

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Bc. Kateřina Skřebská

Program *Slyšet jinak* a Montessori pedagogika

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů, pod vedením Mgr. Jaromíra Synka, Ph.D.

Podpis: _____

V Chropyni dne 18. 4. 2019

Mé poděkování patří především Mgr. Jaromíru Synkovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, shovívavost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracovávání diplomové práce věnoval. Dále bych chtěla moc poděkovat vedení Základní školy Oskol, Kroměříž, které mi umožnilo realizaci projektu, a také třídní paní učitelce Mgr. Pavlíně Švecové, jež mi v každé potřebné záležitosti s ochotou vyšla vstříc. Nejvíce bych však chtěla poděkovat své rodině, která mi byla po celou dobu neuvěřitelnou oporou a především svému synovi, jež se ukázal být tím nejhodnějším miminkem pod sluncem.

Obsah

Úvod.....	7
1 Montessori pedagogika	9
1.1 Maria Montessori	9
1.2 Principy Montessori pedagogiky	11
1.2.1 Řád	12
1.2.2 Smysluplnost a propojenost	13
1.2.3 Svoboda a zodpovědnost.....	13
1.2.4 Celistvost a izolace vlastnosti	14
1.2.5 Připravené prostředí	14
1.2.6 Samostatnost a nezávislost.....	14
1.2.7 Ruka a intelekt.....	15
1.2.8 Partnerský přístup.....	15
1.2.9 Pohyb v učení	15
1.2.10 Radost z objevování	16
1.2.11 Soustředění	16
1.2.12 Ticho, klid, mír	16
2 Program <i>Slyšet jinak</i>	17
3 Komparace metodických postupů a vyhodnocení možnosti aplikace programu <i>Slyšet jinak</i> v Montessori pedagogice	19
4 Příprava projektu <i>Slyšet jinak</i> pro žáky třetího ročníku třídy s prvky Montessori.25	
5 Realizace projektu <i>Slyšet jinak</i> na ZŠ Oskol ve třídě s prvky Montessori.....	27
5.1 První blok – 16. března 2018	29
5.2 Druhý blok (vyrábění netradičních hudebních nástrojů nástrojů) – 20. března 2018.....	39
5.3 Třetí blok – 23. března 2018.....	40
5.4 Čtvrtý blok – 9. dubna 2018	49
6 Vyhodnocení projektu a zpracování výsledků	58

Závěr	62
Bibliografie	64
Anotace	67
Seznam obrázků	68
Seznam příloh.....	69
Příloha č. 1 Hry	I
Hudba pro prsty.....	I
Beat po kruhu	II
Předávání předmětu po kruhu	III
Bublifuk	IV
Já jsem Mírek jako moře	V
Vícehlasá glissanda	VI
Tři dirigenti	VII
Slovo PRŠÍ.....	VIII
Mixážní pult	IX
Slabiky	X
A – B	XI
Vrstvení.....	XII
Komfortní poslech.....	XIII
Whoopee!	XIV
Hraj na cokoliv	XV
Improvizace s grafickými symboly	XVI
Minuta ticha	XVII
Kompoziční cvičení	XVIII
Příloha č. 2 Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků.....	XIX
Nahrávka č. 1	XIX
Nahrávka č. 2	XIX

Úvod

Edukace dětí v alternativním vzdělávacím systému je v České republice stále častějším trendem. Jedním z nejnáměšších systémů je bezesporu i Montessori pedagogika. Děti mohou být vzdělávány buď přímo v Montessori školách, nebo v běžných základních školách, kde jsou tzv. třídy s prvky Montessori. V jedné z těchto tříd byl v rámci diplomové práce realizován i projekt programu *Slyšet jinak*. Tento program se vztahuje k výuce hudební výchovy a je specifický tím, že se zabývá rozvíjením kreativity prostřednictvím hudebních činností směřujících k elementárnímu komponování. Každý zvuk a každý projev je v něm chápán jako hudební, každý předmět jako hudební nástroj, spontánní interakce mezi zvuky jako improvizace a časové grafické fixování zvuků a jejich následné reprodukování jako hudební kompozice¹.

Cílem diplomové práce je tedy příprava a realizace projektu programu *Slyšet jinak* v alternativním školském systému, konkrétně v rámci Montessori vzdělávání, a jeho následná reflexe. Dílčím cílem je výzkum týkající se vyhodnocení možnosti využívání programu *Slyšet jinak* v Montessori vzdělávání s ohledem na specifika tohoto typu vzdělávání.

Stěžejní metody, jež byly pro výzkum a jeho následné zpracování použity, jsou experiment, pozorování a následný popis. Klíčová literatura k tématu Montessori vzdělávání je především zahraniční, avšak i v České republice existuje několik publikací, z nichž lze čerpat relevantní informace. Především jsou to publikace od Jany Švarcové a Věry Šebestové *Maria Montessori – aktuálně*², *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*³ (překlad z anglického originálu autora Seldina Tima), *Objevování dítěte*⁴ od Marie Montessori, dále pak metodická příručka *Metoda Montessori a jak ji učit doma* od Elisabeth Hainstock apod. Dostupná je i webová stránka *Montessoricr.cz*, kde mohou zájemci zjistit bazální informace o principech vzdělávání, o možnostech absolvování kurzů, o síti školek a škol, v nichž se dítě může vzdělávat atd.

¹ Slyšet jinak. Úvod [online]. Olomouc, 2001 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <http://slysetjinak.upol.cz/uvod>.

² ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996.

³ SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 9788075294050.

⁴ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

O programu *Slyšet jinak* je možné získávat informace prostřednictvím webu *slysetjinak.upol.cz*, kde jsou zveřejněny veškeré základní i aktuální informace, a také názvy publikací vydaných v rámci programu (*Hudební nástroje jinak*⁵, *Hudební hry jinak*⁶ a *Composing in the classroom*⁷). Na webu jsou dostupné i zprávy o projektech, seminářích a kurzech a kontakty na jednotlivé lektory.

⁵ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013.

⁶ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014.

⁷ MEDEK, Ivo, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-065-4.

1 Montessori pedagogika

Smysluplnost práce, systematicčnost, řád a samostatnost, a také přirozená touha dětí učit se novým věcem – to jsou jedny ze základních myšlenek tohoto pedagogického směru, který výrazně ovlivnil vzdělávání žáků nejen v evropských zemích a který se dnes stejně jako např. Waldorfská pedagogika či Daltonský plán, řadí mezi alternativní vzdělávací systémy.

1.1 Maria Montessori

Zakladatelkou alternativního směru, jež významně ovlivnil edukaci žáků po celém světě, byla pedagožka, jejíž jméno dnes uchovává v povědomí každý učitel – paní Maria Montessori. Narodila se v Itálii dne 31. srpna 1870, v obci Chiaravalle v provincii Ancona.⁸ „Její otec, Alessandro, byl účetní ve státní správě a její matka, Renilde Stoppani, byla velmi vzdělaná žena a vášnivá čtenářka knih.“⁹ Patrně po své mamince, která podporovala myšlenky sjednocení a osvobození Itálie, zdědila Maria své prosociální cítění, jež výrazně ovlivnilo její budoucí pedagogickou práci.

Během svého života se Maria Montessori nejednou potýkala s nerovným přístupem k mužům a ženám. Například tehdy, když byla odmítnuta ředitelem školy, aby nastoupila ke studiu na lékařské fakultě. Svůj životní sen si však prosadila a roku 1896 se tak stala první promovanou lékařkou v Itálii.¹⁰ „Později toho roku byla požádána o reprezentaci Itálie na Mezinárodním kongresu za práva žen v Berlíně, kde ve své řeči rozvinula svou tezi sociální reformy a argument, že ženy mají právo na rovné mzdy s muži. Reportér na kongresu se jí ptal, jak reagují její pacienti na lékařku ženu. Ona odpověděla, „... oni intuitivně vědí, když někomu na nich opravdu záleží... Jsou to pouze předsudky vyšší třídy proti ženám žijícím užitečný život.““¹¹

Brzy se Maria Montessori začala zajímat o děti s postižením (především mentálním) a zjistila, že v zásadě chybí dostatečně propracovaná metodika, která by se zaměřovala na

⁸ ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. S. 6.

⁹ Životopis lékařky Marie Montessori. *Žijeme Montessori: Vše o Montessori v ČR* [online]. Praha 5: Asociace Montessori ČR, 2014 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>.

¹⁰ ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. S. 6.

¹¹ Životopis lékařky Marie Montessori. *Žijeme Montessori: Vše o Montessori v ČR* [online]. Praha 5: Asociace Montessori ČR, 2014 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>.

jejich vzdělávání. Z vlastní vůle tedy začala studovat díla Jeana Marca Itarda¹² a Édouarda Séguina¹³, jež si přeložila do svého rodného jazyka, a čerpala z nich inspiraci pro tvorbu metodiky vlastní.¹⁴

Po čase Maria Montessori zjistila, že její nově vznikající metodika by ještě lépe mohla působit na děti intaktní, a založila tak v roce 1907 svoji první mateřskou školu nesoucí název Casa dei Bambini (v překladu Dětský dům).¹⁵ Zde předkládá dětem různé hračky, předměty či aktivity, a sleduje, které jsou pro děti atraktivní. Ostatní odebrává a postupně zdokonaluje ty, které zůstávají podle reakcí a výsledovatelné spokojenosti jejich dětských svěřenců. *„Nejpřekvapivější a nejpozoruhodnější ze všech pozorování bylo zjištění, že se tyto děti samy naučily číst. Vymyslela písmena ze smirkového papíru připevněná k dřevěnému podkladu jako pomůcka na rozvoj vícesmyslového vnímání. Děti*

¹² „Jméno lékaře Jeana Marca Gasparda Itarda (1774–1838) je spojeno s prvním psychopedickým experimentem popsáným v literatuře pod názvem *divoch z Aveyronu*. Šlo o asi dvanáctiletého chlapce, který byl nalezen v lese v okolí Aveyronu, kde žil prakticky bez kontaktu s civilizovanou společností. Dostal jméno Viktor. Filip Pinel, který byl jedním z pěti pozorovatelů chlapce, vydal zprávu s konstatováním, že Viktor je nevléčitelný idiot bez naděje na zlepšení nebo vzdělání. Itard s Pinelem nesouhlasil a šel proti doporučení vedení ústavu; s Viktorem začal osobně pracovat a považoval za možné ho speciálními postupy vychovat na úroveň jeho vrstevníků. Itard vypracoval velmi podrobný systém různých cvičení na rozvoj smyslů a motoriky. Jeho výsledky však nebyly úměrné námaze. Neúspěch nelze přičítat jen nevhodnosti metodiky, ale i faktoru, že Itard nemohl mít ve své době současně poznatky o globálnosti procesů a multisenzoriálnosti. V neposlední řadě se můžeme domnívat, že Pinel se při diagnostice výrazně nemýlil a chlapec byl pravděpodobně středně těžce až těžce mentálně retardovaný jak vrozeně, tak i kvůli sociálně-kulturní deprivaci. Významná je ale skutečnost, že Itard dokázal, že je možné speciálními postupy s mentálně retardovanými pracovat. V roce 1825 Itard popsal případ paní de Dampierre, která měla ve zvyku při rozhovoru vykřikovat vulgární slova. O šedesát let později byl tento případ citován jako příklad Tourettova syndromu. Itardova práce inspirovala odborníky nejen ve Francii, ale i v dalších evropských zemích k budování institucí speciálně zaměřených na edukaci mentálně retardovaných.“ [KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Historická východiska péče o osoby s mentálním postižením*. In KREJČÍŘOVÁ, Olga, KOZÁKOVÁ, Zdeňka a MÜLLER, Oldřich. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3715-6. S. 7.]

¹³ „Édouard Séguin (1812–1880) patří k významným osobnostem, které se zasloužily o rozvoj teoretických poznatků v oblasti mentálního postižení i péče o slabomyslné ve Francii a Spojených státech. Jeho teoretické práce vycházejí z praxe a praxi podporují. Příkladem je práce *Pojednání o morálce, hygieně a výchově idiotů a ostatních postižených dětí* [SÉGUIN, Édouard. *Pojednání o morálce, hygieně a výchově idiotů a ostatních postižených dětí*. Paříž, 1846.]. Tato práce je považována za nejstarší systematickou učebnici zabývající se specifickými zvláštnostmi a potřebami dětí s mentálním postižením a popisem metod, forem a zásad práce.“ [KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Historická východiska péče o osoby s mentálním postižením*. In KREJČÍŘOVÁ, Olga, KOZÁKOVÁ, Zdeňka a MÜLLER, Oldřich. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3715-6. S. 8.]

¹⁴ Životopis lékařky Marie Montessori. *Žijeme Montessori: Vše o Montessori v ČR* [online]. Praha 5: Asociace Montessori ČR, 2014 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>.

¹⁵ Montessori, křestním jménem Maria: První vysokoškolsky vzdělaná lékařka v Itálii. První, kdo považoval dětství za seriózní věc. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>.

mohly přejíždět písmeno prsty, poznávat jeho tvar a učit se, jaký má zvuk. Žádné další instrukce jim nedala.“¹⁶

Publikace, jež vydává během svého působení v Casa dei Bambini, jsou založeny na praktických zkušenostech a obsahují revoluční myšlenky vzdělávání, které se později šíří do celého světa. Maria se definitivně vzdává své lékařské profese a plně se věnuje pedagogickému působení. Už v roce 1911 vznikají první Montessori zařízení pro základní vzdělávání ve Velké Británii, Argentíně, Itálii a Švýcarsku, v Paříži, New Yorku a Bostonu.¹⁷

Maria Montessori často vyjížděla do ciziny, aby zde působila jako lektorka správného používání své metody. Její cesty nejednou vedly i za hranice Evropy (Indie, Amerika).“*Za svoji celoživotní usilovnou a humanisticky orientovanou práci byla odměněna v roce 1950 Nobelovou cenou míru.*“¹⁸

Po smrti Marie Montessori (6. května 1952, Holandsko) šířil její revoluční myšlenky syn Mario, který se svou matkou často pobýval v zahraničí, kde společně působili jako mentoři nového pedagogického směru, a také vnučka Renaldine Montessori. Dnes existuje řada asociací zabývajících se vzděláváním pedagogických a výchovných pracovníků i šířením myšlenek Montessori vzdělávání – v zahraničí např. Association Montessori International (AMI), v České republice společnost Montessori ČR.

1.2 Principy Montessori pedagogiky

Stejně tak jako každý jiný vzdělávací směr, má i Montessori pedagogika své principy, zásady a specifika. Mezi ty nejzákladnější patří systém, pozorování a vývojové potřeby dítěte.¹⁹

Systémem rozumíme cílené, metodicky propracované a ověřené postupy, díky nimž mohou děti poznávat svět kolem sebe tak, jak samy chtějí, a na co jsou v danou chvíli připraveny. „*Tříleté děti mohou pracovat s desítkovou soustavou, hrabat se v hlíně nebo si*

¹⁶ MARIA MONTESSORI - průkopnice školní výuky a bojovnice za ženská práva. In: Youtube [online]. 2. 9. 2014 [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=12chJsIcpuE&feature=youtu.be>. Citované video je oficiálním dokumentem zveřejněným pod záštitou organizace Montessori ČR.

¹⁷ Montessori, křestním jménem Maria: První vysokoškolsky vzdělaná lékařka v Itálii. První, kdo považoval dětství za seriózní věc. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>.

¹⁸ ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. S. 8.

¹⁹ Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.

celý den číst, sedmileté prozkoumávají galaxie i místní knihovnu a patnáctileté vedou nejen vlastní blog, ale často i vlastní podnik. Mohou se stát tím, kým chtějí být.“²⁰

Díky **pozorování** lze rozklíčovat potřeby, které dítě má, a na jejich základě následně vypracovat nejvhodnější pracovní postup a volit pomůcky, jež jsou přiměřené mentální vyspělosti jedince, tedy přímo cílené na jeho co největší rozvoj.

Jedním z důvodů, proč je metoda Marie Montessori tolik uznávána, je fakt, že je díky lékařskému vzdělání své zakladatelky podložena teoretickými poznatky z oblasti experimentální psychologie, konkrétně **vývojovými potřebami dítěte**²¹. „*Díky vědeckému přístupu dnes po sto letech výzkumu a ověřování víme, jaké jsou vývojové potřeby dětství. Víme, proč nejmenší někdy opakují to samé stokrát dokola, kdy a proč potřebují rovnat věci do největšího po nejmenší, nebo proč je pro školní děti dohadování pravidel hry důležitější než hra samotná.*“²²

Tyto tři základní principy jsou doplněny ještě dalšími, neméně důležitými zásadami, kterými se řídí nejen pedagogové, ale především žáci.

1.2.1 Řád

Při vzdělávání dětí má řád zásadní význam, protože podporuje přehlednost, systematickosti a ta u dětí následně vzbuzuje jistotu, klid a napomáhá tvorbě vnitřního řádu. Týká se především uspořádání vnějšího prostředí – tzn. že všechny pomůcky mají své specifické místo, kde je děti najdou, a zase je po použití vrátí zpět, nebo také že třída je rozdělena na segmenty, z nichž každý slouží jinému účelu (práce v lavici, hra, společné aktivity apod.).²³

²⁰ Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.

²¹ ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. S. 11.

²² Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.

²³ Ostatní principy: Řád. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/504-rad>.

1.2.2 Smysluplnost a propojenost

Již Komenský ve svých zásadách vyzdvihoval spojení teorie s praxí a názornost při procesu učení.²⁴ A na tom stejném staví i Montessori pedagogika. „*Informace a poznatky předáváme dětem propojeně, pokud možno v souvislostech a ideálně tak, aby děti měly velký prostor pro vlastní aktivitu a objevování. Poznané propojujeme s realitou a se skutečným prostředím našeho světa. Vše, co se dozvídáme, se učíme aplikovat a maximálně zavádět do praxe. Vzdělávání musí být živé a musí pomáhat člověku v jeho růstu.*“²⁵ Edukace žáků v konkrétní třídě, kde byl projekt realizován, probíhá velmi často venku v přírodě, dále, pokud to situace umožňuje, děti pracují s reálnými předměty, mají na výběr velké množství pomůcek a jednotlivé učivo téměř vždy vsazují do kontextu (např. učí se o Africe – tzn., že si na interaktivní mapě ukáží, kde Afrika leží, podívají se společně na státy, které se zde nacházejí, vysvětlí si, co je to kontinent a jaké další známe, přečtou si příběh vztahující se k Africe, žáci se sami pokusí vyjmenovat zvířata, která v Africe žijí a vysvětlí, proč jsou typická právě pro tuto oblast, společně se snaží přijít na vysvětlení, proč lidé v Africe mají tmavou kůži, tmavé vlasy i oči a tak podobně. K vyhledávání informací používají encyklopedie, internet, knihy či pracovní listy. Učitel má v tuto chvíli spíše roli manažera a pouze potvrzuje či vyvrací správnost žakovských tvrzení a podává k nim vysvětlení.).

1.2.3 Svoboda a zodpovědnost

Jedním z cílů Montessori pedagogiky je přivést děti k samostatnosti a zodpovědnosti za své jednání a jednou z metod, pomocí které lze tohoto dosáhnout, je, že děti mají volné pole působnosti například ve výběru tématu, na kterém chtějí pracovat. Když už si jej ovšem zvolí, musí jej dokončit, tedy nesmí začít pracovat na žádném jiném, dokud není zpracováno téma předchozí. Tím jsou děti motivovány k pečlivosti při výběru činnosti. „*Protože žádní dva lidé nejsou stejní a každý má svoji jedinečnou cestu, nemůžeme ani všechny děti vzdělávat v jednu chvíli stejně. Proto je pro Montessori typický vysoký stupeň autonomie dětí.*“²⁶

²⁴ OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1. S. 119, 121.

²⁵ Ostatní principy: Smysluplnost a propojenost. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/487-smysluplnost-a-propojenost>.

²⁶ Ostatní principy: Svoboda a zodpovědnost. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/489-svoboda-a-zodpovednost>.

1.2.4 Celistvost a izolace vlastnosti

Montessori vzdělávání bazíruje na postupu učení od celku k jednotlivým částem, tedy pomocí analýzy, což napomáhá k pochopení souvislostí a orientaci v jednotlivých odvětvích. „Školní rok začíná v Montessori třídách vždy vyprávěním Velkých příběhů. Ty dávají dětem celkový obraz. Prezентují vztahy a souvislosti. Děti příběhy milují. Máme jich připravených šest: O vzniku vesmíru, O vývoji života na zemi, O příchodu člověka, O vzniku a vývoji čísel, O vzniku a vývoji písma a O lidském těle. „Velké“ se nejmenují náhodou. Jsou plné velkých obrazů, propojených celků, velkých otázek, velkého úžasu a velkých výzev. Odkud pocházíme? Z čeho jsou hvězdy? Kdy a proč se objevil život na Zemi? Co je dobré a co špatné? Jaká je moje role? Od celkového pohledu se přeneseme ke zkoumání jednotlivostí. Je to práce, která nám vystačí na zbylých 9 školních měsících.“²⁷

1.2.5 Připravené prostředí

Vzhledem ke skutečnosti, že dítě má volbu samo si vybrat, s čím bude pracovat, je nesmírně důležité, aby mu učitel dokázal připravit přiměřenou nabídku činností. Dále je nutné (což už bylo řečeno výše), aby mělo vše svůj řád a systém, ve kterém se děti bez problému orientují. „V širším smyslu si pod připraveným prostředím představíme i osobnostní vybavení průvodce (rodiče/ pedagoga). Neposuzuje, neodsuzuje, nehodnotí. Provází, podporuje, inspiruje. Je modelem a vzorem.“²⁸

1.2.6 Samostatnost a nezávislost

Motto „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“²⁹ vystihuje nejzákladnější princip tohoto alternativního vzdělávacího směru. Samostatnost je schopnost, kterou by neměli rozvíjet pouze učitelé na základě Montessori vzdělávání, ale především rodiče každého dítěte – v nejužším věku můžeme hovořit o samostatnosti v oblékání, obouvání, osobní hygieně, stravování apod. V pozdějším věku už se jedná o samostatnost v abstraktnějších oblastech – samostatnost myšlení a intelektuální nezávislost. Dokonce i v oblasti speciální

²⁷ Ostatní principy: Celistvost a izolace vlastnosti. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/483-celistvost-a-izolace-vlastnosti>.

