

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

**ROZVOJ HUDEBNÍ TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ NA ZÁKLADĚ
KARAFIÁTOVÝCH BROUČKŮ**

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Holec, Ph.D.

Autor práce: Klára Šimková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/19 98 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 3. 1. 2013

.....

podpis studentky

Poděkování

Děkuji PaedDr. Janu Holcovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a vedení práce. Dále děkuji zejména Mgr. Kateřině Sochorové, třídní učitelce 5. třídy Základní školy v Batelově, která mi na úkor svých hodin hudební výchovy poskytla potřebný čas a prostor pro realizaci praktické části diplomové práce. Za inspiraci k tématu diplomové práce pak děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. V neposlední řadě též děkuji všem dětem z 5. třídy Základní školy v Batelově.

Mé zvláštní poděkování patří rodičům a všem svým blízkým za obrovskou podporu v celé délce studia.

ANOTACE

ŠIMKOVÁ, Klára. *Rozvoj hudební tvořivosti žáků na základě Karafiátových Broučků*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Holec, Ph.D.

Klíčová slova: tvořivost, rozvoj tvořivosti, podmínky pro rozvoj tvořivosti, mladší školní věk, hudební výchova, projekt, příběh Broučků Jana Karafiáta

Diplomová práce se věnuje dětské hudební tvořivosti a jejímu rozvoji. Je rozdělena do dvou částí – praktické a teoretické.

Teoretická část se zabývá vymezením pojmu dětské hudební tvořivosti – jejímu místu ve školní výuce a prospěšnosti jejího rozvoje. Praktická část pak navazuje prostřednictvím hudebního projektu určeného zejména pro hodiny hudební výchovy na 1. stupni základních škol.

Pojícím prvkem celého projektu je příběhová linie Karafiátových Broučků.

ANNOTATION

Development of Pupil's Musical Creativity on the Base of the Book Broučci by J. Karafiát

Key Words: creativity, creativity development, the conditions for the development of creativity, school age 6 – 11 years, music, project, Jan Karafiát – The story Fireflies.

This thesis is devoted to musical creativity of children and its development. It is divided into two parts – theoretical and practical.

Theoretical part deals with the definition of musical creativity of children, its place in school and the benefits of its development. The practical part is followed by musical project designed primarily for music lessons at the first schools.

The project is connected with the storyline Fireflies of Jan Karafiát.

Obsah

Úvod	9
Obecné cíle diplomové práce.....	11
Konkrétní cíle práce:	12
1 Co je tvořivost.....	13
1.1 Vymezení pojmu dětská (hudební) tvořivost	15
1.2 Průběh tvořivostního procesu	19
2 Proč rozvíjet dětskou tvořivost.....	20
2.1 Proč rozvíjet obecně tvořivost	20
2.2 Proč rozvíjet dětskou tvořivost	21
2.3 Proč rozvíjet dětskou hudební tvořivost	21
3 Co ovlivňuje tvořivý proces (Faktory)	22
3.1 Úloha pedagoga	22
3.1.1 V tvořivém procesu	22
3.1.2 V hudebně tvořivém procesu	24
3.2 Osobnost žáka.....	25
3.2.1 Vnější determinanty	25
3.2.2 Vnitřní předpoklady hudební tvořivosti dětí	28
4 Motivace.....	33
5 Jak tvořivostní charakter výuky ovlivňuje formování dětského kolektivu.....	34
6 Hudební vývoj dítěte	35
6.1 Prenatální, novorozenecké a kojenecké období.....	36
6.2 Batole.....	37
6.3 Předškolní věk	38

