SPC kvůli vývojové dysfázii a rozděluje se podle IVP.
 2 žáci mají' doporučením' z PPP kvůli nepozornosti, ale v hodinách pouze individualizace (bez IVP). 4 žáci vyžadují' zvláštní pozornost z hlediska přípravy na vyučování' (slabí' učivo - slaběší'), při osobnosti' nového náma (nepozornost). 2 žáci jsou s nepodněným rodinným prostředím a 1 se slabým soc. zázemím.
 7 žáků navštěvuje' školou neměnu' a hraje' na hudební nástroj (klavír, flétna, basa, kytara...)

7. Máte nějaké nápady a zkušenosti, jak pracovat v hodinách hudební výchovy s heterogenní třídou? (ve smyslu zapojení žáků s různorodými předpoklady, dovednostmi, omezeními, zázemím)

Kapojování' ČJ (v 1. třídě) analyticko - synteticko činnosti, memorizování' ríkad, písní, doplnování' o kábor (ilustrace)

při W tvorím' obrátek' & písním, vlastní' tvorba skladov' realizování' (náštraj' nebo slova...)

8. Jak se vaše škola jako instituce staví k individualizaci výuky?

Ano - škola je zaměřena na žáky s SVP - spolupráce s PPP, SPC

9. Jaký je váš názor na proveditelnost individualizace v hodinách jiných předmětů než HV (Můžete uvést vaši vlastní zkušenost)

Je to velmi těžké, záleží na složení' třídy (nejtěžší' žáci s LMP - jiné' osnovy, pokud je jich má ve třídě i přes možnost asistenta je to složitě') Hlavně ČJ, M

příloha č. 6 – str. 3

10. Jaký je váš názor na proveditelnost individualizace v hodinách hudební výchovy?
(Můžete uvést vaši vlastní zkušenost)
- Žáci mají sami dělat stejně činnosti jako ostatní,
nejou vyčlenováni
(např. lepší písni, ale všichni stejně)
keleklou individualizace
11. Jaké podmínky byste potřeboval/a k individualizované výuce v HV?
(co chybí, co není vyřešené, co naopak funguje, co se osvědčilo)
- To co máme stačí.
Interaktivní tabule v hudební
12. Je podle vaší zkušenosti pro učitele dostupné dostatečné množství materiálů, které zohledňují při práci v hudební výchově různorodost žáků? (můžete uvést příklad takového materiálu?)
- Přehlédla jsem, určitě jsou.
13. Jaká jsou podle vašeho názoru specifika výuky hudební výchovy vůči ostatním předmětům?
(čím se podle vás výuka hudební výchovy odlišuje od ostatních předmětů – z hlediska požadavků na učitele)
- Volnější hodiny než v běžné výuce, relaxační
hodina pro žáky, ale he pro učitele –
je navořit uhořoval žáky (učitel) – z hlediska
každé, protože hodina je pro ně volnější
14. Vidíte nějaký rozdíl v možnostech individualizace v hodinách českého jazyka/matematiky a hudební výchovy?
- Veliký, v ČJ a M musíme dodržet plán
(LMP výstup, běžný výstup), musíme přizpůsobit,
aby žák měl solidně, v HV to není tolik
důležité (spíše tvorby sluch vnímání)

příloha č. 6 – str. 4

15. Jaký studijní obor (aprobaci) jste vystudoval/a?
(učitelství pro 1. stupeň, speciální pedagogika, hudební výchova, jinou specializaci – jaká)
ZUŠ hra na klavír 8 let, pohybové 15 let
16. Jste aktivní hudebník?(provozujete jako hobby hru na hudební nástroj, zpěv nebo jiné hudební aktivity):
Spíše vysloužilý
Byla jsem aktivní
koncerty je pro mě hudba stále, hraju si pěkně
17. Jak je pro vás náročná výuka hudební výchovy ve srovnání s ostatními předměty
(méně náročná – stejně – náročná – více náročná; proč)
Nemí náročná
Prostě to umím - nedělal mi problém s hodinou
vymplēt nějakou činnost, klavír tam pasuje, improvizace
18. Vyměnil/a byste si vyučování HV ji raději za jinou výchovu?
(ano/ne/nevím)
19. Kolik let učíte na základní škole?
(délka praxe)
23
20. Co byste mi poradil/a pro moji budoucí praxi ohledně výuky hudební výchovy?
Dobráda nástroj, aby děti viděli, se to umí
sahat (pokud ne, besaunje ji to)
zapojit dramatisaci, představit jim to, nastudovat se,
přehled napi. s průběhem, mít přehled co kde
müsün najít (materiály, inspirace do hodin)