²⁸ Ostatní principy: Připravené prostředí. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/446-pripraveno-prostredi>.

²⁹ Ostatní principy: Samostatnost a nezávislost. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/484-samostatnost-a-nezavislost>.

pedagogiky je rozvoj samostatnosti velmi důležitým faktorem, a to i u klientů, u nichž bychom v důsledku jejich zdravotního postižení neočekávali její rozvoj v žádné oblasti.³⁰

1.2.7 Ruka a intelekt

Vizuální učení ve spojení s manipulací s poznávanými jevy či předměty se jeví jako ideální kombinace pro dlouhodobé uchování nově nabytých poznatků v paměti a také jejich lepší pochopení. *„Obratnost naší lidské ruky je přímo svázána s rozvojem naší psychiky. Intelekt dítěte se do jisté míry může rozvíjet i bez pomoci rukou. Jakmile se ovšem rozvíjí společně s činností rukou, dosahuje daleko vyšší úrovně a dítě se stává silnější osobností.“*³¹

1.2.8 Partnerský přístup

Montessori vzdělávání si mimo jiné zakládá na vzájemné sebeúctě, respektu a pravidlech chování, jež uznávají obě strany (učitel i žák). Pedagog se pro děti stává partnerem při řešení problémů a jeho pozice vyplývá z role rádce a pomocníka. Žáci svým učitelům tykají, což uvolňuje jejich vzájemný vztah, přitom však učitel zůstává stále autoritou a především vzorem pro své žáky. *„Partnerský přístup umožňuje dětem vytvářet si vysokou sebeúctu, vlastní hodnotu a zvyšuje míru jejich autonomie. Tyto děti pak snadno dodržují dohody, dokáží si samostatně hledat informace a podle nich se rozhodovat.“*³²

1.2.9 Pohyb v učení

Již v raném dětství je pohyb spojen s poznáváním. V určitých vývojových obdobích se dítě začne otáčet za předmětem, který jej zajímá, fixuje pohyblivé předměty a manipulací s hračkami rozvíjí prostorové vnímání. *„Pohyb je úzce spojen s jakýmkoliv poznáváním. My a naše mozky se vyvíjíme ve světě, v němž se pohybujeme a jsme aktivní. Nikoliv ve světě, kde sedíme v lavici a abstraktně uvažujeme. Na základě pozorování dětí a*

³⁰ VALENTA, Milan a PETRÁŠ, Petr. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0. S. 19.

³¹ Ostatní principy: Ruka a intelekt. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/485-ruka-a-intelekt>.

³² Ostatní principy: Partnerský přístup. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>.

jejich potřeb vyvinula Marie Montessori vzdělávání, které přirozeně zapojuje pohyb a manipulaci s předměty do výuky.“³³

1.2.10 Radost z objevování

Každý člověk někdy zažil okamžik, kdy se mu něco povedlo, sám vyřešil situaci, něco objevil či přišel s dobrým nápadem. A všechny tyto okamžiky byly jistě spojeny s příjemnými pocity, někdy až s hrdostí. A právě pomocí těchto pocitů se Montessori vzdělávání snaží motivovat žáky k samostatné činnosti, k bádání a objevování, k aktivitě i ambicím něco dokázat. *„Učitel ví, že musí být aktivní především dítě, ne on. Klade proto důraz na to, aby došlo především na dětské objevy a na vlastní aktivitu dětí.*“³⁴

1.2.11 Soustředění

Soustředění, neboli záměrné udržování pozornosti, se v procesu učení uplatňuje neustále. Ve frontálním způsobu výuky je od žáků či studentů vyžadována nepřetržitá pozornost, která však není spojena s konkrétním prožitkem, proto je těžko udržitelná. Montessori pedagogika dává žákům možnost soustředit se na činnost dle vlastního výběru, což je přirozeně motivující faktor. *„Nejmenší děti se soustředí na pohyb, děti od 3-6 na činnost a děti 6-12 se nejlépe soustředí, když je zaujme téma, nad kterým mohou ve skupině diskutovat. Dospívající v období 12-15 se soustředí nejlépe, pokud jim dopřejete velké výzvy, na kterých mohou aktivně fyzicky i psychicky pracovat.*“³⁵

1.2.12 Ticho, klid, mír

Se záměrným soustředěním zmíněným v předchozím odstavci se úzce pojí také klid a ticho. V rušném prostředí, kde na člověka působí velká spousta okolních vlivů, musíme

³³ Ostatní principy: Pohyb v učení. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/490-pohyb-v-uceni>.

³⁴ Ostatní principy: Radost z objevování. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/488-radost-z-objevovani>.

³⁵ Ostatní principy: Soustředění. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/399-soustredeni>.

vyvinout mnohem více energie k tomu, abychom se soustředili na požadovanou aktivitu, činnost či předmět. Proto jsou Montessori třídy při práci s dětmi tak typicky tiché.³⁶

2 Program *Slyšet jinak*

Myšlenka aktivně zapojovat žáky do výuky hudební výchovy v rolích interpretů a skladatelů se zrodila ve Velké Británii v 70. letech 20. století v hlavě pedagoga Johna Payntera. „*Program kladl důraz na studium referenčních děl 20. století a na komponování tzv. vážné hudby.*“³⁷ Jeho ideu přenesl do Frankfurtu nad Mohanem manažer souboru *Ensemble Modern*, který zde zorganizoval projekt zaměřený na komponování žáků hudební výchovy pro profesionální hudební těleso.³⁸ Na tento britsko-německý model, nesoucí název *Response*, navazuje následně rakouský program *Klangnetze*, který vznikl na podzim roku 1993 díky Lotharu Knesslovi a Christianu Scheibovi (kurátorům rakouského spolkového ministerstva pro výuku a umění), a také Constantze Lippertové a Hansi Schneiderovi, a který spočívá především v rozšíření programu *Response* o další žánrové oblasti (jazz, elektronická hudba, alternativa apod.) a větší svobodu improvizace.³⁹

„*V roce 2001 rakouský skladatel a koordinátor projektu ‚Klangnetze‘ Josef Gründler společně s Vitem Zouharem vytvořili nový program s názvem ‚Slyšet jinak‘ / ‚Ander Hören‘. Tento program navazuje na rakouský program ‚Klangnetze‘, ale zároveň dále rozšiřuje prostor pro kreativitu žáků. Zatímco rakouský model zdůrazňoval návaznost na estetický odkaz hudby 20. století a abstrakci ve výukovém procesu, v projektu ‚Slyšet jinak‘ je klíčovým bodem princip 3 K: kreativita, komunikace a koncentrace žáků.*“⁴⁰ Kreativitou je v tomto případě myšleno jakékoli hudební (případně i nehudební) vyjádření žáka skladatele / žáka interpreta, které není v podstatě nikdy klasifikováno jako nevyhovující. Komunikací, která může mít podobu verbální i neverbální (oční kontakt, gestika, mimika, úsměv apod.), lze podporovat sociální vazby mezi spolužáky. Záměrnou pozorností, též koncentrací, se děti učí naslouchat svému okolí a respektovat ostatní spolužáky při jejich projevech.

³⁶ Ostatní principy: Ticho, klid, mír. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/486-ticho-klid-mir>.

³⁷ ZOUHAR, Vít. *Žák skladatelem*. In: ZOUHAR, Vít, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Slyšet jinak '03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách: Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. - 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Brno, 2004. ISBN 80-85429-94-2. S. 16.

³⁸ *Ibid*, s. 16.

³⁹ *Ibid*, s. 17 – 18.

⁴⁰ *Ibid*, s. 18.

Stěžejními publikacemi programu, které mohou posloužit učitelé jako inspirativní zdroj činností použitelných nejen v hodinách hudební výchovy, jsou *Hudební nástroje jinak*⁴¹, *Hudební hry jinak*⁴² a *Composing in the Classroom*⁴³.

V rámci programu *Slyšet jinak* jsou pořádány projekty pro školy, pro pedagogické pracovníky i pro studenty. Spolupráce s hudebními tělesy a institucemi v České republice (Filharmonie Hradec Králové, Česká filharmonie) umožňuje účastníkům prožít nezapomenutelné chvíle strávené s profesionálními hudebníky. S aktivitami *Slyšet jinak* se můžeme pravidelně setkávat i na Mezinárodní interpretační soutěži a hudebním festivalu Beethovenův Hradec.

Olomouckými zástupci programu *Slyšet jinak*, kteří působí na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, jsou:

- skladatel, muzikolog a pedagog Vít Zouhar,
- pedagog, sbormistr a stavitel hudebních nástrojů Jaromír Synek,
- flétnistka a pedagožka Gabriela Coufalová,
- pedagožka a lektorka německého jazyka Gabriela Všetická.⁴⁴

V brněnské Janáčkově akademii múzických umění se na programu podílejí:

- skladatel, performer, teoretik a pedagog Ivo Medek,
- skladatelka, performerka a pedagožka Markéta Dvořáková,
- pianistka a skladatelka Sára Medková.⁴⁵

Za program *Klangnetze*, který s programem *Slyšet jinak* spolupracoval během první dekády jeho existence, můžeme jmenovat:

- skladatele, hudebníka (kytara, počítač), improvizátora a hostujícího profesora pro sounddesign na Donauuniversität Krems Josefa (Seppo) Gründlera,
- flétnistku, improvizátorku a pedagožku Cordulu Bösze,

⁴¹ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.

⁴² KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.

⁴³ MEDEK, Ivo, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-065-4.

⁴⁴ *Slyšet jinak. Tým Slyšet jinak* [online]. Olomouc, 2001 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.slysetjinak.upol.cz/tym>.

⁴⁵ *Ibid.*

- skladatele a pedagoga Gerharda Nierhause.⁴⁶

3 Komparace metodických postupů a vyhodnocení možnosti aplikace programu *Slyšet jinak* v Montessori pedagogice

Pro vytvoření lepšího přehledu, který následně povede k vyhodnocení možnosti aplikace programu *Slyšet jinak* v Montessori pedagogice, jsou zpracovány následující tabulky. V první z nich jsou uvedeny základní myšlenky a metody Montessori vzdělávání a jejich následná aplikace do programu.

ZÁKLADNÍ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	UPLATNĚNÍ V PROGRAMU <i>SLYŠET JINAK</i>
CELISTVOST A IZOLACE VLASTNOSTI	Všechny projekty mají svůj přesný a předem stanovený plán.
POZOROVÁNÍ	Každá skupinová práce je pedagogem sledována a komentována v rámci průběžných prezentací.
ŘÁD	I když je svoboda projevu tím základním, co program <i>Slyšet jinak</i> ve svém konceptu vyzdvihuje, mají jednotlivé aktivity přirozeně svůj řád a pravidla (např. při hře <i>Slovo PRŠÍ</i> ⁴⁷ jsou účastníci vyzváni, aby se neprojevovali jinak, než hláskami P R Š a Í, avšak v jakémkoli pořadí, s libovolnou intonací, hlasitostí aj.).
VÝVOJOVÉ POTŘEBY	Varianty některých aktivit jsou vhodné spíše pro starší žáky (např. při aktivitě <i>Já jsem Mirek jako moře</i> ⁴⁸ , kdy mají děti ze slov vynechávat souhlásky / samohlásky), většinu však lze přiměřeně aplikovat u dětí různého věku.
TICHO, KLID, MÍR	Program <i>Slyšet jinak</i> cíleně pracuje s tichem jako součástí hudebního projevu (např. v aktivitách <i>Slovo PRŠÍ</i> ⁴⁹ , nebo <i>Minuta ticha</i> ⁵⁰).

⁴⁶ Slyšet jinak. *Tým Slyšet jinak* [online]. Olomouc, 2001 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.slysetjinak.upol.cz/tym>.

⁴⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Slovo PRŠÍ*, s. VIII.

⁴⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

⁴⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Slovo PRŠÍ*, s. VIII.

	<p>Pojem ticho sice není zařazen mezi tři základní pilíře programu, je však přímou a nedílnou součástí koncentrace a částečně i komunikace. Prostředí, ve kterém se člověk v dnešní době pohybuje, je po zvukové stránce často velmi heterogenní a rozmanité. Program <i>Slyšet jinak</i> proto pracuje s poslechem těchto zvuků a následně je používá např. jako součást hudební kompozice.</p>
<p style="text-align: center;">PARTNERSKÝ PŘÍSTUP</p>	<p>Během realizace aktivit se učitel může stát rovným partnerem žáků, nebo může být jejich lektorem – záleží na osobnosti učitele a na momentální situaci.</p>
<p style="text-align: center;">SYSTEM</p>	<p>Chceme-li v programu <i>Slyšet jinak</i> dosáhnout co nejefektivnějšího výsledku při tvorbě výsledné kompozice, je třeba postupovat systematicky. Tzn. začít <i>iniciačními, koncentračními a komunikačními startery</i>, a přes <i>improvizační hry</i> se propracovat až k samotnému <i>komponování</i>. Každý typ <i>starterů</i> má pro výsledné komponování neopomenutelný význam:</p> <p>„Iniciační startery – <i>uvádějí žáky do tvůrčí atmosféry projektu a současně je zbavují prvotního ostychu při vytváření zvuků a při experimentování s nimi.</i></p> <p>Koncentrační startery – <i>vedou pozornost žáků k soustředěnému naslouchání různým kvalitám zvuků, jejich proměnám, kombinacím a následně k jejich výběru a záměrnému uspořádávání do organizovaných zvukových ploch.</i></p> <p>Komunikační startery – <i>jejich účelem je naučit se vnímat okolní zvukový / hudební prostor, do něj pak vědomě vstupovat a vědomě na něj</i></p>

⁵⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

	<p><i>reagovat vlastním hudebním projevem realizovaným v rámci skupinové práce.</i>⁵¹</p> <p>Startery jsou přípravným stupněm pro tvorbu vlastní kompozice a práci s grafickou partiturou.</p>
POHYB V UČENÍ	<p>Vybrané činnosti přímo předpokládají pohybové vyjádření účastníka (např. <i>Beat po kruhu</i>⁵², <i>Předávání předmětu po kruhu</i>⁵³, <i>Mixážní pult</i>⁵⁴, <i>Tři dirigenti</i>⁵⁵ aj.).</p>
SMYSLUPLNOST A PROPOJENOST	<p>Hudební aktivity programu <i>Slyšet jinak</i> nenásilně podporují rytmiku, komunikaci, koncentraci a kreativitu, melodické i harmonické cítění, svobodu vyjádření a spoustu dalších schopností použitelných nejen v hodinách hudební výchovy na základních školách, ale především v běžném životě (rytmika – rytmus srdce, pravidelnost každodenních návyků apod. / melodika – zazpívání si pro radost aj. / harmonické cítění – možnost posouzení estetického hlediska písně či skladby atd.).</p>
SAMOSTATNOST A NEZÁVISLOST	<p>Program <i>Slyšet jinak</i> žáky v jejich hudebních projevech nijak neomezuje, žádné jejich vyjádření nehodnotí jako chybné. Hry mají samozřejmě svá pravidla, ale pokud se žák rozhodne být v některé části více kreativní, není cílem lektora mu v tomto bránit, naopak je jeho cílem ho v jeho snažení podpořit.</p>
RADOST Z OBJEVOVÁNÍ	<p>Objevování hudebních pravidel, ale především výroba netradičních hudebních nástrojů bývá</p>

⁵¹ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1. S. 86.

⁵² Viz příloha č. 1 Hry, *Beat po kruhu*, s. II.

⁵³ Viz příloha č. 1 Hry, *Předávání předmětu po kruhu*, s. IV.

⁵⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

⁵⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Tři dirigenti*, s. VII.

	<p>podnětem k velké radosti dětí z objevování nových zvuků a nápadů, z jakých zajímavých materiálů či předmětů denní potřeby se dá vytvořit hudební nástroj.</p>
<p>RUKA A INTELEKT</p>	<p>Při výrobě nástrojů, na které se podílejí sami žáci, je předpokladem manipulace s materiály a předměty, ze kterých se nástroje vyrábějí. I některé hudební aktivity předpokládají vzájemný kontakt účastníků (např. <i>Mixážní pult</i>⁵⁶), nebo manipulaci s již vyrobenými nástroji, příp. předměty (<i>Hraj na cokoliv</i>⁵⁷, <i>Improvizace s grafickými symboly</i>⁵⁸ atd.).</p>
<p>SOUSTŘEDĚNÍ</p>	<p>Soustředění neboli koncentrace je přímou součástí základního principu programu – 3K (komunikace, koncentrace a kreativita). Žáci jsou k maximálnímu soustředění vyzýváni v každé aktivitě a při využití systematicky propracovaného a logicky uspořádaného projektu lze v jeho závěru ve většině případů pozorovat zlepšení schopnosti řízené koncentrace u jeho účastníků. Schopnost soustředění buduje program <i>Slyšet jinak</i> také tím, že během projevu dalších účastníků jsou ostatní členové potichu a soustředí se na nově vznikající zvukovou plochu, čímž dávají najevo vzájemný respekt.</p>
<p>PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ</p>	<p>K realizaci hudebních aktivit je třeba vytvořit prostor, v němž se mohou účastníci volně pohybovat. V případě, že chceme využít dříve vyrobených netradičních hudebních nástrojů, je vhodné tyto nástroje připravit předem, aby</p>

⁵⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

⁵⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

⁵⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

	nebyl narušen plynulý průběh naplánovaných her. Přípravou vhodného prostředí pro komponování můžeme chápat také využití <i>iniciačních</i> starterů, jež mají za úkol odbourat vzájemný ostych, vzbudit zájem o aktivity a vytvořit tak příjemnou atmosféru, která podpoří kreativitu jednotlivých účastníků projektu.
SVOBODA A ZODPOVĚDNOST	Svoboda projevu, případně pohybu, je součástí hlavní myšlenky programu <i>Slyšet jinak</i> . Zodpovědnost lze nalézt např. při výsledném představení zpracovaných kompozic, kdy se účastníci snaží být ve svém vyjádření co nejlepší, protože jejich projev je součástí skupinové práce.

Druhá tabulka poté předkládá možnosti využití jednotlivých principů programu *Slyšet jinak* v Montessori vzdělávání:

ZÁKLADNÍ PRINCIPY PROGRAMU <i>SLYŠET JINAK</i>	UPLATNĚNÍ V MONTESSORI PEDAGOGICE
KOMUNIKACE	Komunikace ve třídě probíhá přirozeně mezi spolužáky, nebo je také podporována v případech, že žák potřebuje se zpracováním svého úkolu pomoci. V takovýchto chvílích je totiž učitel v roli pasivního pozorovatele až do chvíle, kdy za ním žák přijde a o pomoc jej sám požádá. Do té doby učitel předpokládá, že si s problémem žák poradí sám. Avšak ani po požádání učitele žákem nelze očekávat, že za něj učitel problém vyřeší – pouze mu ukáže cestu a možná východiska, která žákovi umožní úkol samostatně vypracovat.
KREATIVITA	Součástí Montessori vzdělávání bývají často

	<p>exkurze a výlety spojené s rukodělnými činnostmi. Při vlastní manipulaci s předměty či výrobky existuje totiž díky emocionálnímu zainteresování mnohem vyšší pravděpodobnost převedení vědomosti na zkušenost, která se v budoucnu žákům snáze vybaví. Také např. při zpracovávání knih mohou být žáci velmi kreativní a sami se rozhodnout, jakými ilustracemi, grafy, tabulkami, zajímavostmi apod. svou knihu obohatí.</p>
<p>„BEZBARIÉROVOST“ VYJADŘOVÁNÍ</p>	<p>V programu <i>Slyšet jinak</i> můžeme za bezbariérovost považovat fakt, že se potírají rozdíly mezi hudebně nadanými žáky a těmi, kteří hudebním nadáním nedisponují. Proto lze projekt realizovat např. i u dětí s postižením (ovšem za předpokladu, že jejich mentální úroveň je na takovém stupni, aby pochopili jednotlivé požadavky projektu). V Montessori vzdělávání můžeme za bezbariérovost považovat skutečnost, že každý žák má právo na vlastní tempo práce, a to podle jeho momentální vyspělosti.</p>
<p>IMPROVIZACE</p>	<p>Při plnění jednotlivých úkolů mohou žáci narazit na bariéru, která jim může jejich realizaci zkomplikovat. V takových chvílích se předpokládá, že se žák sám pokusí vymyslet jinou možnost řešení – musí tedy improvizovat.</p>

Z některých základních myšlenek vychází společně jak pro program *Slyšet jinak*, tak Montessori pedagogika. Jedná se o koncentraci, práci s tichem, svobodu projevu a tvorby a pohyb ve vyučování.

Vycházíme-li z jednotlivých principů obou výše zmíněných výukových směrů, můžeme předpokládat, že aplikace programu *Slyšet jinak* do Montessori vzdělávání bude vyhovující a účelná, a přispěje k obohacení výukových metod v oblasti hudební výchovy.

4 Příprava projektu *Slyšet jinak* pro žáky třetího ročníku třídy s prvky Montessori

Harmonogram byl sestaven tak, aby se projekt mohl uskutečnit v co nejkratším časovém období, a to z důvodu návaznosti jednotlivých hudebních aktivit. Proto vznikla snaha rozplánovat aktivity takovým způsobem, aby mohly být realizovány alespoň v dvouhodinových blocích, což bylo díky třídní učitelce nakonec umožněno. Původní návrh byl tedy vytvořen následovně:

1. blok (16. března 2018, 2 vyučovací hodiny)
 - a. *Hudba pro prsty*⁵⁹
 - b. *Beat po kruhu*⁶⁰
 - c. *Předávání předmětu po kruhu*⁶¹
 - d. *Bublifuk*⁶²
 - e. *Já jsem Mirek jako moře*⁶³
 - f. *Vícehlasá glissanda*⁶⁴
 - g. *A – B*⁶⁵
 - h. *Slovo PRŠÍ*⁶⁶
 - i. *Mixážní pult*⁶⁷
 - j. *Tři dirigenti*⁶⁸
 - k. *Slabiky*⁶⁹
 - l. *Vrstvení*⁷⁰ (náhradní aktivita – zařadit pouze v případě časové rezervy)
 - m. *Komfortní poslech*⁷¹

⁵⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

⁶⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Beat po kruhu*, s. II.