6.4	Mladší školní věk	39
7	Názory na význam dětské hudební tvořivosti	41
7.1.1	Situace v Čechách.....	46
8	Odraz praktické části diplomové práce v RVP ZV.....	51
9	Úvod k projektu	54
9.1	Technické a prostorové zázemí.....	55
9.2	Specifika třídy a kázeňské problémy	55
9.3	Způsob hodnocení.....	56
9.4	Časová dotace	57
9.5	Počet žáků.....	57
9.6	Způsob výběru úryvku z knihy Broučci?	57
9.7	Doporučení pro realizaci projektu	58
10	Projekt Rozvoj hudební tvořivosti žáků na základě Karafiátových Broučků	59
10.1	Příprava k vedení jednotlivých setkání – struktura hodin.....	59
10.2	Popis jednotlivých setkání – přípravy.....	61
10.2.1	Seznámení se s Broučky – motivační hodina	61
10.2.2	U Broučka na návštěvě aneb co všechno může hrát.....	63
10.2.3	Brouček se zranil I. část	65
10.2.4	Brouček se zranil II. část	68
10.2.5	Brouček se ztratil.....	70
10.2.6	Brouček se žení	72
10.2.7	A svatba byla až do rána... ..	74
11	Reflexe.....	77
	Závěr.....	78
	Zhodnocení naplnění cílů diplomové práce	78

Časové podmínky pro realizaci tvůrčích hodin hudební výchovy	79
Seznam použitých zdrojů	82
Přílohy	86
Seznam příloh	86
Přílohy	88

Úvod

Tvořivost nepochybně patří mezi nejdůležitější vlastnosti člověka. Její význam můžeme sledovat ve dvou základních rovinách. V té první představuje velký přínos pro společnost – vytváření stále nových, prospěšnějších, lepších produktů a kulturních hodnot apod. V té druhé, a podle mého názoru neméně důležité rovině, má tvořivost nepostradatelnou úlohu v obohacování vnitřního života člověka – dává mu hlubší smysl. Protože se díky ní může člověk sám nejrůznějšími způsoby realizovat, může mu také pomoci překonat nejrůznější životní překážky.² Není tedy pochyb, že tvořivost je považována za jednu ze základních lidských potřeb.³ I zdánlivě bezvýznamné tvoření pro okolí může totiž svého původce potěšit a zaplnit jeho nitro příjemným pocitem.

Tento fakt se mi jeví zvláště důležitý při školní práci. Ne všechny děti se totiž mohou těšit z dobrých známek a úspěchu při výuce. Zažívají spíše pocit neúspěchu, a proto jejich potřeba seberealizace není naplňována. Při tvůrčích aktivitách ale má šanci na úspěch každý. Tvořivost nezná šablony ani konečnou podobu výtvaru. Jejím výsledkem je vždy něco nového, originálního, jiného než má soused vedle a přitom vše může být správně.

Není proto divu, že rozvoj kreativity představuje jeden z hlavních cílů základního vzdělávání, důležitý pro komplexní rozvoj osobnosti žáka.⁴ Otázkou ale zůstává, který z předmětů umožňuje jeho realizaci. Domnívám se, že tím pravým místem vybízející přímo svým charakterem je oblast Rámcového vzdělávacího

¹ VALÁŠEK, Martin (sest.). *Kapitoly moudrosti*. Vyd. 1. Třebíč: Akcent, 2000, s. 363. ISBN 80-726-8107-9.

² Srov. NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 15. ISBN 80-731-5014-X.

³ Srov. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, s. 72. ISBN 80-210-1880-1.

⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 12 [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) Umění a kultura, kam patří i vzdělávací obory (potažmo předměty) Hudební a Výtvarná výchova.

Odvažuji si tvrdit, že v rámci výtvarné výchovy se tvůrčí aktivita rozvíjí daleko více, než je tomu při hudební výchově, pokud se tak při hudební výchově vůbec děje. Stačí se podívat na nástěnky na chodbách škol, které jsou plné nejrůznějších výtvarných výtvorů dětského nitra. To, co vzniká v rámci hudební výchovy, samozřejmě na nástěnku připíchnout nelze (není-li to notový zápis písničky), ale zazní například na vánoční besídce školy koleda, jejíž autoři jsou žáci 5. B?

Pokud tedy jako budoucí pedagog chci plnit cíle základního vzdělání – přinášet svým žákům poznání nejenom materiální, ale působit i na rozvoj jejich vnitřního života, považuji za závazné věnovat svou pozornost právě rozvoji tvořivosti. Proto se v následujícím textu zabývám nejenom teoretickými poznatky o tvořivosti a pojmy s ní souvisejícími, ale ve druhé části práce předkládám jeden z možných projektů, kterým může být u žáků tvořivost rozvíjena. Právě pro své získané přesvědčení o nevyužitém potenciálu hodin hudební výchovy je celá práce věnována hudební dětské tvořivosti.

Obecné cíle diplomové práce

Ve své diplomové práci bych ráda vytvořila projekt, který bude primárně zaměřený na rozvoj hudební tvořivosti u dětí mladšího školního věku. Měl by být rozmanitý a zároveň co nejvíce univerzální – tak, aby jej šlo využít v maximální možné šíři ročníků prvního stupně. Domnívám se však, že jeho použití je možné i ve volnočasové pedagogice, např. ve školní družině. Pojícím prvkem celého projektu (všech setkání) je příběh Karafiátových Broučků.

V rámci praxe jsem se setkávala s hudební výchovou, ve které se hudba pouze reprodukovala. Rozdaly se zpěvníky, paní učitelka hrála na klavír a děti se prozpívaly celou hodinou. Někde se k tomuto stylu výuky přidalo neoblíbené učení not, stupnic, akordů a podobných činností, které považuji, pokud dítě nehraje na jakýkoliv hudební nástroj, za zcela zbytečné. Důvody, proč se tak děje, jsou různé – některé opodstatněné, jiné nikoli. K těm prvním patří určitě nenáročnost časové přípravy. Jestliže chceme vést tvořivou hodinu hudební výchovy, musíme počítat s tím, že je nutné se řádně připravit, což nám zabere i několik hodin. S tím souvisí materiální zajištění hodiny. Například pokud pracujeme se zvonkohrami, musí mít každé dítě svou, a to je často problém. K neopodstatněným důvodům pak patří nedůvěra v žákovy schopnosti a zejména učitelovy obavy sama v sebe (Dokážu vést takovou hodinu? Bude to pro žáky něčím přínosné? Vždyť sám/sama nejsem textař ani skladatel. Jak se připravit? Apod.).

Proto by tato diplomová měla přispět nejenom k rozvoji dětské hudební tvořivosti dětí mladšího školního věku, ale může se stát i inspirací pro mnohé učitele hudební výchovy na prvním stupni, kteří chtějí připravovat své hodiny jinak – tvořivě – a využít tak potenciálů, který v sobě hudba i děti samotné skýtají. Vždyť přeci, jak už bylo řečeno v úvodu, tvořivost neodmyslitelně patří do našeho života a výchova k tvořivému myšlení je jeden z hlavních cílů našeho současného vzdělávání.⁵

⁵ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 12

Konkrétní cíle práce:

- 1.) Vytvořit srozumitelné přípravy pro jednotlivá setkání v rámci projektu na rozvoj hudební tvořivosti primárně určeného pro hodiny hudební výchovy na 1. stupni základní školy.
- 2.) Rozvíjet u dětí zájem o hudbu, nebýt jen pasivními posluchači, ale spolupodílet se na jejím vzniku.
- 3.) Podporovat u žáka rozvoj jeho hudebních schopností, dovedností a tvůrčího řešení problémů.
- 4.) Postupným objevováním a osvojováním si jednotlivých výrazových prostředků vést děti k poslechu hudby s porozuměním.
- 5.) Vysvětlit nezbytné teoretické pojmy související s představovaným projektem tak, aby celé dílo bylo kompletní, ucelené a srozumitelné.
- 6.) Spojením projektu s Karafiátovými Broučky působit pozitivně na morální vývoj dětí, neboť toto dílo vyzdvihuje hodnoty, které by měly být vlastní každému.
- 7.) Vést žáky k týmové práci, kde každý má své místo a každý je potřebný.
- 8.) Rozvíjet obecnou tvořivost dětí, neboť je nezbytnou dovedností pro úspěšný život.
- 9.) Projekt vytvořit v souladu s požadavky primárního hudebního vzdělávání, výstupních kompetencí žáka 1. stupně základní školy v hudební výchově dle RVP ZV.
- 10.) Vytvořit přílohy notopisné, fotografické, audio a video soubory. Popsat metodické závěry, kterými jsem byla vedena při vytváření úkolů, a zhodnotit klady a zápory, které se v praxi projevily.