⁶¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Předávání předmětu po kruhu*, s. III.

⁶² Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

⁶³ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

⁶⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. VI.

⁶⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *A – B*, s. XI.

⁶⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Slovo PRŠÍ*, s. VIII.

⁶⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

⁶⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Tři dirigenti*, s. VII.

⁶⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Slabiky*, s. X.

⁷⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Vrstvení*, s. XII.

⁷¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Komfortní poslech*, s. XIII.

2. blok – výroba nástrojů (20. března 2018, 1 vyučovací hodina)

- a. *Papírové klapače*⁷²
- b. *Plastové trubičky*⁷³
- c. *Izolační trubky*⁷⁴
- d. *Chřestidla z roliček od toaletního papíru*⁷⁵
- e. *Famfrnochy z kelímku*⁷⁶
- f. *Kazoo*⁷⁷
- g. *Brčkofony*⁷⁸

3. blok (23. března 2018, 2 vyučovací hodiny)

- a. *Hudba pro prsty*⁷⁹
- b. *Whoopee!*⁸⁰
- c. *Hraj na cokoliv*⁸¹
- d. *Improvizace s grafickými symboly*⁸²
- e. *Minuta ticha*⁸³
- f. *Kompoziční cvičení*⁸⁴

Z důvodu nedostatečné časové dotace pro 3. blok, která se projevila až při realizaci projektu, bylo nutné přesunout závěrečné *Kompoziční cvičení* na jiný den, a to po domluvě s třídní paní učitelkou na 9. dubna 2018 (2 vyučovací hodiny). Před závěrečné cvičení byla zařazena aktivita *Hudba pro prsty*⁸⁵, která posloužila jako motivační faktor a částečně pohybové cvičení.

⁷² COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 64.

⁷³ Ibid, s. 88.

⁷⁴ Ibid, s. 90.

⁷⁵ Ibid, s. 96.

⁷⁶ Ibid, s.130.

⁷⁷ Ibid, s. 140.

⁷⁸ Ibid, s. 156.

⁷⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

⁸⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Whoopee!*, s. XIV.

⁸¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

⁸² Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

⁸³ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

⁸⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

⁸⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

5 Realizace projektu *Slyšet jinak* na ZŠ Oskol ve třídě s prvky Montessori

Projekt byl realizován na prvním stupni Základní školy Oskol (3. ročník) ve třídě s prvky Montessori. Škola je umístěna na okraji městského sídliště Oskol a v současné době je v ní vzděláváno přibližně 600 žáků v 17 třídách prvního a 12 třídách druhého stupně. První třída s prvky Montessori zde byla pro žáky otevřena ve školním roce 2015/2016.⁸⁶ Základní znaky, kterými se třídy s prvky Montessori odlišují od běžných tříd ZŠ Oskol, jsou:

- Menší počet žáků ve třídě (cca 20)
- Jiná prostorová organizace třídy
 - Lavice nejsou rozestavěny v řadách za sebou, ale jsou dvě nebo čtyři sraženy čelní stranou k sobě, aby byla umožněna i případná skupinová práce.
 - V každé třídě s prvky Montessori je umístěn koberec, který slouží jako hrací, ale také pracovní plocha. Při vstupu na něj platí pravidlo vyzouvání, jež respektují žáci i učitelé.
 - Pomůcky a vzdělávací potřeby jsou žákům volně dostupné. Vždy je však nutné vrátit pomůcku na původní místo.
 - Aktovky si žáci nechávají v policích na okraji třídy.
- Tykání učitelům a asistentům pedagoga (partnerský přístup)
- Zpracovávání knih a referátů
 - Poslední fází při práci s vybraným tématem je „napsání knihy“ (popř. referátu – viz další odstavec). Žák si zjistí informace týkající se problematiky, jíž se právě zabývá, a zpracuje na listy papíru zjištěné poznatky (knihu může doplnit o vlastní ilustrace). Učitel zpracování nejprve překontroluje, a pokud je vše v pořádku, sváže listy papíru k sobě, a vytvoří tak knihu, kterou si žák odnáší domů.
 - V případě zpracování referátu mají žáci zadanou jeho strukturu (např. vypracovaný referát o vybraném zvířeti musí obsahovat následující informace: váha, výška, potrava, druh, zajímavost, místo, kde se zvíře

⁸⁶ Základní škola Oskol: Informace o škole. *Základní škola Oskol* [online]. Kroměříž, 2011, 4. 10. 2011 [cit. 2019-02-25]. Dostupné z: <http://www.zsokol.cz/phprs280/view.php?navezclanku=informace-oskole&cisloclanku=2011100001>.

vyskytuje, vlastnoručně nakreslený obrázek, jméno autora publikace, ze které žák čerpá apod.). Žák poté svůj referát představí spolužákům, kteří mají možnost se jej na cokoli zeptat. Pokud žák nezná odpověď, přichází na řadu učitel, který odpověď žákům buď poskytne hned, nebo jim pomůže ji vyhledat. Pedagog referát následně založí do složky, kterou žákovi předá na konci školního roku.

- Při zpracování referátu žák nesmí vyhledávat informace přes internet. V případě psaní knihy internetové vyhledávání možné je, ale text si může žák pouze přečíst, nikoli jej opsat do své knihy.
- Pravidelný ranní kruh
 - Každé ráno si děti sesednou do kruhu, pozdraví se (popř. pokud se jedná o den po delším volna – víkend/prázdniny – tak si sdělí vzájemně své zážitky) a učitel je informuje o organizaci dne.
- Odlišná časová organizace vyučování
 - Přestávky nezačínají zvoněním, ale ukončenou prací.
 - Velká přestávka se přizpůsobuje podle momentálního dění ve třídě, většinou však začíná v 9:30.
 - Fixní jsou pouze hodiny tělesné výchovy z důvodu stanoveného rozvrhu tělocvičny.
 - Rozvrh hodin je flexibilní (např. 4 vyučovací hodiny – žák ví, že během dne musí stihnout úkol z českého jazyka, úkol z matematiky a část práce na rozepsané knize. V jakém pořadí si však činnosti splní je jeho svobodná volba. Pokud své úkoly zvládne vypracovat během prvních dvou hodin a učitel mu jejich správnost, popř. dostatečnost schválí, může poslední dvě hodiny využít libovolně – čtením, kreslením, hraním, odpočíváním, využitím pomůcky apod.)
- Vycházky a exkurze
 - Jedním z principů Montessori vzdělávání je spojení teoretických poznatků s praktickými. A proto se žáci třídy s prvky Montessori ZŠ Oskol často učí venku (Biocentrum Hráza Kroměříž), navštěvují výstavy, jezdí na exkurze (Centrum ekologických aktivit Sluňákov), chodí do Květné či Podzámecké zahrady v Kroměříži apod.

- Intenzivnější spolupráce s rodiči (přispívání na pomůcky, exkurze do zaměstnání některých rodičů, přednášky rodičů atd.)
- Absence „klasických“ domácích úkolů
 - Úkol žáci vypracovávají doma pouze v případě, že jej nestihnou dokončit během vyučování.
 - Jediným každodenním úkolem dětí je minimálně patnáctiminutové čtení.
- Slovní hodnocení
 - „*Slovní hodnocení vyžaduje, aby učitelé svoje žáky dokonale znali a byli schopni rozlišit i jemné rozdíly v jejich rozvoji. Znamená to taky osvojit si bohatý pojmový aparát, kterému porozumí žáci i jejich rodiče.*“⁸⁷

Vzdělávání v Montessori školách, nebo ve třídách s prvky Montessori se v podmínkách českého školství řídí nařízeními příslušného typu rámcového vzdělávacího programu (pro účely této diplomové práce hovoříme o RVP pro základní vzdělávání). Ten vymezuje primární požadavky vzdělávání (např. naplňování klíčových kompetencí, vytyčení průřezových témat apod.), které jsou závazné pro všechny základní školy v České republice. Na základě zásad pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu⁸⁸, přesně stanovených v příslušném RVP, se poté sestavují školní vzdělávací programy (ŠVP), za jejichž tvorbu je zodpovědný ředitel příslušné školy. Třída s prvky Montessori, v níž byl projekt realizován, dodržuje zásady ŠVP pro základní vzdělávání Základní školy Oskol, Kroměříž, a platí pro ni stejná pravidla vzdělávání jako pro běžné třídy.

5.1 První blok – 16. března 2018

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem během projektu zastávala pozici lektora, a jednotlivé události budu v následujícím textu z tohoto pohledu komentovat, rozhodla jsem se pro záměrné využití Ich-formy.

⁸⁷ OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1. S. 90.

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2019-04-08]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

V úvodu bylo všech osmnáct přítomných žáků stručně seznámeno s hlavními myšlenkami programu *Slyšet jinak* a bez předchozích instrukcí byl projekt zahájen starterem ***Hudba pro prsty***⁸⁹. Žákům trvalo přibližně 30 vteřin, než se do aktivity zapojili, a to i přes to, že jsem obcházel po kruhu a během poklepávání dlaněmi na hrud' navazovala s každým oční kontakt. Poté však poměrně přesně reflektovali změny rytmu. Po prvním seznámení se starterem byli žáci rozpačití, ale souhlasili ještě s jedním zopakováním, při kterém se projevovali mnohem expresivněji a s větším zájmem. Aktivita se stala zároveň i drobným pohybovým cvičením, kdy si žáci protáhli nejen obličejové svaly, ale díky záměrnému poskakování, protahování, předklonům a dřepům si měli možnost procvičit svaly celého těla. Celkově trvala aktivita přibližně 2 minuty.

Jako další starter byl zařazen ***Beat po kruhu***⁹⁰. Nejprve si žáci díky jednoduchému čtyřdobému beatu a za pomoci přešlapování sjednotili tempo. Poté měli za úkol co nejpravidelněji předávat po kruhu zvuky, které jsem posílala. Pravidelnost se jim příliš nedařila, za to spontánně začali navazovat oční kontakt při předávkách. Když jsem je za to během přerušování hry pochválila, a sdělila jim, že o vzájemnou komunikaci se budeme snažit po celou dobu trvání projektu, začali se na oční kontakt soustředit natolik, že po opětovném odstartování hry se jim pravidelnost předávek přestala dařit úplně. Proto jsem na konec zvolila variantu, kdy jsme si zvuk předávali co nejrychleji za sebou, bez nutnosti dodržovat jakýkoli rytmus. Jednotlivé zvuky či pohyby si děti předávaly s velkým nadšením a iniciativou a v jejich vyjadřování se projevila i kreativita, kdy si k různým pohybům / zvukům přidávaly i své vlastní, nebo je různým způsobem modifikovaly.

Následující aktivita ***Předávání předmětu po kruhu***⁹¹ byla opět zahájena bez předchozích instrukcí, pouze se slovy, aby se žáci pozorně dívali. Ze země jsem začala zvedat imaginární velmi těžký předmět (což jsem znázornila funěním, těžkopádnými pohyby těla a výrazem obličeje) a nesla jej středem kruhu paní učitelce naproti. Ta si předmět s náležitým mimickým i gestickým vyjádřením přebrala a zanesla jej žákovi v jiné části kruhu. Děti si pak předmět předávaly náhodně, podle vzájemných sympatií, s velmi pěkným hereckým ztvárněním. V průběhu hry, když se předmět opět dostal ke mně, jsem jeho podobu změnila a předávání usměrnila na předávání po kruhu, což žáci po zbytek hry respektovali. Během aktivity předmět několikrát změnil podobu, a to nejen mým přičiněním, ale také díky některým žákům. Po ukončení hry jsme uskutečnili její reflexi a

⁸⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

⁹⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Beat po kruhu*, s. II.

⁹¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Předávání předmětu po kruhu*, s. III.

pokoušeli se společně určit, jaké předměty se po kruhu pravděpodobně pohybovaly (hrnec s vodou / kámen / koláč / kláda / těžká krabice – úvodní těžký předmět; míč – předvádění volejbalového pinkání; peříčka – foukání; puška – imaginární výstřel a následná předávka imaginární zbraně aj.).

Reakce žáků na následující aktivitu s názvem *Bublifuk*⁹² byly opět vypovídající o skutečnosti, že se tato aktivita obecně u dětí řadí mezi jednu z nejoblíbenějších. Žáci byli ve svých projevech velmi expresivní a intenzivně sledovali jednotlivé bubliny. Nejprve proběhla varianta, kdy žáci svými hlasy reagovali na pohyb bubliny (při klesání bubliny zpívali glissando od vyšších tónů po nižší, při stoupání bubliny obráceně). Poté jsme plynule přešli na variantu, kdy žáci svým hlasem reagovali slabikou BUM až na prasknutí zvolené bubliny. Během druhé varianty se žáci smáli a příliš se nekoncentrovali. Slabiku BUM jsme tedy nahradili plácnutím dlaní o zem, čímž jsem se snažila zamezit hlasovým projevům žáků. Ti se poté mnohem více koncentrovali, a dodržovali pravidlo nekomentování. Při poslední variantě dostali žáci možnost si bubliny vyfukovat sami, k čemuž se přihlásilo hned několik dobrovolníků. Ti si tvoření bublin velmi užívali, různě do nich foukali a snažili se, aby jejich bubliny vydržely co nejdéle ve vzduchu. Ostatní žáci se na své projevy poměrně soustředili, i když je doprovázeli různými grimasami a pohyby rukou.

*Já jsem Mirek jako moře*⁹³ – název další aktivity, která u žáků opět sklidila velký úspěch. Úkolem první varianty bylo vymyslet nějakou věc, která začíná na úvodní písmeno jména každého žáka a doplnit ji gestem, které danou věc vystihuje. Některé předměty, které žáci vymysleli, byly velmi originální (Riša jako rakev, Lucka jako lupa), dále se zde vyskytla zvířata (Lukáš jako lev, Róza jako rak), národnosti (Ema jako Eskymák), předměty denní potřeby (Denis jako dveře) a jiné (Dora jako dort, Adam jako auto, Amálka jako aktovka). První varianta plynule přešla ve variantu druhou, která probíhala mlčky, jen za pomoci nehluchné artikulace a předvedení gesta. Žáci i bez předchozích instrukcí ihned pochopili, co mají dělat a vydrželi nemluvit po zbylou dobu trvání aktivity, přičemž gesta předváděli dál se zřetelným zájmem. Po této hře následovala desetiminutová občerstvovací přestávka.

⁹² Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

⁹³ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

Po přestávce jsme začali aktivitou *Vícehlasá glissanda*⁹⁴. Nejprve jsem žákům vysvětlila, co je glissando (na příkladu klouzání hlasu při hře *Bublifuk*⁹⁵, podle klesajících a stoupajících bublin). Pro potvrzení, že žáci pochopili, mi zvuk názorně předvedli. Poté jsem předpažila ruku a vyzvala žáky, aby nasadili libovolný tón na slabiku LÁ. Bez předchozího vysvětlení jsem začala paží pohybovat nahoru a dolů. Žáci nejprve reagovali změnou dynamiky, tedy zesilováním a zeslabováním, ale jakmile jsem svou paží začala pohybovat střídavě do extrémních rovin, začali svým hlasem spontánně klouzat z vyšších do nižších poloh. Při glissandech žáci bezděčně vyměnili slabiku LÁ za jinou. Gesto upažení a sevření dlaně si žáci správně vyložili a přestali zpívat. Jakmile jsem opět předpažila a natáhla dlaň, začali zpívat znovu. Během aktivity někteří žáci přestali sledovat má gesta, proto jsem jim po ukončení první varianty vysvětlila, jak je to důležité (vysvětlení jsem potvrdila i zkušenostmi z orchestru, kde je sledování dirigenta hlavní podmínkou souhry instrumentalistů), a že tato aktivita není poslední, ve které se objeví role dirigenta. Většina žáků se při aktivitě snažila využít celý svůj hlasový rejstřík. Další variantou bylo rozdělení třídy na dvě skupiny, přičemž každá reagovala na jinou moji ruku. Při této variantě byly děti mnohem koncentrovanější. Žáci měli možnost si „dirigování“ vyzkoušet i sami, a opět se přihlásilo několik dobrovolníků – možnost vyzkoušet si ji měli z důvodu časové dotace dva z nich. Spolužáci reagovali na jejich gesta poměrně přesně a „dirigenti“ byli ve své činnosti velmi kreativní (využívali extrémních poloh, rytmiku, tiché pauzy apod.).

Následující aktivita se jmenovala *A – B*⁹⁶. Nejprve jsem se žáků zeptala, jestli znají rozdíl mezi samohláskou a souhláskou, což mi vyjmenování příslušných samohlásek okamžitě potvrdili. Poté jsem vysvětlila pravidla předávání vokálů, a upozornila na možnost, že každý si svůj vokál může držet libovolně dlouho a v libovolné výšce. Během zkušebního kola žáci opět správně dodržovali zrakový kontakt při předávkách, ovšem přibližně v půlce kruhu začaly vznikat tiché pauzy mezi předávkami. Hra byla po prvním kole přerušena, abych mohla žákům dovysvětlit, že je důležité na sebe jednotlivé zvuky plynule navazovat. Pro ujasnění a lepší pochopení jsem ještě jednou po kruhu poslala pouze vokál. Na předávkách bylo zajímavé, že dívky držely své vokály mnohem déle, než chlapci a více experimentovaly s jejich výškou. Bez předchozího upozornění, během znějícího vokálu A, jsem v průběhu třetího kola vyslala do protisměru souhlásku B.

⁹⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. VI.

⁹⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

⁹⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *A – B*, s. XI.

Nejblíže stojící žáci pochopili ihned, co mají s nově vyslanou konsonantou dělat, ale ti dále stojící se tak intenzivně soustředili na již znějící vokál, že svého souseda s předávkou neslyšeli. Předávající žáci to vyřešili tak, že svému sousedovi zaklepali na rameno, načež se otočil, a oni mu souhlásku *B* mohli předat. Při prvním střetu samohlásky se souhláskou vyřešil dotyčný žák situaci tak, že nejprve poslal dlouhý vokál, a až následně krátkou souhlásku. Předávka proběhla prakticky bez znatelného přerušování. Během čtvrtého kola najednou zanikl dlouhý vokál a po kruhu se posílala jen nová souhláaska *T*. Jakmile to žáci zjistili, začali se smát a aktivita tak byla přerušena. Proběhla pochvala a s žáky jsme se domluvili, že si aktivitu ještě jednou vyzkoušíme. Při posledním pokusu jsem vyslala nejprve vokál *E*, který si žáci bez potíží předávali, a do protisměru nejprve konsonantu *P*, a po chvíli *K*. Žáci byli tentokrát mnohem ostražitější a koncentrovanější a snažili se zachytit oba vyslané zvuky. Během předávek však vznikla situace, kdy se zvuky u jednoho žáka zkřížili, a on poslal nejprve vokál, poté konsonantu, vokál, a poté znovu konsonantu, tudíž po kruhu putovaly dva vokály (*U*, *E*) a tři konsonanty (*K*, *P* a *S*) v různých směrech. Na konci aktivity se po kruhu posílalo tolik vokálů a konsonant a v tolika směrech, že už nebylo možné všechny správně zachytit a poslat, takže hra zanikla samovolně doprovázena velkým smíchem žáků, kteří se při předávkách výborně bavili a pojali hru ve stylu „všichni posílají všechno libovolněkrát“.

Pro komfortnější průběh následující aktivity, která se nazývala *Slovo PRŠÍ*⁹⁷, byli žáci vyzváni, aby se pohodlně usadili a zavřeli oči. Ještě před tím jsem jim vysvětlila pravidla, která spočívala v tom, že během pěti minut mohli vyslovovat pouze slovo *PRŠÍ*, zato v libovolných variantách (slabiky, písmena, různá dynamika, hlasitost, délka, témbro apod.). Po odstartování hry žáci okamžitě začali poměrně hlasitě vyslovovat různé varianty tohoto slova. Do tohoto projevu občas někdo zakřičel slovo *PRŠÍ*. Během první a druhé minuty se žáci vyjadřovali vcelku expresivně, kreativně zpracovávali nabídnuté slovo a všichni měli zavřené oči. V některých chvílích mezi žáky probíhala konverzace ve stylu překřikování se daným slovem. Jak intenzita hluku sílila, rozhodli se někteří žáci pouze poslouchat a nijak se nevyjadřovat. Většina z nich však stále měla zavřené oči. Během čtvrté minuty již byla hlasitost projevů natolik intenzivní, že si někteří žáci zacpávali uši, avšak kupodivu stále se zavřenými očima. Na začátku páté minuty došlo k náhlému spontánnímu ztišení, během kterého se ozývalo pouze jemné a rytmické *PRŠÍ*, *PRŠÍ* od paní učitelky a asi třech žáků. Během poslední minuty, která byla oproti těm předešlým

⁹⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Slovo PRŠÍ*, s. VIII.

značně tišší, se žáci, kteří během hlučné části mlčeli, začali opět projevovat. Slovo *PRŠÍ* různě variovali, zpívali a více než rytmika zde převažovala melodická stránka projevu. Ukončení hry předem domluveným zapískáním zaznamenalo jen pár žáků, ostatní (včetně paní učitelky) zaregistrovali konec až po 13 vteřinách plynulého pískání, což lze považovat za důkaz maximálního soustředění na svůj projev a výslednou zvukovou plochu. Když se všichni utišili, setrvali jsme asi 5 vteřin v naprostém tichu (což byl z mého pohledu velmi zajímavý fakt, který přirovnávám ke skutečnosti, že žáci v Montessori třídě jsou zvyklí s tichem pracovat), teprve poté jsem vyzvala žáky, aby otevřeli oči, a pochválila je za velmi pěkně provedenou hru. Bezprostředně po otevření očí se jeden žák zeptal: „*Ty jo, nic se tady nezměnilo?*“, a ostatní se začali spontánně rozhlížet, jestli jsem jim během hry nenachystala ve třídě nějaké překvapení. Moje odpověď zněla: „*Nebojte se, nic se tu nezměnilo, snad kromě toho, že jsme zařídili dešť tak na tři měsíce dopředu. A kdybychom k našemu projevu přidali ještě i dešťové tanečky, mohli bychom tady zřídit rovnou dešťný prales.*“. Děti se zasmály a řekly, že je to skvělý nápad. Následná reflexe hry poté odhalila tyto skutečnosti:

- Jeden z žáků během hry pouze naslouchal, celou dobu měl zavřené oči a nijak se neprojevoval.
- Přibližně polovině třídy připadala aktivita krátká.
- Druhá polovina zastávala názor, že byla naopak příliš dlouhá.
- Některým žákům byla aktivita nepříjemná z důvodu nadměrné hlasitosti.
- Žáci přirovnali náhlé ztišení na začátku páté minuty k situaci, kdy po dešti přichází slunce a duha.