1 Co je tvořivost

Abychom se dostali až k dětské hudební tvořivosti, je nezbytné vymezit si, co to obecně tvořivost je. Definice existuje nepřehledné množství a jen těžko říci, která z nich je ta nejsprávnější. Obecně však můžeme tvořivostí označit určitý souhrn vlastností a dalších osobnostních předpokladů (vědomosti, dovednosti, postoje, motivy apod.) člověka,⁶ které se projevují v osobitém přístupu jedince k poznávání a konání, tedy v rozdílu mezi vnímaným a konečným výsledkem činnosti.⁷ Spojovacím momentem nejrůznějších charakteristik je pak novost, originalita, tvorba něčeho nevšedního.⁸

Originalita tedy představuje jeden ze základních rysů tvořivé činnosti, leč mnozí psychologové berou vážně pouze tu společensky významnou, tu která vytváří nové skutečnosti a hodnoty.⁹ Nicméně kreativita je důležitá, i když na první pohled nesplňuje výše uvedenou premisu, protože zkušenost s ní může být přínosná i pro samotného tvůrce, neboť ho vnitřně obohacuje a navíc se prožitím tohoto procesu mnohé naučí. Dále se z výsledků tvořivostní činnosti můžeme leccos zajímavého dozvědět o autorovi samém a v neposlední řadě je třeba připomenout, že mnohé výsledky kreativity byly společensky doceněny až s odstupem věků.¹⁰

K dalším rysům tvořivé činnosti patří *variabilita* – kombinování, hledání něčeho nového; *intuice* – nevědomá činnost nejrůznějšího kombinování, při které se slučuje již dříve poznané; *imaginace* – myšlenkový proces vybavování a rekonstrukce představ, přičemž jsou tyto představy v naší mysli různě přetvářené – o skutečnost se pouze opírají, nejsou pouhými jejími kopiemi; *inspirace* – velmi silná motivace, která se projevuje naprostou soustředěností a zaujatostí vůči danému objektu. Inspirace je pak doprovázená zvýšenou emocionalitou, velkou citlivostí a afektivními procesy. Probouzí

⁶ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 155. ISBN 978-807-3672-737.

⁷ Srov. SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974, s. 129.

⁸ Srov. VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, s. 45. Comenium musicum. ISBN 80-705-8149-2.

⁹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, s. 217. ISBN 978-80-200-1680-5.

¹⁰ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 48

se v ní fantazie a instinktivní složky. Při inspiračních stavech zažíváme pocity štěstí a radosti.¹¹

Tvořivost můžeme rozlišovat na tvořivost specifickou a nespecifickou. Specifická je definovaná oblastí, ve které se uplatňuje (věda, technika, umění atd.). Chce podávat konkrétní tvůrčí výkony, které jsou zcela nové a dále použitelné. Naopak nespecifická se nezabývá žádným konkrétním úkolem. Je charakterizována velkým množstvím nápadů.¹² Pedagoga by však mělo spíše zajímat druhé dělení, a to na tvořivost objektivní a subjektivní. Výsledkem první musí být něco nového, originálního, užitečného a odpovídajícího dané situaci. Naopak subjektivní tvořivost přináší nové pouze pro samotného aktéra tvůrčí činnosti, a je proto uplatňovaná zejména v pedagogické situaci.¹³

Za základ tvůrčího řešení problému jsou považovány divergentní myšlenkové operace, které umožňují nacházet rozličná řešení a vytvářet různé logické alternativy. (Konvergentní myšlenkové operace výše uvedené neumožňují. Omezují se pouze na jedno řešení vyplývající z daných informací.) Jednotlivé složky divergentního myšlení (někdy označované jako tvůrčí schopnosti) jsou: fluence (plynulost) – schopnost vytvářet co v nejkratším možném čase, značné množství nápadů; flexibilita – pružnost myšlení, která dovoluje na základě dosavadních zkušeností produkovat různá řešení; originalita – novost a původnost řešení; redefinice – schopnost použít staré poznatky nově; elaborace – představuje schopnost propracovat řešení do detailu; senzitivita – schopnost nacházet problémy, vidět nedostatky a možnosti zlepšení, předpovídat vývoj situace.¹⁴

Zajímavý je také pohled na vztah kreativity a obecné inteligence. Abychom mohli tvořit, potřebujeme sice mít alespoň minimální průměrnou inteligenci, ale její vyšší míra nám nezaručí, že budeme tvořivější. Dokonce někteří jedinci s nižší úrovní

¹¹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 129-130

¹² Srov. SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2002, s. 329. Studium. ISBN 80-85947-80-3.

¹³ Srov. MAŇÁK, Josef, ref. 3, s. 73

¹⁴ Srov. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, s. 24-25. ISBN 80-247-0374-2.

obecné inteligence mohou být daleko tvořivější než osoby s úrovní obecné inteligence podstatně vyšší. Důvodem je neschopnost řešit problémy jinak než pomocí tradičních způsobů.¹⁵

1.1 Vymezení pojmu dětská (hudební) tvořivost

U dětské tvořivosti více než kde jinde vytane nesmyslnost lpění na společenském přínosu. Zkušenosti dítěte jsou velmi malé, a proto může těžko přijít s něčím objevným. Pokud přijde, stejně nezná (v hudbě především) výrazové prostředky, aby se uspokojivě vyjádřilo, a dále mnohdy objeví něco, co již bylo dávno objeveno a je to tedy nové pouze pro něj. Proto se u dětské tvořivosti musíme často spokojit s fragmenty, neúplnými myšlenkami a novými úhly pohledu než s celým dílem.¹⁶

Ferriere specifikuje dětskou tvořivost těmito charakteristickými rysy:

- „1.) dětská tvořivost pramení ze spontánní inspirace;*
- 2.) tato inspirace je provázena afektivními složkami (dítě musí prožívat radost);*
- 3.) inspirace je zacílená;*
- 4.) je vyjádřena myšlenkovou a tělesnou pohybovou aktivitou;*
- 5.) vyjádření je relativně původní, což ji odlišuje od pouhého napodobování a imitace.“¹⁷*

Protože jisté předpoklady k tvoření jsou uloženy v základní podobě v každém normálně se vyvíjejícím dítěti, hraje zde důležitou roli také okolí, ve kterém dítě vyrůstá, a výchovné působení. Bylo zjištěno, že prostředí bez nároků, vyvolávající stres,

¹⁵ Srov. SMÉKAL, Vladimír, ref. 12, s. 323

¹⁶ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 48

¹⁷ FERRIÈRE, Adolphe. *L'école active*. Neuchâtel – Genève: Forum, 1922, 415 s. In: SEDLÁK, František, ref. 7, s. 132

deprivující, či jinak nevhodné, tvořivost nerozvíjí. Naopak prostředí s kladnou odezvou, přátelskou atmosférou, podněty a zpětnou vazbou k tvořivosti přímo motivuje.¹⁸

Samotná úroveň výsledku tvořivosti se pak u každého jedince liší v závislosti na úrovni dalších osobnostních faktorů, jako je např. věk, inteligence, motivace, osobnostní rysy, potenciál dítěte apod.¹⁹