Další aktivita se jmenovala *Mixážní pult*⁹⁸, a opět bylo nezbytné vybrat dobrovolníky. Z téměř celé třídy zájemců jsem jich vybrala pět. Nejdřív jsem se děti zeptala, jestli někdy slyšely o mixážním pultu a o člověku, který jej používá. Žáci si přístroj dokázali představit i jej zhruba popsat a věděli, že člověku, který s ním pracuje, se říká zvukař. Dobrovolníky jsem si tedy postavila vedle sebe do řady a každému z nich dala na výběr jednu ze samohlásek. Poté jsem je vyzvala, aby nechali ruce volně viset podél těla a reagovali svou vybranou samohláskou pouze na moje pobídky. I bez předchozího vysvětlení dokázali všichni správně reagovat na zvedání paží změnou intonační výšky tónu (pohyb nahoru – tón stoupá, pohyb dolů – tón klesá). Gestu, jež mělo pobídnout žáky ke

⁹⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

změně dynamiky (plynulé předsunutí mojí paže směrem k žákovi, jehož se dynamická změna měla týkat), však bez slovního komentáře neporozuměli. Při provádění aktivity seděl zbytek třídy v naprostém tichu a soustředil se na výkon svých spolužáků. Po ukončení „skladbičky“ sedící spolužáci spontánně zatleskali. Na druhý pokus jsem vybrala dobrovolníka do role zvukaře. Ten si přál ponechat samohlásky jako zvukové vyjádření svého „mixážního pultu“. Žák velmi často střídal výšky tónů jednotlivých spolužáků zvedáním či spouštěním jejich paží, avšak ani jednou nevyužil možnost dynamické změny. Spolužáci na jeho gesta reagovali poměrně přesně. Při posledním pokusu bylo kompletně obměněno obsazení jak „mixážního pultu“, tak zvukaře, a žáci souhlasili s mou nabídkou, abychom si z vybraných zvuků vytvořili nějaký příběh. Rozhodli se pro „cestu automobilem“. Vybranými zvuky se staly následující citoslovce: *BRM BRM (jízda automobilem)*, *TŮ TŮT* (troubení), *ÍJUM* (smyk automobilu), *VRM VRM* (startování), to vše doplněné o libovolnou „hrající píseň z rádia“, která byla předváděna žačkou v podobě zpěvu. Hru jsem započala slovy: „*Pohodlně se usad'te, odjíždíme!*“. Zvukařka nejprve „nastartovala automobil“ a poté už zvuky míchala libovolně. Opět, stejně jako její „spolužák zvukař“, nevyužila možnosti „zesílit své spolužáky“. Žáci na její pobídky reagovali vcelku přesně, i když nejistě a zvukově slabě. Poslední zvuk, který zněl, byla polohlasně znějící „píseň z rádia“. Sedící spolužáci opět tiše naslouchali a po ukončení kamarádům zatleskali.

Pro následující aktivitu *Tři dirigenti*⁹⁹, kterou jsme se plynule přesunuli od starterů do oblasti improvizčních a kompozičních her, byli rovnou vybráni tři dobrovolníci – jeden žák a dvě žačky. Každý z dirigentů si zvolil jednu třetinu žáků ze třídy, kteří mu během hry posloužili jako sbor. Skupinky si poté vybraly za svůj zvukový projev počáteční slabiky ze jmen svých dirigentů – tzn. *VE*, *SA* a *MA*. Za použití shodných gest z minulé hry, kdy pohyb paží nahoru a dolů instruoval k intonačním změnám, a pohyb dopředu a dozadu ke změnám dynamiky, mohli dirigenti „rozeznávat“ své spolužáky. Dirigenti stáli zády k sobě a jejich úkolem bylo snažit se vnímat vznikající zvukovou plochu, a reagovat na ni. Ihned po odstartování hry využili všichni tři dirigenti shodně nejvyšší hlasovou polohu svých spolužáků. V průběhu aktivity pracovali jak s gesty naznačujícími intonaci, tak s dynamikou projevu svých „sborů“. Mimo svých skupinek se dirigenti pravděpodobně snažili poslouchat i ostatní spolužáky, protože když např. jeden z dirigentů vymyslel nějaké rytmické ostinato, ostatní dva ho po něm vzápětí zopakovali. Sbory reagovaly

⁹⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Tři dirigenti*, s. VII.

v rámci možností přesně a většina sboristů po celou dobu gesta svých dirigentů bedlivě sledovala. Hru jsem z časových důvodů ukončila po minutě a dvaceti vteřinách. Zpěváci se v rámci reflexe vyjadřovali velmi pozitivně, a na otázku, jak se jim zpívalo pod vedením jejich spolužáků, odpovídali: „*Dost dobrý!*“ nebo „*Jo, bylo to super!*“. Dirigenti byli s projevy svých svěřenců také spokojeni, jen podotkli, že reakce zpěváků by mohly být rychlejší.

V další aktivitě s názvem *Slabiky*¹⁰⁰ jsem použila na lístečky předem zapsané spojení slovní spojení *PARNÍ LOKOMOTIVA*, které žáci dokázali během několika málo vteřin rozklíčovat i přes to, že jednotlivé slabiky byly rozstříhané a různě poházené po zemi. Třídu jsem nejprve rozdělila na dvě poloviny, z nichž jedné jsem přidělila slabiku *PAR* a druhé *LO*. Jedinou instrukcí, kterou ode mne žáci obdrželi, bylo, že měli pozorně sledovat své papírky, na nichž byla napsána jejich slabika, a pokusit se reagovat na má gesta způsobem, který jim samotným přišel správný. Žáci velmi brzy pochopili význam jednotlivých gest, a správně reagovali jak na rytmické (klepání na papírek, popř. delší přidržení ruky na papírku), tak na intonační změny (pohybování papírkem ve vzduchu nahoru a dolů). Jámile jsem se tímto ujistila, že žáci porozuměli dílčím pokynům, vybrala jsem rovnou čtyři dobrovolníky do role dirigentů, a zbytek třídy rozdělila na čtyři skupiny. Aby měly všechny skupiny dvě slabiky, ke slovnímu spojení *parní lokomotiva* byla přidána ještě slabika *JŮ*. Každý z dirigentů si poté vybral dvě slabiky z nabídky a podle svého uvážení je přidělil svým spolužákům ve „sboru“. Po krátké kontrole, při které jsem se přesvědčila, že všechny určené slabiky budou mít své zpěváky, jsem dala pokyn k zahájení hry. Během hry se již projevila únava žáků. Jejich vyjadřování bylo spíše polohlasné a na své dirigenty se soustředili jen někteří. Avšak i přes to jsem během hry nezaznamenala žádné jiné projevy, než variované slabiky. Kromě jedné dirigentky nevyužil nikdo možnost změny melodie projevu svého sboru pohybem lístečků ve vzduchu. Dirigenti se soustředili spíše na rytmiku a vzájemně se příliš neposlouchali, více se koncentrovali na využití svých dvou slabik v rámci svého sboru. Aktivita byla, opět z časových důvodů, přerušena po minutě a třiceti vteřinách. I přes znatelnou únavu žáků se však během reflexe vyjadřovali o aktivitě velmi pozitivně, a například na otázku, jak se zpěvákům zpívalo, odpovídali: „*Úžas!*“ nebo „*Paráda, fakt pecka!*“.

¹⁰⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Slabiky*, s. X.

Podle vypracovaného harmonogramu měla nyní přijít na řadu improvizací a kompoziční hra s názvem *Vrstvení*¹⁰¹. Z důvodu nedostatečné časové dotace však byla vynechána a poslední aktivitou prvního bloku se tak stal tzv. *Komfortní poslech*¹⁰². Žáci se rozdělili do dvou skupin po devíti. K jedné ze skupin se přidala i paní učitelka. Já, jakožto iniciátor zvuků, jsem byla součástí obou skupin. Žáci z první skupinky se pohodlně usadili na podlahu co nejbližší k sobě a zavřeli oči. Druhá skupinka se rozestoupila kolem nich do kruhu. Před začátkem aktivity byli všichni žáci poučeni, že během předávek by ideálně neměly vznikat tiché plochy a zvuky by se měly vzájemně překrývat. Dále byl zdůrazněn požadavek na předávání zvuků pomocí očního kontaktu. Aktivita začala třemi vteřinami naprostého ticha. Poté jsem začala jemně klepat prsty do dlaně. Během aktivity se po kruhu posílaly rozmanité zvuky tvořené různými částmi těla. Např. dupání, neartikulované zvuky (kašlání, „Hmmm...“, syčení atd.), pleskání, tleskání, smích a podobně. Žáci si předávali zvuky s velkým západem, dokonce takovým, že po předávce někdy sami zapomínali ukončit svůj projev a přerušili jej až ve chvíli, když k nim doputoval nový zvuk. K tomuto docházelo především při vygradovaných situacích, kdy zvuky kolovaly po kruhu velmi rychle a hlasitě. Při pomalejších a tišších předávkách se žáci koncentrovali a snažili se, aby tiché pauzy vznikaly co možná nejméně. Některé zvuky / pohyby doprovázeli stojící žáci smíchem (např. intenzivní dupání či rychlé pleskání o stehna). Naopak sedící žáci měli po celou dobu trvání aktivity zavřené oči a soustředěné výrazy, někteří měli hlavu schovanou v dlaních, a u některých se z jejich mimických projevů dalo vyčíst, že jednotlivé zvuky v jejich mysli vyvolávají nějaké představy (šklebení, krčení čela, pousmání, rychlé kmitání očí pod víčky apod.). Po posledním kolujícím zvuku nastalo pětivteřinové ticho, po němž jsem sedící žáky vyzvala, aby otevřeli oči a pokusili se vyjádřit své pocity z této hry. Žákům se podle jejich slov aktivita velice líbila a v kolujících zvucích spatřovali zajímavé výjevy:

- Silné dupání – běžící koně, bouřka, útěk před vrahem, stádo bizonů.
- Rychlé tleskání – potlesk po koncertě, mohutný déšť.
- Ťukání prsty do dlaní – déšť, masáž, let ptáků.
- Hurónský smích – děsivý vražedný klaun, horor, diváci v zábavném televizním pořadu.

¹⁰¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Vrstvení*, s. XII.

¹⁰² Viz příloha č. 1 Hry, *Komfortní poslech*, s. XIII.

- Různě intenzivní pleskání o stehna – tento zvuk nebyli žáci schopni identifikovat, ale přirovnávali jej k běhu člověka nebo k padání kamení ze skály.

Někteří žáci si zvukovou ukázkou dokázali přetransformovat do formy příběhu či krátkého scénického úseku:

- *„Začalo to jakože prší, pak přiběhli velcí koně a strašně dupali, a lovci je chtěli chytit a utíkali za něma, ale ti koně byli hrozně rychlí, takže jim utekli. A pak se někdo smál.“*
- *„Nejdřív letěli ptáci s velkýma zobákama a za něma utíkal takový ten šílený klaun, co jsem ho viděl na internetu. No a všichni před ním utíkali a ten klaun se hrozně smál.“*

Po první reflexi si obě skupinky vyměnily svá místa a na žácích, kteří byli nejprve stojící skupince, bylo patrné, jak se těší na „představení“. Žákům jsem opět zdůraznila, jak je důležité, aby mezi jednotlivými zvuky při předávkách nevznikaly tiché pauzy, pak jsem vyzvala sedící skupinku k zavření očí, a po chvíli ticha jsem začala ústy předvádět vítr (foukání doprovázené jemným pískáním). Na rozdíl od první části hry, v níž jsem používala intenzivní zvuky tvořené končetinami, byla druhá část o poznání klidnější a objevovalo se v ní množství zvuků produkovaných ústy, včetně nesrozumitelného mluvení a chichotání. Předávky žáků byly tentokrát velmi precizní a perfektně herecky ztvárněné. Někteří žáci v sedící skupince byli zvědaví a občas pokukovali po stojících spolužácích. Po ukončení následovalo opět několikavteřinové ticho, při němž měli sedící žáci stále zavřené oči. Při následném reflektování hry se žáci předháněli, kdo mi své postřehy řekne první. Klidnějšímu průběhu hry odpovídaly i představy žáků:

- Na začátku si všichni představili lehký vítr.
- Klepání dlaní na otevřená ústa s jemně znějícím vokálem A – indiáni, džungle.
- Chichotání – nakupování v obchodě s oblečením, maličký exotický pták, myši se praly o sýr.
- Nesrozumitelné mluvení – nakupování v Kauflandu, Mart'ani, večerníček Bolek a Lolek.
- Klepání rukama na tváře s pootvřenými ústy – otevírání Coca-Coly ve skle, kapři.

- Jediný příběh ze skupiny: „*No foukal vítr a byl jsem ve městě, tam všichni mluvili a smáli se. A byly asi Vánoce, protože tam stál pán, co prodává kapry.*“

Závěrečná reflexe odhalila následující skutečnosti:

- Žákům se aktivita velmi líbila a rádi by si ji v budoucnu zopakovali.
- Některým dětem byly nepříjemné intenzivní zvuky (především dupání) kolující rychle po kruhu.
- Jeden žák během hry zapomněl, že je stále ve třídě a zcela se poddal svým představám.
- Žáci zhodnotili tuto aktivitu jako jednu z nejlepších z toho dne.

Na závěr prvního bloku jsem žákům představila nástroje, které si během druhého společného setkání budou sami vyrobit, a domluvili jsme se, které materiály obstarají oni, a které přinesu já. Poté jsme si společně zatleskali a žáci prohlásili, že se na další setkání již velice těší.

5.2 Druhý blok (vyrábění netradičních hudebních nástrojů nástrojů) – 20. března 2018

V rámci druhého bloku, kterého se zúčastnilo sedmnáct žáků, si všichni vyrobili několik netradičních hudebních nástrojů z materiálů, o kterých jsme společně diskutovali po prvním bloku projektu, a které si do této hodiny přinesli. Zmíněné materiály jsem nejprve roztřídila a následně vytvořila ve třídě šest stanovišť určených pro výrobu každého nástroje zvlášť, u kterých se děti měly možnost vystřídat a vyrobit si tak nástroje, které se jim líbily. Během hodiny jsem přecházela po třídě a každou skupinku nejprve seznámila s výrobním postupem. Poté jsem sledovala jednotlivé skupinky, a pokud jsem zaznamenala, že mají s výrobou potíže, šla jsem jim pomoci. Nejvíce času zabrala výroba *kazoo*¹⁰³, dále pak *izolačních trubek*¹⁰⁴ a *plastových trubiček*¹⁰⁵, které žáci vyměřovali a zařezávali na přesné míry podle návodu, aby si jednotlivé části vyladili do určitých tónů. Žáci, kteří si vyráběli *papírové klapače*¹⁰⁶ a *chřestidla z roliček od toaletního papíru*¹⁰⁷, si

¹⁰³ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 140.

¹⁰⁴ Ibid, s. 90.

¹⁰⁵ Ibid, s. 88.

¹⁰⁶ Ibid, s. 64.

na jejich zpracování dali velmi záležet a různě si je výtvarně zdobili. *Famfrnoch z kelímku*¹⁰⁸ si chtěli vyrobit téměř všichni, protože to byl patrně nejhlasitější nástroj ze všech nabízených.

Na konci bloku jsme si všichni společně vyrobili *brčkofony*¹⁰⁹, které žáky zaujaly natolik, že se na ně všichni pokoušeli hrát po celou dobu uklízení třídy. Některým se zvuk podařilo vyloudit prakticky ihned, jiným to trvalo o něco déle a asi pěti žákům se to nepodařilo vůbec. Při hraní na tento jednoduše zhotovitelný nástroj se však všichni náramně bavili. Všechny vyrobené nástroje byly ve třídě uschovány k následnému použití.

5.3 Třetí blok – 23. března 2018

Když jsem 23. března 2018 vešla do třídy, abych společně s osmnácti přítomnými žáky uskutečnila další část projektu, nahrnuli se všichni ke dveřím a s velkým nadšením volali, že už se ani nemohli dočkat, až budeme hrát další hry a až budeme používat jejich vlastnoručně vyrobené netradiční hudební nástroje z minulé hodiny. Po krátkém úvodu, v němž jsem žáky vyzvala, aby utvořili kruh, jsme tedy rovnou přešli k prvnímu starteru tohoto bloku s názvem *Huba pro prsty*¹¹⁰. Tento zahajovací starter byl zvolen již podruhé, a to z důvodu komparace vývoje reakcí ze strany žáků. Tentokrát se žáci do hry zapojili okamžitě po jejím zahájení a zjevně plní energie a nadšení opakovali jednotlivé pohyby a zvuky. Bez předchozího připomenutí pravidla týkajícího se mlčení během hry (samozřejmě vyjma zvuků úmyslně tvořených ústy), většina žáků toto pravidlo respektovala. Aktivit opět posloužila k rozezpívání, rozmluvení, a také jako drobné pohybové cvičení.

Před samotným zahájením následujícího starteru *Whoopee!*¹¹¹ měli všichni žáci chvilkovou možnost předem si rozmyslet libovolný zvuk, který při výskoku během prvního kola předvedou. Žáky jsem seznámila s instrukcemi, v rámci nichž se měli snažit o co nejrychlejší průběh hry, tedy aby na sebe jednotlivé výskoky spojené se zvuky plynule navazovaly, ovšem, aniž by se jednotliví žáci při jejich provádění předbíhali. Žáci se mne před samotným začátkem hry ptali, jaký zvuk tedy mají předvést, a já jim opět zopakovala,

¹⁰⁷ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 96.

¹⁰⁸ Ibid, s. 130.

¹⁰⁹ Ibid, s. 156.

¹¹⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

¹¹¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Whoopee!*, s. XIV.

že jeho výběr je čistě na nich samotných a že může mít jakoukoli podobu. První kolo probíhalo poměrně rozpačitě, někteří žáci déle přemýšleli, jaký zvuk zvolí, takže mezi výskoky vznikaly prodlevy. Jiní zase ke svým zvukům přidávali i gesta (máchání rukama, pohazování hlavou). Většina zvuků byla tvořena jednoslabičným slovem / citoslovcem (*hů, ííí, ou, pf* apod.), některé však byly víceslabičné (např. *čečebi, pozor, jupí, wizard*). Během druhého kola se dynamika hry značně proměnila, zrychlilo se tempo výskoků, délka zvuků a především hlasitost jednotlivých projevů. V posledních dvou kolech již byly výskoky téměř pravidelné, a žáci museli vynaložit mnohem více úsilí k tomu, aby se nepředbíhali ve svých výskocích, což se jim nakonec úspěšně podařilo. Ke konci hry již byli žáci natolik roz dovádění, že se smáli i výjevům svých spolužáků, takže hra budila dojem, že zvuky kolují po celém kruhu. Po ukončení hry žákům ještě chvíli trvalo, než se zklidnili a přestali skákat a výskat, a mou závěrečnou poznámku, že třída pod námi z nás bude mít radost, žáci okomentovali slovy: „*Oni už jsou zvyklí!*“.

Následující aktivita s názvem *Hraj na cokoliv*¹¹² nás opět přenesla z oblasti *iniciačních* starterů do oblasti improvizčních a kompozičních her. V následujících dvou minutách měli žáci za úkol nalézt si ve třídě dva zvuky, z nichž jeden měl být dlouhý a tichý a ten druhý krátký a silný. Měli možnost využít k jejich realizaci cokoliv, co bylo přítomno ve třídě s podmínkou, že nesmějí nic rozbít. Již během podávání těchto instrukcí se žáci rozhlíželi kolem sebe a hledali předměty, které by mohli využít. Po odstartování dvouminutového limitu žáci chodili po třídě a zkoušeli, jak jednotlivé věci zní, a jestli jejich zvuk bude pro jejich potřeby vyhovující. Ještě před uplynutím stanoveného času měli všichni žáci své zvuky nalezené, a proto jsem je vyzvala, aby si opět sesedli do kruhu, abychom si jednotlivé zvuky mohli poslechnout. Nejprve jsem žáky poprosila, aby postupně každý z nich zahrál dlouhý tichý zvuk. K tomuto účelu si žáci vybírali následující pomůcky:

- igelitové a papírové pytlíky od svačín,
- nástroje, vyrobené minulou hodinu (*plastové trubičky*¹¹³, *chřestidla z roliček od toaletního papíru*¹¹⁴),

¹¹² Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

¹¹³ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 88.

¹¹⁴ *Ibid*, s. 96.

- končetiny (dlaně – houkání sovy; šoupání chodidlem, dlaní či prsty o koberec či o stehna; jemné a pravidelné plácání dlaní o lavici),
- prsty – kmitání těsně před ústy při vyfukování vzduchu,
- hlas – jemné broukání,
- slaboučké táhlé pískání,
- proužky papíru (klepání o sebe).

Po představení dlouhých tichých zvuků jsme si představili zvuky krátké a silné, které byly tvořeny za pomoci:

- rukou (tleskání, bouchání do židle, nebo lavice),
- dveří od skříně,
- pevných kancelářských desek (klepnutí o sebe),
- výskoku / dupání,
- dvou plastových koníků (bouchnutí kopyty o sebe),
- intenzivního fouknutí do *plastové trubičky*¹¹⁵.