Mnozí psychologové uznávají jako výstup kreativní činnosti mimo hmatatelného předmětu i psychický produkt. Nicméně vzhledem k dětské psychice, kde nový vjem snáze nahrazuje předešlý, může spokojení se pouze s psychickým produktem vést ke stavu, kdy bude předešlý výsledek tvořivosti vytěsněn novými psychickými procesy, zapomenut a pozbude přínosu jak pro společnost, tak pro autora samého. U dětské tvořivosti je tedy potřeba důsledněji dbát na zaznamenání výstupu na nosič informace.²⁰

Zaměříme-li se na hudbu, je nutné podotknout, že zde se kreativita prosazuje ve všech hudebních činnostech, a to produkčních, poslechových i interpretačních. Poslech není možný bez vlastního výkladu a přetváření sdělovaného. K tomuto tvrzení postačí jednoduchý pokus. Pusťte žákům jakoukoliv skladbu a následně je nechte o ní promluvit. Každý do své interpretace vtiskne kousek sebe – své zkušenosti, pocity, momentální náladu apod. Podobně je tomu i u interpretace. Ač jeden notový zápis, stejně skladba znít rozhodně nebude. Odlišnosti, které se v ní objeví, má na svědomí opět sama osobnost interpreta. Dokonce i výběr repertoáru má do jisté míry znaky tvůrčí činnosti. Uvažujeme-li však o dětské hudební tvořivosti, má se na mysli pouze jejich vlastní produkce.²¹

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že dětskou hudební tvořivost chápeme jako *„[...] elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou kvalitu. Jde tedy o hudební činnost charakterizovanou takovými znaky jako je*

¹⁸ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 133

¹⁹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 133

²⁰ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 47

²¹ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 45

*jednoduchost, samostatnost a relativní původnost. Jejím výsledkem je zvuková realizace myšlenkové aktivity žáka či její notový záznam.*²²

Dětská hudební tvořivost se pak může ubírat dvojí cestou, a to jako:

1. elementární dětská improvizace;
2. elementární dětské komponování (někdy nazývaného jako naivní dětské komponování, protože se de facto jedná o spontánní řazení prvků, aniž by se zakládaly na teoretickém východisku).

Rozdílnost v chápání těchto pojmů se nejlépe ukáže, pokud mezi sebou porovnáme uměleckou improvizaci a tvůrčí skladatelskou činnost – komponování.

Improvizace nepředstavuje pouze součet hráčských a kompozičních schopností, ale zcela specifickou schopnost. Je to momentální tvůrčí projev, který probíhá bez jakékoliv předchozí přípravy, přičemž v sobě pojímá nejen provozování hudby tzv. „spatra“, ale i obměňování, variování a nejrůznější obohacování už vzniklých skladeb. Osoba skladatele i osoba samotného interpreta je pak jedna a ta samá bytost, protože tvorba a následné provedení vzniklo skoro současně. Naopak *komponování* není tak závislé na pomíjivosti času. Představuje často náročnou a vleklou práci, které předchází neméně časově obtížná příprava (např. rozbory podobných skladeb). Skladatel se pak snaží přijít na co nejlepší možnost vyjádření hudebního obsahu. Na konci celého tvůrčího procesu vzniká notový zápis, přičemž jeho zvukové provedení není závislé na osobě skladatele – může jej provést jakýkoliv (toho schopný) umělec.