Když jsme si vyposlechli všechny přítomné zvuky, vybídla jsem žáky k předávání tichého a dlouhého tónu po kruhu za pomoci očního kontaktu a bez slovního komentování. Každý žák mohl hrát svůj zvuk libovolně dlouho, a teprve až sám chtěl, předal pomyslnou štafetu svému spolužákovi sedícímu vedle. Během předávek seděli žáci tiše, poslouchali své kamarády a trpělivě čekali, až jim sousední žák dá znamení k začátku jejich projevu. Ve dvou situacích, při kterých se předávka zvuku nevydařila, a vznikla tak tichá pauza, někteří žáci tuto situaci okomentovali a polohlasně povzbuzovali své spolužáky k jejímu zopakování. Velmi rychle se však opět ztišili a zvuky plynule pokračovaly dál. Atmosféra v této části hry byla velmi poklidná a žáci koncentrovaní. Jakmile zvuky oběhly první kolečko a dostaly se opět ke mně, bez předchozích instrukcí jsem směr předávek narušila a očním kontaktem vybídla žáka, sedícího na opačné straně kruhu, aby přebral pomyslnou štafetu. Žák ihned pochopil a pro svou další předávku si vybral spolužačku sedící naproti němu. Tato varianta vybízela žáky k ještě většímu soustředění, protože nemohli dopředu odhadnout, kdy budou na řadě. Žáci si předávali zvuky bezmála tři minuty, během nichž se skutečně koncentrovali a dodržovali pravidlo mlčení. Další varianta spočívala v co nejrychlejším předávání krátkých a silných zvuků. Kvůli žákům, kteří si své zvuky vybrali

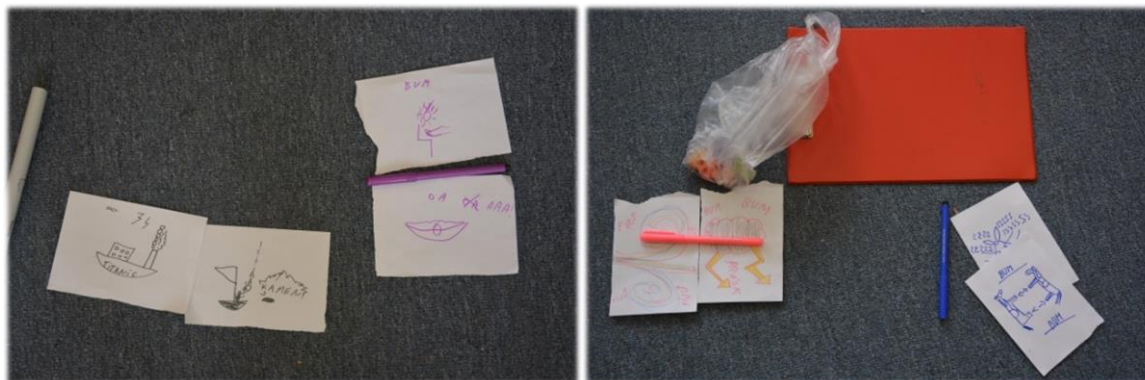
¹¹⁵ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 88.

v prostorách třídy, tudíž nemohli kvůli jejich provedení sedět v kruhu, byla tato varianta o poznání komplikovanější, protože si každý musel velmi dobře zapamatovat, kde seděl, aby dokázal včas reagovat. Abychom docílili co nejvyšší rychlosti při předávkách, žáci mi před odstartováním hry sdělili, čím projev si budou hlídat, aby na něj svým zvukem v pravou chvíli dokázali zareagovat. I když byli žáci po zahájení aktivity různě rozmístěni po třídě, bedlivě sledovali své spolužáky, jejich předávky se postupem kol zrychlovaly a hra celkově gradovala. Při posledním čtvrtém kole už předávky probíhaly zcela pravidelně v tempu přibližně 120 úderů za minutu. Poslední varianta, kterou jsem zvolila, spočívala v nesystematickém předávání zvuků za pomoci očního kontaktu. Tato varianta byla pro svou nahodilost doposud nejkomplikovanější a předpokládala maximální soustředění všech přítomných. Žáci se však i s touto variantou vypořádali velmi dobře. Paradoxně jim nečinilo problém pohotově zareagovat na popud spolužáka, ale potřebovali delší čas k jeho výběru. Žákům se tato aktivita velmi líbila, zvláště proto, že mohli používat různé předměty jiným způsobem, než k čemu byly původně určeny.

Zvuky, se kterými žáci pracovali v předchozí aktivitě, upotřebili i v následující hře s názvem *Improvizace s grafickými symboly*¹¹⁶. Podstatou bylo zakreslení symbolů, jež by znázorňovaly jejich vybrané zvuky pomocí barevných fixů na malý papírek, který byl poté společně s papírky ostatních spolužáků umístěn doprostřed kruhu tak, aby na něj všichni viděli. Každý žák dostal papírky dva – jeden na zakreslení krátkého a silného zvuku, druhý na znázornění zvuku dlouhého a tichého. Jakým způsobem žáci ilustraci zvuku uchopili, bylo ponecháno čistě na jejich kreativitu. Důležité bylo jen, aby si vlastní symbol sami poznali a aby podle něj byli i ostatní spolužáci schopni jednoduše určit, který zvuk znázorňuje. Po tříminutovém limitu určeném na kreslení zvuků si žáci opět sesedli do kruhu a své papírky si vzali k sobě. Postupně jsme si symboly spojené s odpovídajícím zvukem představili, a žáci byli vybídnuti, aby se na jednotlivé projevy svých spolužáků soustředili a snažili se je zapamatovat. Po představení zvuků a symbolů žáci náhodně rozmístili lístečky na zem tak, aby byly pro všechny dobře viditelné. Žáci, kteří své zvuky vytvářeli pomocí předmětů umístěných mimo kruh, se k nim přesunuli, a své symboly si hlídali pohledem zpozzdálí. Třidu jsem poté poprosila o klid, a jakmile nastalo naprosté ticho, začala jsem ukazovat na papírky, čímž jsem „rozeznávala“ dotyčné zvuky. Jako

¹¹⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

ukazovátka jsem požívala své ruce, nohy, láhve na pití, a také *plastové trubičky*¹¹⁷ a *izolační trubky*¹¹⁸, z nichž si žáci v předchozím bloku vyráběli nástroje.



Obrázky 1 a 2 Ukázky grafických symbolů nakreslených žáky ve hře *Improvizace s grafickými symboly*.

Během hry byli žáci poměrně koncentrovaní a pozorně si hlídali své symboly. V případech, kdy jsem se dotkla jejich papírku se znázorněným zvukem, zareagovali téměř okamžitě a začali jej realizovat. Delší časová prodleva nastávala pouze ve chvílích, kdy jsem na jejich symbol ukazovat přestala, což byla pobídka k ukončení jejich projevu. Žáci byli totiž natolik zabraní do svého vyjadřování, že si často nevšimli změny situace. V případech, kdy měl jeden žák zároveň předvádět oba dva své zvuky, nastávaly dvě různé varianty:

- pokud oba zvuky tvořil jedním předmětem, střídal je v pravidelnosti podle svého uvážení, přičemž často trvalo poměrně dlouho, než si uvědomil, že jsem dotykem „rozeznávala“ oba dva jeho symboly,
- jakmile byly zvuky tvořeny různými předměty, žák (ihned po zaregistrování skutečnosti, že ukazují na oba jeho symboly) své projevy opět střídal – chvíli zazníval dlouhý tichý, poté krátký silný zvuk, a to znovu dle vlastního uvážení.

V tišších částech hry žáci mlčeli a soustředili se na své projevy, v hlučnějších pasážích se chvílemi vzájemně upozorňovali na skutečnosti, že měl např. někdo začít hrát, nebo naopak ukončit svůj projev. Část hry, ve které jsem byla v roli dirigenta, trvala tři a půl minuty a sloužila spíše k upevnění spojení mezi symboly a zvuky. Po jejím ukončení jsem žáky pochválila a zároveň je vyzvala k tomu, aby na sebe během hry nemluvili a

¹¹⁷ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 88.

¹¹⁸ Ibid, s. 90.

projevovali se jen vlastními zvuky. Ještě než jsem žákům stačila navrhnout, jestli si chce někdo z nich vyzkoušet roli dirigenta, jeden se přihlásil a poprosil mne o to sám. Vyzvala jsem ho tedy, aby si ze země posbíral své dva lístečky se symboly, a místo nich jsem doplnila ty své. Žák si ode mne převzal „ukazovátka“ a hra začala. Žák vrstvil jednotlivé zvuky velmi zajímavě a různě je kombinoval podle své libosti. Systematicky si každý z nich nejprve „rozezvučel“, a pokud jej zaujal, nechal jej znít, pokud ne, vybral jiný. Často nechával znít pouze jeden zvuk a k němu následně přidával nové, které podle vzniklé zvukové plochy dále obměňoval. „Instrumentalisté“ se na své projevy koncentrovali mnohem více než v předchozí části hry a dodržovali pravidlo nekomentování a nemluvení. V situacích, kdy zaznívaly rytmické zvuky, se žáci dokonce dokázali ve svých projevech sjednotit. Kompozice, která trvala necelé čtyři minuty, postupně gradovala, přičemž její vrchol nastal zhruba ve třetí minutě, kdy byla instrumentace nejobsáhlejší. Ke konci hry se skladba opět ztišila, a když už bylo jasné, že ji žák brzy ukončí, přestali ostatní žáci sledovat své symboly, začali poskakovat a hlasitě se domáhali role dirigenta. Kvůli časovému plánu jsem toto umožnila ještě dvěma z nich. Žákům chvíli trvalo, než se opět zkoncentrovali, ale v průběhu další kompozice se ztišili a pozorně sledovali dirigentova gesta. Ten využíval podobnou taktiku jako dirigent předchozí, tzn. nejprve si „rozezníval“ jednotlivé zvuky a podle toho, zda se mu zvuk líbil, jej ponechal, nebo ukončil. Bezmála třiminutová skladba měla poklidný průběh. Naproti tomu poslední skladba byla ze všech nejrytmičtější a ze stran žáků nejkoncentrovanější. Dirigentka pečlivě naslouchala vznikající zvukové ploše a její kompozice obsahovala nejvíce melodických prvků (broukání, melodické houkání sovy aj.) ze všech předchozích. Skladba trvala přibližně dvě a půl minuty. Po ukončení aktivity jsem žáky vyzvala, aby všem svým spolužákům – dirigentům – zatleskali, a následně aby uklidili všechny nástroje i lístečky ze země, protože bylo třeba vytvořit prostor k realizaci poslední hry tohoto bloku.

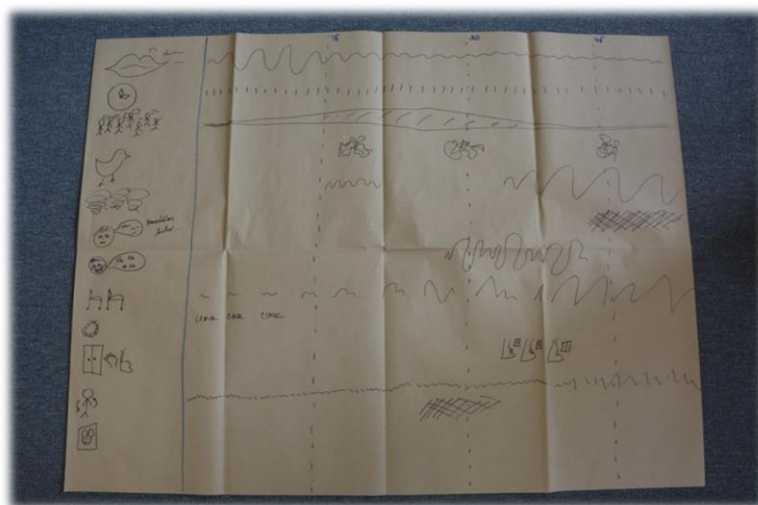
Smyslem poslední hry s názvem *Minuta ticha*¹¹⁹ bylo koncentrované naslouchání okolním zvukům, respektive „tichu“, aniž by žáci záměrně vytvářeli jakékoliv zvuky vlastní. Před začátkem časového limitu šedesáti vteřin jsem žáky stručně seznámila s pravidly hry a vyzvala je k pohodlnému posazení, či položení na koberec. Pro dosažení maximálního soustředění a co největší eliminace zrakových stimulů, jsem žáky poprosila, aby si zavřeli oči. Upozornila jsem je, že hra začne i skončí jemným zapískáním a znovu jim připomněla, jak je důležité, aby se během zmíněné minuty nijak neprojevovali. Jakmile

¹¹⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

žáci zaujali svá místa, vyčkala jsem na jejich úplné ztišení, a zapískáním hru zahájila. Téměř všichni žáci se během minuty ticha dokázali plně koncentrovat a se zavřenými očima v klidu leželi či seděli. Ke konci časového limitu se jeden žák projevil šepotem: „Nesnáším ticho!“, a přibližně v polovině se někdo potichu zasmál, jinak se však žáci na průběh hry vcelku soustředili. Po uplynutí šedesáti vteřin jsem hru ukončila, položila na zem balicí papír a pod předkreslenou časovou osu jsem černým fixem začala zaznamenávat postřehy žáků. Zvuky, které žáci během minuty ticha slyšeli, byly následující:

- dýchání (intenzivněji na začátku, postupem času se ztišilo),
- tikání hodin,
- mluvení žáků z jiných tříd a zvenčí ze zahrady,
- cvrlikání ptáků,
- foukání větru,
- polohlasný komentář žáka: „Nesnáším ticho!“,
- tichý smích,
- šoupání židlí v sousedních třídách,
- cinkání korálkového náramku,
- jemné klepání rukou do skříně,
- vrtění žáků,
- šustění polštáře, na kterém seděla žačka.

Poté, co se žáci shodli, že další zvuky už během minuty ticha neslyšeli, jsme si dali krátkou občerstvovací přestávku.



Obrázek 2 Zaznamenané zvuky ze hry *Minuta ticha*

Po pěti minutách žáci opět vytvořili kruh a já jsem jim vysvětlila další část hry. Jejich úkolem bylo vybrat si libovolný zaznamenaný zvuk, a pokusit se jej pomocí nějakého předmětu či nástroje napodobit. O výběru jsme s žáky diskutovali, protože bylo třeba, aby všechny zakreslené zvuky měly své „instrumentalisty“. Jakmile měli žáci vybráno, dostali prostor k nalezení zvuku, který by co nejpřesněji vystihoval zvuk zaznamenaný. Žáci chodili po třídě a zkoušeli „rozeznávat“ všechny možné předměty, někteří využili netradičních hudebních nástrojů vyrobených ve druhém bloku, nebo zapůjčených z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a jiní k vytváření zvuku použili své vlastní tělo. Následně jsme si zvuky představili, a to ve spojení s příslušným grafickým znázorněním:

- dýchání = tření smirkovým papírem připevněným na dřevěných destičkách o sebe, jemné šustění sytkým materiálem v *plastovém chřestidlu*¹²⁰, zintenzivněné dýchání žačky;
- tikání hodin = pravidelné klepání *lžícovými kastaněťami*¹²¹, rytmické popojíždění *panderetou z kovových zátek*¹²² po koberci;
- mluvení žáků z jiných tříd a zvenčí ze zahrady = přejíždění dřevěnou paličkou po *dřevěné valše*¹²³, „rozeznívání“ korálků připevněných na PET láhvi;
- cvrlikání ptáků = pískání, ťukání *kokosovými skořápkami*¹²⁴ o sebe, klepání *papírovým klapačem*¹²⁵;
- foukání větru = pískání na *plastovou koncovku*¹²⁶, rozechvívání papírku umístěného mezi dvěma dřevěnými destičkami pomocí dechu, hra na *bzučák*¹²⁷;
- polohlasný komentář žáka: „*Nesnáším ticho!*“ = tuto větu pronesla žačka změněným hlasem;
- tichý smích = tvořen hlasem;

¹²⁰ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 94.

¹²¹ Ibid, s. 68.

¹²² Ibid, s. 106.

¹²³ Ibid, s. 58.

¹²⁴ Ibid, s. 76.

¹²⁵ Ibid, s. 64.

¹²⁶ Ibid, s. 148.

¹²⁷ Ibid, s. 136.

- šoupání židlí v sousedních třídách = posouvání židlemi a jemné bouchání s nimi o lavici;
- cinkání korálkového náramku = zvuk tvořen identickým korálkovým náramkem a tichým tukaním *metliček ze špejlí*¹²⁸ o sebe;
- jemné klepání rukou do skříně = hra na *dřevěné hůlky*¹²⁹ a na *dřevěný klapáč*¹³⁰;
- vrtění žáků = přejíždění klackem po dřevěném *drhle*¹³¹;
- šustění polštáře, na kterém seděla žačka = mačkání totožného polštáře.

Poté se žáci rozdělili do několika skupin podle vybraných zvuků a hra byla zahájena. Pro orientaci v partituře jsem zvolila dřevěné ukazovátko z tabule. Při první realizaci, která trvala minutu a čtyři vteřiny, jsem přejížděla ukazovátkem zleva doprava bez jakýchkoli odchylek. Žáci se podle mého názoru koncentrovali tak, jak ještě v žádné předchozí hře. Každý si pohledem hlídal schéma svého zvuku a během projevů jiných spolužáků seděli ostatní v naprosté tichosti a poslouchali nově vznikající zvukovou plochu. Zásadním motivujícím faktorem byla zřejmě možnost využívání zapůjčených netradičních hudebních nástrojů. Během druhého „přehrávání minuty ticha“ jsem partituru využívala mnohem kreativněji. Ukazovátkem jsem přejížděla nejen zleva doprava, ale také naopak, shora dolů, úhlopříčně apod. I při tomto způsobu realizace byli žáci velmi soustředění a nejen přesně, ale i s využitím dynamiky „rozeznávali“ své symboly. Druhá realizace trvala minutu a dvacet šest vteřin, a po jejím ukončení žáci spontánně rozezněli všechny nástroje a úsměvy i radostným smíchem dávali najevo nadšení ze hry. V rámci poslední realizace aktivity měli žáci možnost opět si vyzkoušet roli dirigenta. Žačka, která se této role zhostila, velmi kreativně pracovala s předloženou grafickou partiturou (návraty, úhlopříčné přejíždění ukazovátkem po partituře apod.), a její skladba trvala minutu a devatenáct vteřin. „Instrumentalisté“ věnovali jejímu snažení plnou pozornost a při vytváření zvuků byli precizní. Jakmile byla skladba ukončena, následovala krátká reflexe, při níž se žáci o aktivitě vyjadřovali především v superlativech a chtěli vědět, jestli budeme mít možnost si ji ještě zopakovat. Odpověděla jsem jim, že v rámci našeho posledního setkání již zřejmě

¹²⁸ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 102.

¹²⁹ Ibid, s. 54.

¹³⁰ Ibid, s. 62.

¹³¹ Ibid, s. 56.

nebude prostor pro opětovné zrealizování hry, avšak paní učitelka žáky ujistila, že si ji určitě mohou zopakovat v budoucnu v rámci hudební výchovy.

Po poslední zmíněné aktivitě mělo být podle původního harmonogramu v rámci tohoto bloku zařazeno ještě závěrečné *Kompoziční cvičení*¹³². Předchozí hry byly ovšem více časově náročné, než jsem původně předpokládala, a pokud bych chtěla na závěr zařadit ještě i komponování, byla bych nucena předchozí aktivity značně zkrátit a předčasně ukončit, což by znamenalo odeprít dětem dostatečný prostor ke svému vyjádření a možnost kreativního tvoření. Po přednesení tohoto důvodu paní učitelce mi byla umožněna realizace ještě jednoho dvouhodinového bloku, na jehož termínu jsme se ihned domluvily. Z důvodu množství činností, které měly děti absolvovat v následujících čtrnácti dnech, jsme nejbližší možné datum našly až za více než dva týdny, což pro realizaci projektu sice nebylo ideální, avšak stále se to jevílo jako lepší řešení, než úmyslné zkracování veškerých aktivit tohoto bloku.

5.4 Čtvrtý blok – 9. dubna 2018

Jako úvodní starter posledního bloku byla opět záměrně zvolena aktivita s názvem *Hudba pro prsty*¹³³, tentokrát však s tím rozdílem, že iniciativu vytváření zvuků přebrali místo mne samotní žáci, jichž se tohoto bloku zúčastnilo osmnáct. První, kdo se do této role přihlásil, byla žačka. Ta pojala úvodní hru formou částečně pohybového a částečně rytmicko-melodického cvičení. Využívala hry na tělo (s důrazem na dynamiku projevu), protahování a tvoření zvuků ústy. Žačka, po zkušenostech z předchozích aktivit, velmi kreativně pracovala se skupinou svých spolužáků, od nichž očekávala dokonalé soustředění a preciznost při opakování pobídek. Pro získání pozornosti např. často měnila dynamiku, tempo a velmi zajímavě pracovala i s tichými pauzami. Po ní převzal roli „lektora“ další žák, jehož cvičení mělo spíše rytmicko-pohybový charakter s využitím hry na tělo (luskání prsty, plácání do stehů, tleskání, klepání prsty do dlaně apod.). Poslední žák, jež dostal možnost se v této roli realizovat, pojmal své cvičení sice velmi krátce (dvacet vteřin), ale o to intenzivněji (klepání na hlavu, hlasité plácání dlaněmi o podlahu ukončené výkřikem citoslovce „Ho!“).

¹³² Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

¹³³ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

Závěrečnou aktivitou projektu bylo **Kompoziční cvičení**¹³⁴, k jehož realizaci jsme cílili za pomoci *iniciačních* (*Hudba pro prsty*¹³⁵, *Whoopee!*¹³⁶, *Beat po kruhu*¹³⁷, *Předávání předmětu po kruhu*¹³⁸, *Bublifuk*¹³⁹, *Já jsem Mirek jako moře*¹⁴⁰), *koncentračních* (*Mixážní pult*¹⁴¹, *A – B*¹⁴², *Slovo PRŠÍ*¹⁴³, *Vícehlasá glissanda*¹⁴⁴) a *komunikačních starterů* (*Komfortní poslech*¹⁴⁵), a také *improvizačních a kompozičních her* (*Tři dirigenti*¹⁴⁶, *Slabiky*¹⁴⁷, *Hraj na cokoliv*¹⁴⁸, *Improvizace s grafickými symboly*¹⁴⁹, *Minuta ticha*¹⁵⁰). Nejprve jsem žákům sdělila, že ke komponování mohou využívat veškeré vlastnoručně vyrobené nástroje, nebo netradiční hudební nástroje zapůjčené z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, dále pak běžné denní předměty, vlastní hlas, nástroje z Orffova instrumentáře, hru na tělo a další libovolné pomůcky, díky nimž mohou vytvářet zvuky požadované v jejich vlastní kompozici. Veškeré nástroje (vypůjčené i vyrobené), které měli žáci k dispozici, jsem již předem nachystala na spojené lavice tak, aby si žáci mohli vybrat z jejich široké nabídky. Žáci poté utvořili dvě skupinky po devíti a já jim představila základní pravidla komponování:

- délka kompozice měla být přibližně pět minut,
- každý z žáků měl mít kdykoli v průběhu skladby alespoň desetivteřinové sólo,
- kompozice měla obsahovat minimálně deset sekund „ticha“.

Poté jsem žáky vyzvala, ať si rozeberou nástroje, a aby se skupinky vzájemně nerušili, zůstala jedna z nich ve třídě a druhá šla do jiné prázdné místnosti, jejíž využití jsem měla s paní učitelkou předem domluvené. Paní učitelku i asistentku pedagoga jsem zaskvětila do způsobu záznamu grafické partitury a poprosila je, aby do komponování žáků nezasahovaly, pouze aby jim zakreslovaly jednotlivé zvuky tak, jak si žáci sami určí.

¹³⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

¹³⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

¹³⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Whoopee!*, s. XIV.

¹³⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Beat po kruhu*, s. II.

¹³⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Předávání předmětu po kruhu*, s. III.

¹³⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

¹⁴⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

¹⁴¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

¹⁴² Viz příloha č. 1 Hry, *A – B*, s. XI.

¹⁴³ Viz příloha č. 1 Hry, *Slovo PRŠÍ*, s. VIII.

¹⁴⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. VI.

¹⁴⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Komfortní poslech*, s. XIII.

¹⁴⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Tři dirigenti*, s. VII.

¹⁴⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Slabiky*, s. X.

¹⁴⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

¹⁴⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

¹⁵⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVIII.

Časový limit pro tvorbu kompozice byl třicet minut. Ještě před tím, než si druhá skupinka rozebrala potřebné nástroje a nachystala se k odchodu do jiné třídy, jsem žákům připomněla, že tvorba kompozice je skupinová práce, a každý jednotlivec by do ní měl vnést nějaký vlastní nápad.

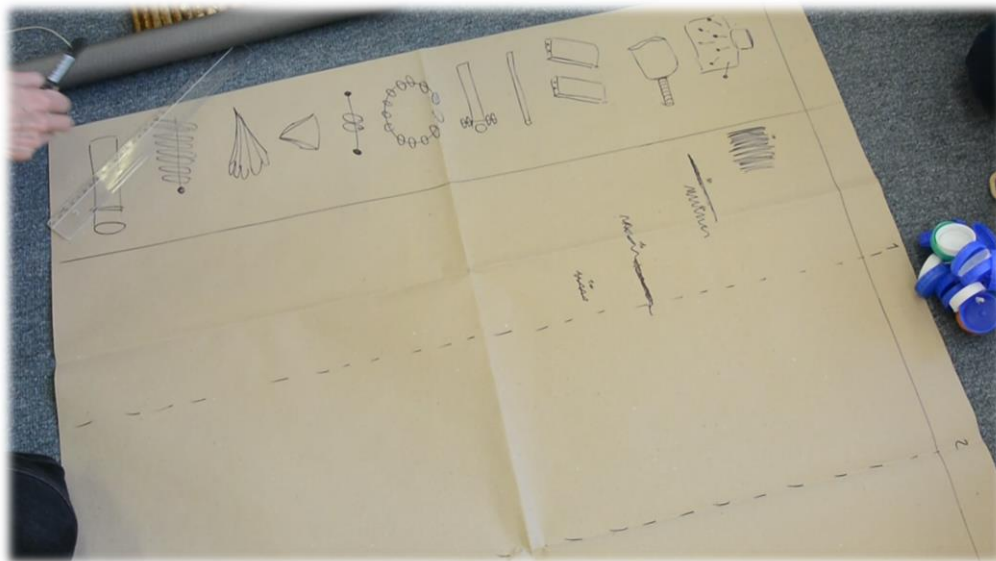
Po dohodnutí na čas, kdy jsme se měli opět všichni sejít v kmenové třídě, abychom si jednotlivé skladby představili, odešla druhá skupina, aby měla klid na komponování. Já jsem nejprve zůstala ve třídě a pozorovala, jakým způsobem žáci zahájí spolupráci. Ti se téměř okamžitě shodli na tom, že nejprve začnou hrát všichni postupně svá sóla a určili si pořadí „instrumentalistů“. Druhá skupina mezitím začala své komponování neřízenou improvizací každého člena, kdy nejprve jedna žačka zvolala „*Pátá hodina odbila!*“ a poté všichni zúčastnění začali hrát na vybrané nástroje libovolným způsobem. V průběhu hry jsem přecházela od jedné skupiny ke druhé, sledovala vývoj jejich komponování a informovala je o zbývajícím čase. Skupině, která zůstala ve třídě, grafickou partituru zapisovala paní asistentka (způsobem, na kterém se s žáky domluvili), ale jinak do průběhu komponování nijak nezasahovala. Ve druhé skupince se iniciativy záznamu partitury chopila žačka a paní učitelka zde měla roli pouze přihlížejícího.



Obrázek 3 Tvorba grafické partitury druhé skupiny

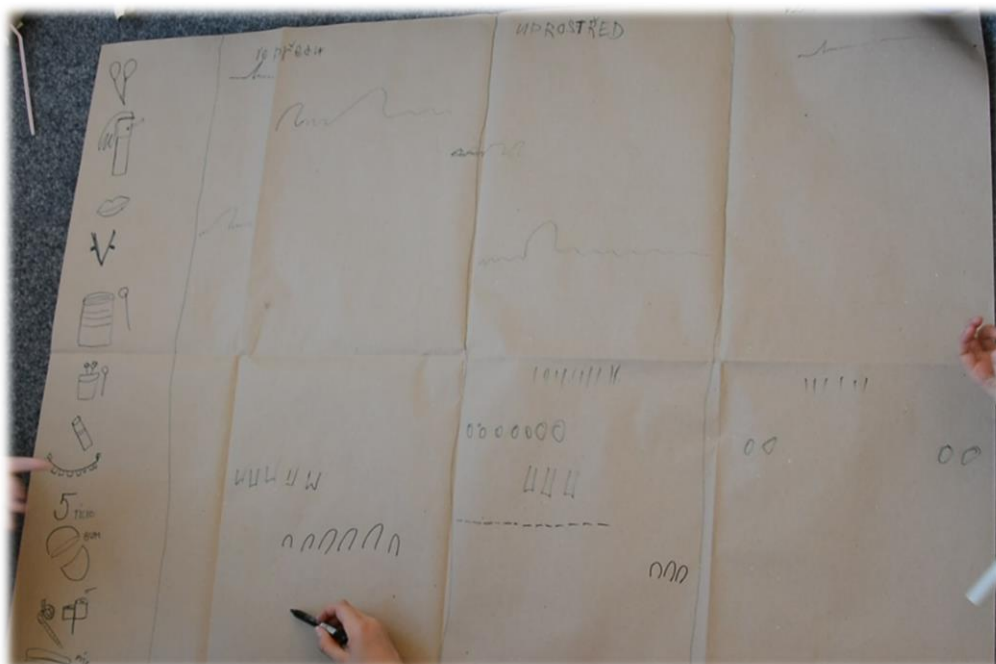
Žáci první skupinky si pro lepší časovou orientaci sundali ze stěny hodiny a postavili si je tak, aby na ně během svého sólového výstupu dobře viděli, a nemuseli odpočítávat deset vteřin ve své hlavě. Celkově se žáci první skupiny velmi snažili dodržovat stanovené

časové limity, během komponování sčítali časy jednotlivých výstupů, aby věděli, kolik zbývajících času ještě musejí vyplnit další hrou na nástroje.



Obrázek 4 Tvorba grafické partitury první skupiny

Zatímco v první skupině se role skladatelky chopila jedna žačka a ostatní spíše pasivně souhlasili s jejími nápady, situace ve druhé skupině byla v tomto ohledu naprosto odlišná. Zde se do tvorby kompozice zapojovali všichni žáci, debatovali o různých zvucích i o celkové struktuře skladby a před zaznamenáním zvuku na papír se na jeho umístění museli všichni shodnout.



Obrázek 5 Záznam průběhu komponování druhé skupiny

První skupina neměla během komponování žádný problém s nedostatkem stanoveného časového limitu. Pět minut před ukončením komponování již měli skladbu vymyšlenou i zaznamenanou. Jejich skladba měla tento charakter: na začátku všichni žáci předvedli sóla na své vybrané nástroje, během nichž bylo naplánováno deset vteřin „ticha“, poté následovaly dvě minuty vrstvení nástrojů s vyvrcholením v tutti, a v posledním časovém úseku doznívalo po krátké tiché pauze pár sólově hrajících nástrojů. Jediné, co žáci v posledních minutách komponování řešili, bylo, aby během plochy, ve které zaznívaly všechny nástroje společně, se dokázali žáci sjednoceně ztišit, aby mohla nastoupit závěrečná sóla. Toto vyřešili tím, že dirigentka během tutti měla hlídat na hodinách dvě minuty, a teprve poté ukázat na další symbol v grafické partitūře.

Druhá skupina mezitím poprosila paní učitelku o roli dirigenta. Paní učitelka si vzala ukazovátka a přejížděla po grafické partitūře zleva doprava rychlostí, jakou si žáci sami určili. V posledních minutách měli tedy i žáci druhé skupiny možnost zkompletovat partituru a třikrát si vyzkoušet její interpretaci. Ani jedna ze skupin tedy nemusela řešit problém s nedostatkem vytyčeného časového prostoru pro komponování.

Nástroje, jež žáci první skupiny použili při tvorbě kompozice, byly následující:

- *bubínek z PET láhve*¹⁵¹ s připevněnými korálky,
- *kazoo*¹⁵²,
- smirkový papír připevněný na dvou destičkách,
- *plastová trubička*¹⁵³,
- *pandereta z kovových zátek*¹⁵⁴,
- *dřevěná valcha*¹⁵⁵,
- *izolační trubky*¹⁵⁶,
- rachtačka z Orffova instrumentáře,
- *chřestidla z roličky od toaletního papíru*¹⁵⁷,
- chřestidlo z víček od PET láhve

¹⁵¹ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 112.

¹⁵² Ibid, s. 140.

¹⁵³ Ibid, s. 88.

¹⁵⁴ Ibid, s. 106.

¹⁵⁵ Ibid, s. 58.

¹⁵⁶ Ibid, s. 90.

¹⁵⁷ Ibid, s. 96.

- *papírový klapač*¹⁵⁸.

Druhá skupina poté využívala tyto nástroje a předměty:

- *bič*¹⁵⁹,
- netradiční saxofon vyrobený z roličky od toaletního papíru, doktorské rukavice a brčka,
- papírek vložený mezi dvě destičky ovázané gumičkou,
- *binzasaru*¹⁶⁰,
- *kokosové skořápky*¹⁶¹,
- hlas: „*Pátá hodina odbila!*“,
- *kuchyňskou harfíčku*¹⁶² rozeznívanou pomocí *tvrdé korkové paličky*¹⁶³,
- *izolační trubky*¹⁶⁴,
- *květináče z pálené hlíny*¹⁶⁵ rozeznívané pomocí *tvrdé korkové paličky*¹⁶⁶,
- *plechovkovou soupravu*¹⁶⁷ rozeznívanou *metličkou ze špejlí*¹⁶⁸,
- *plastovou koncovku*¹⁶⁹,
- flétnu,
- *lžícové kastaněty*¹⁷⁰,
- *dřevěné drhlo*¹⁷¹,
- *husí krk*¹⁷².

Při předvádění výsledných kompozic se obě skupiny dokonale koncentrovaly a vzájemně se ve svých projevech nevyrušovaly. Délka skladby první skupiny byla čtyři minuty a padesát pět vteřin. Hlavní roli při rozvržení časových úseků měla dirigentka, která hlídala čas na hodinách, a žáci se při „instrumentaci“ řídili podle jejích gest. Skladba

¹⁵⁸ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 64.

¹⁵⁹ Ibid, s. 72.

¹⁶⁰ Ibid, s. 74.

¹⁶¹ Ibid, s. 76.

¹⁶² Ibid, s. 134.

¹⁶³ Ibid, s. 126.

¹⁶⁴ Ibid, s. 90.

¹⁶⁵ Ibid, s. 86.

¹⁶⁶ Ibid, s. 91.

¹⁶⁷ Ibid, s. 114.

¹⁶⁸ Ibid, s. 102.

¹⁶⁹ Ibid, s. 148.

¹⁷⁰ Ibid, s. 68.

¹⁷¹ Ibid, s. 56.

¹⁷² Ibid, s. 138

obsahovala všechny náležitosti, jež byly stanoveny na začátku komponování, tzn. desetivteřinové sólo každého žáka a deset vteřin trvající „tichá“ pauza.



Obrázek 6 Záznam výsledné kompozice žáků první skupiny

Na žácích byla patrná radost z vydařeného provedení kompozice a druhá skupina je za jejich snahu odměnila velkým potleskem.¹⁷³

Druhá skupina měla sice mnohem bohatší instrumentář, zato však jejich skladba trvala o poznání kratší dobu – pouhé tři minuty a devatenáct vteřin.



Obrázek 7 Záznam výsledné kompozice žáků druhé skupiny

¹⁷³ Zvukový záznam výsledné kompozice žáků první skupiny je součástí přílohy diplomové práce (viz Příloha č. 2 – Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků, Nahrávka č. 1).

Žáci také nedodrželi pravidlo týkající se sólového desetivteřinového výstupu každého hráče. Jinak ovšem byla jejich kompozice nápaditá a poslechem velmi zajímavá a propracovaná. Žáci své zvuky různě vrstvěli, kombinovali a evidentně se při komponování zabývali vznikající zvukovou plochou, na jejíž podobě se vždy dokázali bez problému shodnout. Po skončení jim žáci první skupiny opět spontánně zatleskali.¹⁷⁴

Vzhledem ke skutečnosti, že bylo žádoucí uskutečnit na konci tohoto bloku ještě závěrečnou reflexi celého projektu, nebyla již realizována výměna grafických partitur, kdy se měly obě skupiny pokusit ztvárnit kompozici druhé skupiny podle svého uvážení a podle pochopení znázorněných symbolů. Své grafické partitury si však ponechali s vědomím, že se je někdy v budoucnu pokusí zrealizovat znovu. Spolu s grafickými partiturami si žáci měli také možnost ponechat své vlastnoručně vyrobené netradiční hudební nástroje, které jim mohou posloužit jako inspirace k výrobě shodných, podobných či úplně nově vymyšlených netradičních hudebních nástrojů. Společně s žáky jsme tedy uklidili třídu, schovali nástroje, usadili se do kruhu a zahájili závěrečnou reflexi, během níž jsem se ptala žáků na jejich dojmy, pocity a jejich názor na celý projekt. V rámci závěrečné reflexe se děti přiznaly, že se jim bude po projektu velmi stýskat a zeptaly se mne, jestli by nebylo možné projekt prodloužit, nebo jej alespoň v pravidelných intervalech realizovat u nich ve třídě například v hodinách hudební výchovy. Na tuto otázku zareagovala třídní paní učitelka slibem, že si některé aktivity projektu v budoucnu určitě zopakují. Nyní uvádím konkrétní otázky a odpovědi, které během reflexe zazněly:

„Vzpomenete si na nějakou hru, která vás velice bavila a kterou byste si případně rádi zopakovali?“

- „Jo mně se líbil ,Komfortní poslech¹⁷⁵, to bylo fakt hustý.“
- „Mně se líbila ta ,Minuta ticha¹⁷⁶.“
- „Symboly na té zemi byly dobrý.“ (odkaz na aktivitu *Improvizace s grafickými symboly*¹⁷⁷)
- „Mně se líbilo, jak ty bublinky lítaly nahoru a my jsme museli dělat ty menší tóny.“ (odkaz na aktivitu *Bublifuk*¹⁷⁸)

¹⁷⁴ Zvukový záznam výsledné kompozice žáků druhé skupiny je součástí přílohy diplomové práce (viz Příloha č. 2 – Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků, Nahrávka č. 2).

¹⁷⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Komfortní poslech*, s. XIII.

¹⁷⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

¹⁷⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

¹⁷⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

- *Super bylo, jak jsme vyráběli ty nástroje.*“
- *„Mně se líbily taky ty nástroje a taky to, jak jsi nám dala takové ty tóny a jeden byl dirigent a zvedal nám ruky a ještě jak byla ta hra, kdy jsem říkal Ríša jako rakev.“* (odkaz na aktivity *Mixážní pult*¹⁷⁹ a *Já jsem Mirek jako moře*¹⁸⁰)
- *„Mně se líbila ta hra na dirigenta, jak jsem tam bouchala do skříně, a hrozně se mi líbilo, že Ríša měl skoro stejný zvuk jako já (předvedení houkání sovy).“* (odkaz na aktivitu *Hraj na cokoliv*¹⁸¹)
- *„Tak mně se líbilo, jak jsme vyráběli ty nástroje a taky Bublifuk¹⁸², a taky jak nám dirigenti zvedali ty ruce.“* (odkaz na aktivitu *Mixážní pult*¹⁸³)
- *„Mně se líbilo, jak tady byly ty papírky po zemi.“* (odkaz na aktivitu *Improvizace s grafickými symboly*¹⁸⁴)
- *„Mně se nejvíc líbil ,Bublifuk¹⁸⁵.“*
- *„Mně se líbilo, jak jsme vyráběli ty nástroje a jak jsme dělali ty slámky a líbilo se mi, co jsme dělali teď.“* (odkaz na aktivitu *Kompoziční cvičení*¹⁸⁶)

„Byla nějaká aktivita, která se vám vůbec nelíbila, která vás nebavila?“

- *„No když jsme dělali ty hlasy navrch, tak mi aji docházel dech vlastně a bylo to těžký.“* (odkaz na aktivitu *Vícehlasá glissanda*¹⁸⁷)

„Co se vám líbilo na projektu jako celku? Zkuste říct nějaké postřehy z našich setkání.“

- *„Mně se líbilo, že tady bylo ticho, že jsme hráli, že jsme kreslili a tak.“*
- *„Jako mně se líbilo všechno.“*

Závěr reflexe tedy ukázal, že jednou z nejlepších aktivit byla z pohledu žáků hra *Bublifuk*¹⁸⁸. Další aktivity, které žáci velmi oceňovali, byly závěrečné *Kompoziční*

¹⁷⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

¹⁸⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

¹⁸¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

¹⁸² Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

¹⁸³ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

¹⁸⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

¹⁸⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

¹⁸⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

¹⁸⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. VI.

¹⁸⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Bublifuk*, s. IV.

*cvičení*¹⁸⁹, *Improvizace s grafickými symboly*¹⁹⁰ a *Mixážní pult*¹⁹¹. Naopak aktivita, kterou už by si patrně někteří žáci podle svých slov zopakovat nechtěli, se nazývala *Vícehlasá glissanda*¹⁹².

Po ukončení reflexe jsem žákům poděkovala za jejich kreativní tvoření, za ukázněnost během aktivit a pochválila je za perfektní reakce během jednotlivých her. Vysvětlila jsem jim, že pokud si na nějaké aktivity v budoucnu vzpomenu a budou mít chuť si je znovu zrealizovat, bude to jistě zpestření nejen hodin hudební výchovy, což žáci s úsměvem potvrdili a prohlásili, že už se na zopakování her moc těší.

6 Vyhodnocení projektu a zpracování výsledků

Z časového hlediska se projekt od počátečního harmonogramu mírně odlišoval tím, že závěrečné *Kompoziční cvičení*¹⁹³ bylo přesunuto do samostatného dvouhodinového bloku, což však mělo ve výsledku velmi pozitivní vliv na vývoj některých aktivit. Žákům bylo poskytnuto více času pro jejich kreativní tvoření a svobodný projev, a aktivity nemusely být předčasně ukončovány, popř. vynechávány jejich rozšiřující varianty. Také mělo více žáků možnost vyzkoušet si roli „dirigenta“, v níž mohli bezmezně realizovat své tvůrčí nápady v práci se skupinou. V případě, že by se během prvního bloku realizace her zkrátila a vznikl by tak nechtěný volný časový prostor, byla do původního časového plánu zařazena také aktivita s názvem *Vrstvení*¹⁹⁴. K její realizaci však nakonec nedošlo, jelikož původní časové rozvržení ostatních aktivit bylo vyhovující.

Prostorové možnosti třídy byly pro realizaci projektu taktéž dostačující. Vyjma závěrečného *Kompozičního cvičení*¹⁹⁵, při kterém jedna skupina odešla komponovat do jiné třídy, aby se při tvorbě skladby s druhou skupinou vzájemně nevyrušovaly, se všechny aktivity uskutečnily v kmenové třídě, kterou pro potřeby projektu nebylo nutné nijak významně přeorganizovat. I pro účely běžného vyučování mají totiž žáci dostatek prostoru ve středu třídy, kde se uskutečňují jejich pravidelná ranní setkávání spojená s povídáním o zážitcích žáků a organizaci dne.

¹⁸⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

¹⁹⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

¹⁹¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

¹⁹² Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. VI.

¹⁹³ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

¹⁹⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Vrstvení*, s. XII.

¹⁹⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

Zaměřím-li se na celkovou ukázněnost žáků, je třeba podotknout, že i sebemenší požádání o klid téměř ihned respektovali. I během většiny aktivit byli žáci schopni koncentrovat se a při projevech svých spolužáků se chovali velmi ukázněně. Zajímavým faktem také bylo, že jakmile „hrála“ jen část třídy (např. při aktivitách *Mixážní pult*¹⁹⁶ nebo *Kompoziční cvičení*¹⁹⁷), ostatní děti svým spolužákům po jejich výkonu spontánně zatleskaly a zahrnuly je slovy pochvaly, v některých případech (především u chlapecké části třídy) je na důkaz svého potěšení i poplácaly po zádech.

O zapojování do aktivit v roli „dirigenta“ měla zájem většina žáků. Ovšem i v situacích, kdy žáci plnili role „instrumentalistů“, se her účastnili s velkou iniciativou, zájmem a zjevným potěšením. Do rolí „dirigentů“ jsem se snažila vybírat vždy někoho, kdo tuto možnost v předchozích aktivitách ještě nedostal, tak aby si všichni účastníci mohli postupně tuto pozici vyzkoušet. Význam jednotlivých gest, díky nimž „dirigenti“ instruovali své spolužáky ke zvukovým projevům, pochopily děti velice rychle a intuitivně je využívaly ke svým „dirigentským“ záměrům. Gesta byla výrazově často velmi dynamická, poměrně přesná a často obsahovala i inovativní prvky, které si „dirigenti“ vytvořili k pohodlnější práci se skupinou „instrumentalistů“ (rozsáhlejší pohyby, intenzivní oční kontakt s „instrumentalisty“ apod.).

Při skupinových aktivitách se poměrně zdatně projevovaly pozitivní a přátelské vztahy ve třídě, které byly vyjadřovány nejen vzájemným respektem jednotlivých účastníků při hrách, ale také skutečností, že se žáci při rozdělování do skupin byli bez větších problémů schopni rozhodnout, ke které skupince se připojí, přičemž se neprojevovaly žádné výrazné známky vzájemné antipatie mezi jednotlivými spolužáky.

Příležitost využít během vybraných aktivit netradiční hudební nástroje nejen vlastnoručně vyrobené, ale také vypůjčené z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, byla pro žáky neuvěřitelně motivující. Jakmile jsem jim před začátkem třetího bloku vyskládala jednotlivé nástroje na lavici, musela jsem jim dát prostor si nástroje vypůjčit a zkusit si na ně podle libosti zahrát. Touha dětí objevovat zvuky linoucí se z každého takového atypického nástroje byla totiž natolik silná, že snaha o koncentraci na hru by byla bez této možnosti bezpochyby neúspěšná. Žáci bedlivě zkoumali různé možnosti využití jednotlivých nástrojů a zkoušeli je mezi sebou i

¹⁹⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Mixážní pult*, s. IX.

¹⁹⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

kombinovat (např. přejíždět po dřevěné valše¹⁹⁸ skořápkou z kokosového ořechu¹⁹⁹, využívat různé paličky k rozeznívání květináčů z pálené hlíny²⁰⁰ nebo místo paliček používat k rozeznívání netradičních hudebních nástrojů či běžných předmětů dřevěné hůlky²⁰¹). Plastová koncovka²⁰², bzučák²⁰³, kazoo²⁰⁴, panderety z kovových zátek²⁰⁵, kuchyňská harfíčka²⁰⁶ a kokosové skořápky²⁰⁷ – to byly nástroje, které žáky při jejich spontánním zkoumání nejvíce zaujaly.

Soustředění žáků při jednotlivých aktivitách bylo většinou velmi intenzivní. Jediné výjimky tvořily úvodní *iniciační startery* (*Hudba pro prsty*²⁰⁸ a *Beat po kruhu*²⁰⁹), k nimž žáci nejprve přistupovali rozpačitě, a dále pak hra *Slabiky*²¹⁰, při níž byla únava žáků skutečně na první pohled patrná. Nižší míru koncentrace jsem zaznamenala také při některých hrách, v nichž žáci zastávali roli „dirigenta“ (*Tři dirigenti*²¹¹ a *Vícehlasá glissanda*²¹²). Ne že by dotyční jedinci nějakým způsobem vyrušovali, spíše se plně nesoustředili na jednotlivá gesta „dirigentů“ a v jistých chvílích nereagovali na jejich pobídky přesně a dostatečně rychle.

V průběhu projektu přicházeli žáci neustále s novými nápady, aktivně se zapojovali do realizovaných her a ve svém tvoření byli velmi kreativní. Závěrečné *Kompoziční cvičení*²¹³, a také hry *Já jsem Mirek jako moře*²¹⁴, *Hraj na cokoliv*²¹⁵, *Minuta ticha*²¹⁶ a *Improvizace s grafickými symboly*²¹⁷, to je výčet aktivit, při nichž se kreativita dětí projevovala pravděpodobně nejvíce. Žáci se neostýchali přicházet se zajímavými inovacemi, při hrách, v nichž mohli využívat netradiční hudební nástroje či předměty denní

¹⁹⁸ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1. S. 58.

¹⁹⁹ Ibid, s. 76.

²⁰⁰ Ibid, s. 86.

²⁰¹ Ibid, s. 54.

²⁰² Ibid, s. 148.

²⁰³ Ibid, s. 136.

²⁰⁴ Ibid, s. 140.

²⁰⁵ Ibid, s. 106.

²⁰⁶ Ibid, s. 134.

²⁰⁷ Ibid, s. 76.

²⁰⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Hudba pro prsty*, s. I.

²⁰⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Beat po kruhu*, s. II.

²¹⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Slabiky*, s. X.

²¹¹ Viz příloha č. 1 Hry, *Tři dirigenti*, s. X.

²¹² Viz příloha č. 1 Hry, *Vícehlasá glissanda*, s. X.

²¹³ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

²¹⁴ Viz příloha č. 1 Hry, *Já jsem Mirek jako moře*, s. V.

²¹⁵ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

²¹⁶ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

²¹⁷ Viz příloha č. 1 Hry, *Improvizace s grafickými symboly*, s. XVI.

potřeby, hledali a zkoumali zvuky, které by pro jejich potřebu byly v té chvíli nejvhodnější a jakmile dostali příležitost samostatného tvoření (*Kompoziční cvičení*²¹⁸, *Minuta ticha*²¹⁹, *Hraj na cokoliv*²²⁰ atd.), bez váhání a s velkým nadšením tuto příležitost využili.

Také při druhém bloku, v němž měli žáci možnost vyrobit si vlastní netradiční hudební nástroje podle návodu z publikace *Hudební nástroje jinak*²²¹, se projevila jejich kreativita a touha po zkrášlení svých výtvorů. Veškeré nástroje vyrobené z papíru (*papírové klapače*²²² a *chřestidla z roliček od toaletního papíru*²²³) tak byly ozdobeny různými kresbami a ornamenty, a to výhradně podle fantazie dětí. Také *izolační trubky*²²⁴ si děti označily barevnými papírky, na které napsaly názvy jednotlivých tónů, jež vznikly po jejich zařezání na přesnou míru uvedenou v publikaci.

Jak již bylo řečeno výše, žáci jsou v rámci Montessori vzdělávání vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti, která se při realizaci projektu projevovala i v případech, jež s jeho samotným průběhem přímo nesouvisely. Například tehdy, když si měly děti po skončení jednotlivých bloků uklidit třídu. V těchto případech probíhal úklid velmi organizovaně a budil jasný dojem, že žáci velmi dobře vědí, kde mají různé pomůcky a předměty svá místa a jak má být třída nachystaná pro vyučovací proces.

Pro ilustraci a možnost komplexnějšího náhledu na projekt připojuji na závěr celkového hodnocení také zpětnou reflexi ze strany třídní paní učitelky, která ji zaslala písemnou formou dne 8. dubna 2019: „*Na jaře roku 2018 realizovala v naší třetí třídě s prvky Montessori Kateřina Skřebská projekt ‚Slyšet jinak‘. Celý projekt byl Kateřinou velmi pečlivě připravený, všechny projektové dny na sebe navazovaly a v každém takovém dni se děti seznamovaly s tím, jak a co mohou slyšet, jak ony samy se u toho cítí, co prožívají a co vše si mohou samy vyrobit. Děti se aktivně zapojovaly, komunikovaly, těšily se na další projektový den. Pro mě osobně to bylo nejen velmi zajímavé, ale i poučné. Hodně nápadů z tohoto projektu používám dodnes, včetně vyrobených hudebních nástrojů. Tento projekt bych doporučila zažít a prožít každé třídě a každému učiteli.*“

²¹⁸ Viz příloha č. 1 Hry, *Kompoziční cvičení*, s. XVIII.

²¹⁹ Viz příloha č. 1 Hry, *Minuta ticha*, s. XVII.

²²⁰ Viz příloha č. 1 Hry, *Hraj na cokoliv*, s. XV.

²²¹ COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.

²²² Ibid, s. 64.

²²³ Ibid, s. 96.

²²⁴ Ibid, s. 90.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Program ‚Slyšet jinak‘ a Montessori pedagogika* popisuje a hodnotí realizaci projektu programu *Slyšet jinak* v alternativním školském systému na prvním stupni Základní školy Oskol, Kroměříž ve třetí třídě s prvky Montessori.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnotit možnosti využití aktivit programu *Slyšet jinak* v tomto alternativním školském systému a posoudit klíčové body obou metodik v závislosti na možnosti použití jednotlivých aktivit v hodinách hudební výchovy. Výsledky ukazují, že program *Slyšet jinak* vychází v zásadě z velmi podobných principů jako Montessori pedagogika (práce s tichem a řízená koncentrace, kreativita, radost z objevování, pohyb v učení apod.) a aplikace jeho metod, aktivit a her ve výuce je tudíž nejen možná, ale v podstatě i velmi vhodná jako obohacující výukový materiál.

Samotná realizace projektu ve třídě s prvky Montessori byla velice příjemná, jelikož žáci reagovali na jednotlivé hudební a hudebně-pohybové činnosti s nadšením, aktivně se zapojovali nejen do samotných her, ale také do výroby netradičních hudebních nástrojů a jejich radost ze samostatného tvoření i improvizace byla očividná. Na začátku prvního bloku, při realizaci úvodních *iniciačních starterů*, byli žáci mírně nervózní a nejistí, avšak již při třetí aktivitě se veškerá nesmělost vytratila a v projevech žáků nebyl od té doby patrný žádný ostych, který by jim bránil v plnohodnotném kreativním tvoření.

Vzájemná komunikace probíhala u žáků spontánně po celou dobu trvání projektu. Již při prvních aktivitách, v nichž bylo potřebné předávat si jednotlivé zvuky mezi sebou, žáci využívali při předávkách zrakový kontakt, občas doprovázený i milým úsměvem. I při tvorbě výsledných skladeb byli žáci schopni diskutovat, vzájemně se domluvit na postupu vzniku kompozice a dokázali se bez větších obtíží shodnout na jednotném názoru.

Třídní paní učitelka i asistentka pedagoga se také aktivně zapojily do některých aktivit, přičemž se staly rovnocennými partnerkami zúčastněných žáků, a jejich přítomnost průběh projektu nijak nenarušovala.

Původní časový harmonogram se podařilo naplnit jen s drobnými změnami týkajícími se navýšení časové dotace projektu o jeden dvouhodinový blok. Tyto změny se však ve výsledku ukázaly být pozitivního charakteru, jelikož nebylo třeba kvůli časovému omezení zkracovat jednotlivé aktivity, případně vynechávat jejich rozšiřující varianty.

Diplomová práce tematicky navazuje na projekt bakalářské práce s názvem *Komparace projektů ‚Slyšet jinak‘ na základní škole a na základní škole speciální*, kterou jsem na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci obhájila v roce 2017. Samotný projekt byl realizován v roce 2016, a to na Základní škole Oskol, Kroměříž, a na Základní škole a Mateřské škole F. Vančury, Kroměříž, u žáků druhého stupně. Komparace obou realizovaných projektů ukazuje rozdíly v míře aktivní účasti na jednotlivých aktivitách u žáků prvního a druhého stupně. Dále je možné vysledovat rozdíly v koncentraci a ukázněnosti účastníků, přičemž žáci třetí třídy s prvky Montessori vycházejí z tohoto srovnání o poznání lépe.

Projekt programu *Slyšet jinak* byl tedy poprvé za celou dobu své existence realizován v rámci Montessori pedagogiky a díky výsledkům průzkumu diplomové práce lze doporučit využívání jeho metodologických postupů v oblasti alternativního školství i v budoucnu.

Bibliografie

1. COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír: *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.
2. KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.
3. KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Historická východiska péče o osoby s mentálním postižením*. In KREJČÍŘOVÁ, Olga, KOZÁKOVÁ, Zdeňka a MÜLLER, Oldřich. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 7. ISBN 978-80-244-3715-6.
4. *MARIA MONTESSORI - průkopnice školní výuky a bojovnice za ženská práva*. In: Youtube [online]. 2. 9. 2014 [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=12chJsIcpuE&feature=youtu.be>.
5. MEDEK, Ivo, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-065-4.
6. Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz>.
7. Montessori, křestním jménem Maria: První vysokoškolsky vzdělaná lékařka v Itálii. První, kdo považoval dětství za seriózní věc. *Montessori ČR* [online]. Praha 4, Modřany: Montessori ČR [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>.
8. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
9. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

10. Ostatní principy. *Montessori ČR: Montessori znamená vědět, co děti potřebují* [online]. Praha 4, Modřany [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy>.
11. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2019-04-08]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
12. SÉGUIN, Édouard. *Pojednání o morálce, hygieně a výchově idiotů a ostatních postižených dětí*. Paříž, 1846.
13. SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 9788075294050.
14. Slyšet jinak. *Tým Slyšet jinak* [online]. Olomouc, 2001 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.slysetjinak.upol.cz/tym>.
15. Slyšet jinak. *Úvod* [online]. Olomouc, 2001 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <http://slysetjinak.upol.cz/uvod>.
16. ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996.
17. VALENTA, Milan a PETRÁŠ, Petr. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
18. Základní škola Oskol: Informace o škole. *Základní škola Oskol* [online]. Kroměříž, 2011, 4. 10. 2011 [cit. 2019-02-25]. Dostupné z: <http://www.zsokol.cz/phprs280/view.php?navezclanku=informace-o-skole&cislocclanku=2011100001>.
19. ZOUHAR, Vít, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Slyšet jinak '03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách: Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. - 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Brno, 2004. ISBN 80-85429-94-2.

20. ZOUHAR, Vít. *Žák skladatelem*. In: ZOUHAR, Vít, MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Slyšet jinak '03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách: Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. - 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Brno, 2004. ISBN 80-85429-94-2.
21. Životopis lékařky Marie Montessori. *Žijeme Montessori: Vše o Montessori v ČR* [online]. Praha 5: Asociace Montessori ČR, 2014 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Skřebská
Katedra:	Katedra hudební výchovy PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Program <i>Slyšet jinak</i> a Montessori pedagogika
Název v angličtině:	<i>Different hearing</i> program and Montessori pedagogy
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá projektem programu <i>Slyšet jinak</i> realizovaným na Základní škole Oskol, Kroměříž ve třídě s prvky Montessori. Součástí diplomové práce je srovnání teoretických východisek Montessori pedagogiky a programu <i>Slyšet jinak</i> , příprava a realizace projektu a vyhodnocení možnosti využívání jednotlivých aktivit programu <i>Slyšet jinak</i> v Montessori vzdělávání s ohledem na specifika tohoto typu vzdělávání.
Klíčová slova:	Hudební výchova, program <i>Slyšet jinak</i> , elementární komponování, kreativita, koncentrace, komunikace, Montessori pedagogika, Základní škola Oskol, Kroměříž.
Anotace v angličtině:	The subject of the thesis is a project of <i>Different Hearing</i> program taking place in Oskol elementary school, Kroměříž in a class with Montessori elements. The thesis is comparing theoretical basis of Montessori pedagogy and <i>Different Hearing</i> program, its preparation and realization. Also it evaluates possible uses of the <i>Different Hearing</i> program activities in Montessori education with regards to specifics of this type of education.
Klíčová slova v angličtině:	Music, <i>Different Hearing</i> program, elementary composing, creativity, concentration, communication, Montessori pedagogy, Oskol elementary school, Kroměříž.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Hry Příloha č. 2 Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Seznam obrázků

Obrázky 1 a 2 Ukázky grafických symbolů nakreslených žáky ve hře <i>Improvizace s grafickými symboly</i>	44
Obrázek 3 Zaznamenané zvuky ze hry <i>Minuta ticha</i>	46
Obrázek 4 Tvorba grafické partitury druhé skupiny	51
Obrázek 5 Tvorba grafické partitury první skupiny.....	52
Obrázek 6 Záznam průběhu komponování druhé skupiny	52
Obrázek 7 Záznam výsledné kompozice žáků první skupiny	55
Obrázek 8 Záznam výsledné kompozice žáků druhé skupiny	55

Seznam příloh

Příloha č. 1 Hry	I
Hudba pro prsty	I
Beat po kruhu	II
Předávání předmětu po kruhu	III
Bublifuk	IV
Já jsem Mírek jako moře	IV
Vícehlasá glissanda	VII
Tři dirigenti	VII
Slovo PRŠÍ	VIII
Mixážní pult	IX
Slabiky	X
A – B	XI
Vrstvení	XII
Komfortní poslech	XIII
Whoopee!	XIV
Hraj na cokoliv	XV
Improvizace s grafickými symboly	XVI
Minuta ticha	XVII
Kompoziční cvičení	XVII
Příloha č. 2 Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků	XIX
Nahrávka č. 1	XIX
Nahrávka č. 2	XIX

Příloha č. 1 Hry

Hudba pro prsty²²⁵

Situace: skupina v kruhu, lektor uprostřed

Zvuky: pleskání prsty na různé části těla

Úkol: Není hráčům předem sdělen. Lektor stojící uvnitř kruhu začne pleskat pravidelný rytmus šestnáctinových not v mírném tempu (čtvrt'ová = 60) prsty obou rukou na různé části svého těla (tváře, ramena, hrudník, břicho, zadek, stehna, lýtka apod.). Postupně přidává dynamiku – zesiluje či zeslabuje až do mezních poloh a současně mění směr pohybu pleskání (nahoru – dolů). Přichází ke stojícím hráčům a pouze svou hrou vyvolává jejich reakce. Nonverbálně tak vybízí hráče, aby se k němu postupně všichni připojili a společně hráli spolu s ním. Protože však z důvodu absence úvodního slovního zadání této hry nejsou vymezena její jednoznačná pravidla, mohou být reakce hráčů různé a je na lektorovi, aby se opět nonverbálním způsobem pokusil svůj záměr udržet nebo takto nechal hru volně přejít k jejím variantám, čímž by dal průchod kreativitě již od samého počátku hry.

Varianty:

a) Hráči nenapodobují hru lektora, nýbrž svou hrou na ni reagují (protirytmus, doplnění, zhušťování, zředování apod.). Každý hráč si tedy vytváří vlastní rytmus vyjádřený pleskáním na různé části těla. Má-li být tato varianta již od počátku záměrná, vyžaduje úvodní slovní pokyny.

b) Lektor udává pouze beat, v jehož rámci hráči vytvářejí vlastní krátké a několikrát opakované rytmy. Tyto mohou změnit, kdykoliv to uznají za vhodné. I pro tuto variantu je nezbytné slovní zadání.

c) Vlastní hru prstů provází každý hráč uvolněným pohybem celého těla.

²²⁵ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 102.

Beat po kruhu²²⁶

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hra na tělo, hlas

Úkol: Lektor naznačí tempo a jedním směrem vyše zvuk (např. tlesknutí), který si hráči v daném beatu po kruhu předávají. Tento zvuk několikrát obkrouží přes všechny hráče, až se podaří dosáhnout pravidelného a přesného beatu. Dále lektor vlastním příkladem vybízí hráče k obměnám zvuku při současném respektování neměnného tempa (pleskání, dupání, luskání, hlas, doprovodné gesto apod.). Je-li pro hráče obtížné udržet pravidelný beat, všichni společně jej realizují chůzí na místě.

Varianty:

a) Jakmile se zvuk pohybuje na protilehlé straně kruhu, vysílá lektor stejným směrem druhý zvuk – nejprve ve stejné, později v odlišné kvalitě (např. 1. tlesk – tlesk, 2. tlesk – dup). Oba zvuky stejnosměrně opisují kružnici a vytvářejí tak zajímavý a pestrý zvukový prostor.

b) Lektor vysílá zvuk po kruhu současně oběma směry. Tato varianta, náročná zejména pro hráče sedící či stojící na místech, kde se oba zvuky potkávají v protisměrném pohybu, je však zároveň svým průběhem i zvukově natolik efektní, že se jistě vyplatí ji vyzkoušet. Pokud se tomu daří ve větší skupině (20 – 30 hráčů), je dobré několika hráčům dopřát tzv. *komfortního poslechu*, kdy se tito posadí doprostřed kruhu a se zavřenýma očima se zaposlouchají do zvuků kroužících kolem nich.

c) Lektor vybízí hráče k tempovým změnám (plynulé zrychlování a zpomalování).

d) Po ukončení základní verze této hry si hráči libovolně vymění svá místa v kruhu, avšak hra pokračuje dál stejně, jakoby zůstali na svých místech, tzn. hráči hrají ve stejném pořadí jako před změnou míst. Tato varianta je velmi náročná na koncentraci všech hráčů, zato však napínavá a zábavná.

²²⁶ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 109.

Předávání předmětu po kruhu²²⁷

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas charakterizující pohyb

Úkol: Lektor předá svému sousedovi v kruhu imaginární předmět, ten jej pak po kruhu posílá dalšímu sousednímu hráči atd. Předávání je doprovázeno pohybově dramatickými a hlasovými projevy (ne však slovy) vyjadřujícími předpokládané vlastnosti předmětu a manipulace s ním. Ty se v představě jednotlivých žáků mohou lišit (*velký – malý – těžký – lehký – žhavý – lepkavý – tekutý*), imaginární předmět se tak průběžně proměňuje. Dramatickým projevem mohou hráči ještě více umocňovat charakter posílaného předmětu (vznešenost, naléhavost, tajuplnost, lhostejnost, napětí, odpor apod.).

Varianty:

a) Základní podobu hry je možné rozšířit – hráči mohou při posílání libovolně měnit směr či pořadí v kruhu, mohou při předávání spolupracovat ve větším počtu nebo např. vyhodit předmět z okna, zašlapat jej do země a po částech vytahovat, rozmazat po těle, vsypat do vlasů, schovat do kapsy, roztrhat na kusy, nahradit konkrétním předmětem apod.

b) Imaginární předmět doprovázený pouze zvukovými projevy si posíláme po kruhu se zavřenýma očima. Hráči tak mohou mnohem intenzivněji naslouchat zvukovému doprovodu.

²²⁷ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 110.

Bublifuk²²⁸

Situace: lektor s bublifukem, hráči stojí v kruhu kolem něj

Zvuky: hlas – vokály

Úkol: Lektor vyfukuje bubliny, každý hráč si vybírá jednu bublinu a její let doprovází svým hlasem. Zpívá libovolné vokály výškově proměnlivé podle pohybu bubliny (vzestupná a sestupná glissanda), dynamicky určené velikostí bublin. Jakmile bublina praskne, tón skončí a hráč si hledá a hlasem provází novou bublinu.

Varianta: Každý hráč mlčky – jen pohledem sleduje pohledem pohyb jedné bubliny, hlasem reaguje až na její prasknutí.

²²⁸ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 111.

Já jsem Mirek jako moře²²⁹

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas

Úkol: Každý hráč si připraví jednoslovné přirovnání ke své osobě začínající stejným písmenem jako jeho jméno (např. Já jsem **J**irka jako **j**avor, já jsem **M**ilada jako **m**yš) a to doplní charakterizujícím pohybovým gestem. Po kruhu postupně každý hráč sám vysloví celý text i s pohybovým gestem („*Já jsem Andrea jako autíčko!*“ + rukama naznačuje např. řízení auta), na což ostatní hráči bezprostředně reagují sborovým zopakováním nebo spíš utvrzením („*Ty jsi Andrea jako autíčko!*“ + dané gesto). Takto se postupně vystřídají všichni hráči a celé kolo ještě jednou zopakujeme. V následujícím třetím kole jsou z původního textu vyslovovány jen samohlásky (hráčka: „-á --e- A---ea -a-o au-í--o“; skupina: „-y --i A---ea -a-o au-í--o“), gesto zůstává. Ve čtvrtém kole jsou naopak vyslovovány pouze souhlásky s gestem (hráč: „J- js-m -ndr-- j-k- --t-čk-“, skupina: „T- js- -ndr j-k- --t-čk-“) a ve čtvrtém kole hráči předvedou pouze gesta, text vysloví bez zvuku.

²²⁹ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 112.

Vícehlasá glissanda²³⁰

Situace: skupina v půlkruhu, před ní jeden nebo dva dirigenti

Zvuky: hlas

Úkol: Na dirigentovo gesto rukou všichni nasadí vokál libovolné výšky ve své střední hlasové poloze. Na následný dirigentův pohyb ruky směrem nahoru či dolů reagují zpěváci glissandovými vzestupy či sestupy daným směrem. V této hře není žádoucí pokoušet se jakkoliv intonačně doladit k jiným hráčům – naopak, každý zpěvák se snaží udržet se sám mezi ostatními. Vzniká tak velmi působivá hudební plocha.

Varianta: Totéž je možné provádět současně se dvěma skupinami – každá reaguje na svého dirigenta nebo na jednu ze dvou dirigentových rukou. Počet dirigentů a skupin lze ještě zvyšovat.

²³⁰ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 126.

Tři dirigenti²³¹

Situace: Hráči stojící v kruhu vedle sebe jsou rozděleni na tři skupinky, ke každé skupině náleží jeden dirigent stojící uprostřed kruhu čelem ke své skupince.

Zvuky: hlas – slabiky

Úkol: Každá skupina si zvolí slabiku, na kterou bude zpívat. Může to být např. první slabika jména jejich dirigenta (GA-briela, VÍ-tek, MI-rek). Zároveň se všichni naučí reagovat na základní pokynová gesta, kterými budou dirigenti řídit zpěv svých skupin:

zapnuto – vypnuto: otevřená dlaň = zpívám, sevřená dlaň = mlčím

pohyb melodie: paže se zvedají = melodie stoupá, paže klesají = klesá i melodie

dynamika: paže jsou vzdáleny od těla = *forte*, paže jsou u těla = *piano*.

Ve společné improvizaci všech tří skupin si dirigenti vzájemně naslouchají a změnami reagují na současně znějící zvukové plochy ostatních skupin. Zpěváci se pozorně řídí dirigentovými gesty. Na ukončení improvizace se dirigenti snaží shodnout intuitivně. V rolích dirigentů se následně vystřídají všichni zájemci.

Varianty:

a) Dirigenti se předem dohodnou na rámcovém průběhu improvizace (např. klidný a jemný úvod vystřídá pozvolná dynamická a tempová gradace, po níž přijde rychlé uvolnění a tichý závěr v nejhlubších hlasových polohách).

b) Dirigenti neřídí své zpěváky jen pažemi, nýbrž pohybem celého těla.

c) Pro lepší komunikaci dirigentů je možné postavení, kdy zpěváci stojí zády ke středu kruhu a dirigenti stojí před nimi vně kruhu.

²³¹ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 143.

Slovo PRŠÍ²³²

Situace: hráči v kruhu

Zvuky: hlas

Úkol: V průběhu pěti minut smí každý hráč opakovaně vyslovovat slovo PRŠÍ – libovolněkrát, kdykoliv a jakkoliv (např. šeptem, polohlasně, hlasitě, s expresivním výrazem, neutrálně), přičemž se snaží reagovat na zvukový kontext vytvářený svými spoluhráči. Zároveň se mu snaží se zavřenýma očima naslouchat.

Varianty:

- a) Hra může mít předem naznačený průběh (např. pozvolná dynamická gradace, zhušťování a rychlý návrat – jako když prší).
- b) Skupina je rozdělena na dvě poloviny, členové každé mohou vyslovovat jen jednu slabiku slova pr – ší.

Slovo PRŠÍ může být nahrazeno jiným slovem.

²³² KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 120.

Mixážní pult²³³

Situace: pět hráčů v půlkruhu, dirigent před nimi, zbytek skupiny naslouchá

Zvuky: hlas – držené vokály *í, é, á, ó, ú*

Úkol: Každý z pěti hráčů má předpaženou ruku a zpívá vokál libovolné výšky ve střední dynamice. Dirigent nastavením hráčovy ruky ovládá dynamiku jeho zpěvu: když zvedá hráčovu ruku směrem vzhůru, hráč na to reaguje zesilováním, pohybem ruky směrem dolů naopak dynamika zeslabuje. Hráčova ruka má stejnou funkci jako potenciometr – tzv. šavle pro ovládání hlasitosti na mixážním pultu. Dirigent střídavým ovládáním hlasitosti jednotlivých hráčů vytváří dynamicky proměnnou zvukovou plochu různých tónů.

Varianta: Všech pět hráčů má předpaženou ruku a zpívá jeden vokál stejné výšky. Dirigent nastavením hráčovy ruky tentokrát neovládá jeho hlasitost, nýbrž výšku jeho tónu: směrem nahoru stoupá, směrem dolů klesá. Postupným nastavováním jednotlivých hráčů tak může vytvářet a proměňovat nejrůznější více či méně příjemně znějící akordy.

²³³ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 116.

Slabiky²³⁴

Situace: 1–4 dirigenti vedle sebe před 2–8 skupinami hráčů stojících v půlkruhu, 8 kartiček se slabikami (např. TAN, DEM, KA, PUT, ME, TAM, MOR, TI)

Zvuky: hlas – slabiky

Úkol: Nejprve lektor naučí reagovat všechny hráče – zpěváky na základní pokynová gesta, podle kterých budou následně zpívat: dirigent se dotýká kartičky – skupina zpívá, nedotýká se – mlčí; dynamika závisí na intenzitě dirigentova gesta (rázné gesto – *forte*, jemné gesto – *piano*); tónová výška je řízena pohybem kartičky ve vzduchu směrem nahoru a dolů (nahore vysoké tóny, dole nízké). Následuje improvizace, ve které:

Nejprve jeden dirigent řídí hráče rozdělené na dvě skupiny – každou rukou ovládá jednu ze dvou kartiček (TAN – ME), každá skupina zpívá podle jedné kartičky.

Dále dva dirigenti řídí čtyři skupiny (čtyři kartičky TAN – KA – ME – MOR).

Na závěr řídí čtyři dirigenti osm skupin (osm kartiček TAN – DEM – KA – PUT – ME – TAM – MOR – TI). Podle pokynů dirigentů se nyní může postupně zazpívat i celá věta *Tandem caput metam mortis*²³⁵ s akcenty, rytmickými, melodickými a tempovými změnami.

Interpretaci celé věty lze provést ve skupinách jako dvou až tříhlasý rytmický kánon nebo jako dvou až tříhlasý proporční kánon, tzn. 1. skupina deklamuje v pochodovém tempu, 2. skupina dvojnásobně rychleji, 3. skupina dvojnásobně pomaleji.

²³⁴ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 144.

²³⁵ *Konečně smrti setnu hlavu*. Z latinského libreta P. Davida Kopeckého (1696–1758) přeložil Kamil Harvánek, použito v animačním programu k neobarokní opeře *Torso* autorů V. Zouhara a T. Hanzlíka. V projektech je vhodné použít vlastní významově aktuální osmislabičný text.

A – B²³⁶

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas – dlouhé samohlásky a krátce vyslovené souhlásky

Úkol: Lektor po kruhu vyše libovolný dlouhý vokál – samohlásku (á, é, í, ó, ú). Každý hráč jej zpívá, jak dlouho uzná za vhodné a sousedovi jej předá očním kontaktem tak, aby oba vokály na sebe plynule navázaly a nevznikla mezi nimi pauza. Sousední hráč reaguje opět libovolným vokálem a po kruhu jej posílá dál. Jakmile se předávání vokálů daří, vyše lektor opačným směrem krátce a zřetelně vyslovenou znělou souhlásku (např. b, d, m, g, v). Souhlásky si hráči předávají co nejrychleji, beat ani výška tónu nejsou určeny. Po každém kole může lektor souhlásky obměňovat, aniž by hru přerušoval. Již na začátku hry je vhodné všechny hráče vybídnout k interpretační pestrosti a nápaditosti, stejně jako k soustředěné interpretaci i naslouchání.

²³⁶ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 119.

Vrstvení²³⁷

Situace: skupina v kruhu, dirigent

Zvuky: hra na tělo, hlas a zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby

Úkol: Lektor udává čtyřdobé metrum s výrazným akcentem na první dobu. Úkolem hráčů je vytvořit různá jednotaktová rytmická ostinata, která nejprve zahrají samostatně a poté na pokyn dirigenta vrství na sebe při stále zaznívajícím metru. Jakmile všichni hráči hrají, dirigent je začne naopak postupně „vypínat“.

Varianta: Nástupy hráčů neurčuje dirigent, každý hráč do hry vstoupí dle vlastního uvážení. Stejně tak z ní může vystoupit, aby v tichosti naslouchal svým spoluhráčům a po chvíli se opět připojil k jejich hře. Zaznívající hudební plocha se tak neustále proměňuje a stává se pestřejší a působivější.

²³⁷ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 139.

Komfortní poslech²³⁸

Situace: skupina alespoň o dvaceti hráčích, polovina hráčů spolu s lektorem vytvoří kruh, ostatní sedí uvnitř kruhu a se zavřenýma očima poslouchají

Zvuky: hlas, hra na tělo

Úkol: Lektor vyše po kruhu libovolný zvuk. Hráči se snaží, aby na sebe jednotlivé zvuky plynule navazovaly, a posluchačům tak vytvářely představu souvislého zvuku kroužícího kolem nich. Lektor může po několika kolech zvuk obměňovat (dynamika), či zcela měnit (např. syčení – tření dlaní o sebe – pleskání prsty o dlaň – pleskání dlaněmi o tváře, stehna, dupání). Měnit může i tempo a směr předávání zvuků, může vyslat i druhý souběžný zvuk. Po umlknutí posledního zvuku je dobré posluchačům dopřát alespoň pár vteřin na příjemné procitnutí. Následuje sdílení pocitů posluchačů („*Jak jste se cítili?*“ „*Co jste si představovali?*“ „*Co vám bylo příjemné, co nepříjemné?*“) a hra se ještě jednou opakuje, přičemž si hráči vymění své role s posluchači.

Varianty:

a) Lektor posluchačům oznámí téma, podle kterého bude následně vybírat a kombinovat posílané zvuky. Např. téma bouře: foukání větru (dech a tření dlaní) – déšť různé intenzity (pleskání prsty o dlaň, o prsa, o stehna), hřmění (dupání) a zpět. Posluchači si tak ve své fantazii mohou vykreslovat obrazy a scény umocněné zvukovými efekty.

b) Velmi oblíbenou je též varianta, v níž se po úvodní lektorově motivaci z posluchačů stávají „návštěvníci filmového představení“, přičemž jeho vizuální složka je projektována pouze v divákově představě jako reakce na vnější zvukovou kulisu. Následná reflexe umožní všem divákům vylíčit své subjektivní zážitky.

²³⁸ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 136.

Whoopee!²³⁹

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas a hra na tělo v pohybu

Úkol: Hráči vyskakují jeden po druhém směrem po kruhu, přičemž na sebe bezprostředně navazují jako při tzv. mexické vlně. Dále k výskoku připojí jeden zvuk vytvořený hrou na tělo, případně zpěvem libovolného vokálu či slabiky, kterým se snaží bezprostředně reagovat na zvuk svého souseda. Počet zvuků realizovaných během jednoho výskoku postupně zvyšujeme na dva až tři, a to i v kombinaci hlasu a hry na tělo. Hráči respektují pravidelný rytmus a reagují na plynulé tempové či dynamické změny.

Varianty:

a) Předem se dohodneme na tempových a dynamických změnách (zrychlování – zpomalování a zesilování – zeslabování). Průběh takového cvičení můžeme vyjádřit grafickými symboly zapsanými na velkém papíře umístěném uprostřed kruhu.

b) Výskok nahradíme krokem směrem do kruhu doprovázeným výrazným gestem či libovolným pohybem celého těla. Kruh se postupně zmenšuje, tempo zrychluje.

²³⁹ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 107.

Hraj na cokoliv²⁴⁰

Situace: skupina v kruhu, dirigent uprostřed

Zvuky: zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby

Příprava: Každý hráč si během stanovené doby (cca 2 minuty) připraví dva zvuky: jeden krátký a silný, druhý dlouhý a tichý. K jejich vytvoření však nepoužije hudební nástroj, nýbrž jakýkoliv zvukově zajímavý předmět běžné denní potřeby, který se nachází v nejbližším prostoru kolem něj (např. židle, tužka, list papíru, pouzdro, suchý zip, PET láhev, radiátor). K vyjádření dvou různých zvuků může hráč použít jeden či dva předměty. Své zvuky každý nejprve představí ostatním hráčům.

Úkol: Hráči si po kruhu předávají dlouhý tichý zvuk při sólu mírně zesílený a po předání stažený do *pp*. Plynulému předání zvuků pomůže oční kontakt hráčů. Jakmile se kruh uzavře, hrají všichni podle gest dirigenta, který pohybem rukou směrem nahoru a dolů určuje dynamiku jednotlivých nástrojů či celku (zesílení, ztišení). Hru zakončí závěrečné kolo vedené v protisměru oproti původnímu – hrají se krátké silné zvuky v co nejrychlejším sledu.

²⁴⁰ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 146.

Improvizace s grafickými symboly²⁴¹

Situace: skupina v kruhu, kartičky se symboly a dirigent uprostřed

Zvuky: zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby, netradiční hudební nástroje

Úkol: Každý hráč si najde dva odlišné zvuky zahrané na cokoliv ve svém okolí. Každý zvuk či způsob jeho vytváření zaznamená jednoduchým a srozumitelným symbolem na list papíru formátu A5. Kartičky s viditelnými symboly jsou rozloženy uvnitř kruhu a dirigent vytváří improvizaci s využitím jednotlivých zvuků tak, že pokud se dané kartičky dotýká svým tělem, dává tím hráči pokyn ke hře příslušného zvuku. Dirigent se kartiček dotýká rukama, prochází se po nich, leží či převaluje se na nich a experimentuje s vytvářením souzvuků, vytváří vlastní zvukovou improvizaci. Dokud se kartiček dotýká, zvuk opakovaně či průběžně zaznívá, jakmile kartičku opustí, zvuk umlká. Až dirigent vyčerpá své nápady, vystřídá jej další z hráčů.

Varianty:

a) Místo doteků těla používá dirigent k „rozeznění kartiček“ libovolné předměty, které pokládá a naopak odnímá ze zvolených kartiček, např. propisky, pantofle, části oblečení, ukazovátko, PET lahve, trubice Boomwhackers.

b) Tutéž hru hrajeme s netradičními hudebními nástroji.

²⁴¹ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 149.

Minuta ticha²⁴²

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas, hra na tělo, netradiční hudební nástroje

Úkol: V přesně vymezeném čase jedné minuty všichni hráči soustředěně naslouchají „tichu“, resp. naslouchají zvukům ve svém okolí, aniž by jakékoliv zvuky záměrně vytvářeli. Následně lektor společně s hráči zaznamená veškeré zvuky do grafické partitury – na balicím papíře je každému zvuku vyhrazen jeden řádek, na jehož začátku je zakreslen symbol zvuku. Průběh zvuku, jeho opakování a změny jsou schematicky zaznamenávány na řádku přesně tak, jak a kdy zvuk zazníval v průběhu daného času. Hráčům jsou dále přiděleny jednotlivé party (řádky) a následuje interpretace zaznamenané minuty ticha podle grafické partitury (opět v trvání jedné minuty). Lektor posunováním dlouhého ukazovátka po partituře určuje průběh a tempo skladby. Nejprve se hráči snaží věrně napodobit reálné zvuky hlasem a hrou na tělo, ve druhé interpretaci využijeme netradičních hudebních nástrojů – imitace zvuků již může být volnější. Následně můžeme zvuky i jejich symboly využít pro vytvoření vlastní skupinové improvizace, kdy jednotlivé party již nemusejí imitovat úvodní poslech, nýbrž mohou odpovídat představám hráčů o optimální podobě vlastní skladby. Zdařilé části improvizace se mohou stát východiskem k vytvoření nové kompozice – tentokrát již pevně fixované grafickou partiturou.

Varianta: Každý hráč vytvoří vlastní grafickou partituru zaznamenanou v nejrůznějších zvukových prostředích, a to rovněž během 1 minuty (ulice, park, obchod, restaurace, nádraží, družina, tramvaj, vlak...). Vyhledává zvukově zajímavá, specifická, ale i neobvyklá prostředí. Zvuky zapisuje přímo na místě nebo je nahrává na mobilní telefon a následně přepisuje do grafické partitury, která může být následně interpretována celou skupinou.

²⁴² KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 153.

Kompoziční cvičení²⁴³

Situace: práce v 6–10členných skupinkách

Zvuky: netradiční hudební nástroje

Úkol: v průběhu 20–30 minut si každá skupinka samostatně připraví vlastní pětiminutovou kompozici. Hráči smí použít pouze vybrané zvuky, které si dříve připravili – dlouhý tichý a krátký silný (viz hru č. 52 *Improvizace se dvěma zvuky a tichem*). Ty mohou být zahrány v libovolném pořadí a počtu, kdykoliv. Během skladby musí zaznít 10 sekund úplného ticha a každý člen skupinky v průběhu skladby zahraje své 10 sekundové sólo, ve kterém použije libovolný zvukový materiál (jiný hudební nástroj, zvukový předmět, hlas, hru na tělo). Kompozice musí být zaznamenána v grafické partituru tak, aby se skladba mohla interpretovat i opakovaně v nezměněné podobě. V průběhu dvaceti minut určených k vytvoření kompozice hledají hráči její optimální podobu, na které se všichni jak podílejí, tak i shodnou. Nejprve si připomenou zvukový materiál, který mají k dispozici, a poté v krátké volné improvizaci vyzkouší různé nástrojové kombinace. Dále již zcela záměrně uspořádávají jednotlivé zvuky prostřednictvím jednoduchých a jasných symbolů do grafické partitury (fixou na arch balicího papíru). Dílčí části skladby si přehrávají a znovu upravují nebo naopak zaznamenávají zdařilé části vzniklé při improvizaci. Provedení skladby může řídit dirigent, kterého si mezi sebou členové skupinky sami zvolí. Po vzájemném předvedení všech skupinových kompozic následuje krátká beseda, při níž autoři objasní své záměry, postupy, zodpoví dotazy posluchačů a od nich si naopak vyslechnou rady a doporučení, týkající se jejich skladeb. Dále by měla práce na skupinových kompozicích pokračovat, a to právě na jejich zdokonalování v kompoziční, interpretační, případně i scénické oblasti (cca 20–30 minut). Po druhém provedení si skupiny vzájemně vymění své grafické partitury a v průběhu 20–30 minut nastudují interpretaci těchto grafických partitur přesně podle zápisu, avšak ve vlastním pojetí i nástrojovém obsazení. Po provedení skladeb opět následuje reflexe.

Varianta: Stejně jako základní verze, hráči však nejsou omezováni ve výběru zvuků, nutností zařadit 10 sekund ticha a individuální hráčská sóla. Tuto „svobodnější“ variantu je vhodné zařadit až tehdy, když už hráči absolvovali základní verzi hry.

²⁴³ KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít: *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1, s. 150.

Příloha č. 2 Zvukové nahrávky výsledných kompozic žáků

Nahrávka č. 1

Zvuková nahrávka výsledné kompozice žáků první skupiny. Délka trvání: 4:55.

Nahrávka č. 2

Zvuková nahrávka výsledné kompozice žáků druhé skupiny. Délka trvání: 3:19.