Protože za jeden z hlavních rysů dětské hudební tvořivosti je považována značná jednoduchost (elementárnost), nemůže být ani komponování u dětí mladšího školního věku realizováno jinak než na základě improvizčního principu. Dítě v tomto věku ještě nedokáže pracovat jako skutečný umělec – neumí si práci časově rozvrhnout či dlouhodobě hloubat nad možnostmi nejlepšího hudebního ztvárnění, není dostatečně cílevědomé apod. To mu neumožňuje ani jeho psychická vyzrálost, ani jeho

²² VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 50

dosavadní teoretické znalosti. Ač se tedy oba pojmy k sobě v dětském pojetí hudební tvořivosti značně přibližují, jejich rozdílnost je vyjádřena následovně: komponování se²³ „[...] od elementární dětské improvizace liší především možností hledání v tónovém materiálu a manipulací s hudebními představami bez ohledu na ubíhající čas i způsobem realizace tvořivého výsledku, který bývá zpravidla zachycen notopisem.“²⁴

Při školní hudební výchově je pak upřednostňována elementární dětská improvizace především z těchto důvodů:

- 1) hudební vývoj jedince (ontogeneze) vychází z improvizace;²⁵
- 2) improvizace je z hlediska fylogenetického mnohem starší než samotné komponování. Byla tu už dávno před zrodem notového písma a pojí se tedy se vznikem velkých hudebních kultur;²⁶
- 3) díky své bezprostřednosti a emocionalitě je improvizace plně v souladu s potřebami dítěte (jeho touze po hře a objevování, potřebě přirozeného projevu), ale i se specifiky dětské psychiky (snížená pozornost, nedostatečná vytrvalost, krátce přetrvávající zájem, neschopnost časově plánovat apod.);
- 4) pro improvizování není potřeba znát notové písmo;
- 5) žák rozvíjí nejenom hudebně tvořivé schopnosti, ale i interpretační – pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové;
- 6) improvizace je méně časově náročná.²⁷

²³ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 51-53

²⁴ VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 53

²⁵ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 53

²⁶ Srov. SÝKORA, Václav Jan. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha: Panton, 1966, s. 5.

²⁷ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 53

1.2 Průběh tvořivostního procesu

Tvořivost zahrnuje tři základní komponenty, kterými jsou tvořivá osobnost, proces tvoření a výsledný produkt, přičemž mezi všemi zmíněnými probíhá vzájemné ovlivňování.

Samotný proces tvoření můžeme spatřovat ve všech složkách tvořivé lidské činnosti. Účastní se ho nejrůznější psychické aktivity a procesy, které na sebe mohou vzájemně působit a zesilovat tak svůj účinek, čímž napomáhají vzniku značné koncentrace na to, co právě tvoříme a čeho chceme dosáhnout. Každý tvůrčí proces má tedy odlišné požadavky na konkrétní činnosti, prostředky a metody. Princip tvořivostního procesu spočívá ve výběru, přetváření a spojování prvků pocházejících z předešlých zkušeností, a to tak, že konkrétní výsledky v sobě spojují novost s užitečností. V tvořivostním procesu spatřujeme tyto základní třídy operací: tvorba nejrůznějších řešení a jejich hodnocení.²⁸

Tvůrčí proces se skládá z etap: *explorace/příprava* – umělec má nějaký nápad, přičemž se mu v hlavě rodí první umělecké představy ke ztvárnění, vytváří si skici a využívá svoje odborné znalosti a dosavadní zkušenosti; *inkubace/zrání* – doba zdánlivého klidu, kdy je problém odložen na různě dlouhý čas do našeho nevědomí, doba, v které se shromažďuje energie pro tvoření; *iluminace/objevení řešení* – „osvícení“, fáze, kdy dochází k tzv. aha efektu – problém je náhle vyřešen, na konci přichází pocit uvolnění a uspokojení z vyřešení problému; *verifikace* – nápad se zrealizuje, posléze doladuje, zkvalitňuje, upřesňuje či ověřuje.²⁹ Někdy bývá uvedena ještě pátá fáze tzv. restituční. Tou je myšleno obnovování sil po tvorbě a před zahájením dalších tvůrčích počínů.³⁰

²⁸ Srov. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Přeložil Jakub DOBAL. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 131-132. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

²⁹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 132

³⁰ Srov. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, ref. 28, s. 133

Mylné je se domnívat, že jednotlivé fáze tvůrčího procesu jsou od sebe přísně oddělené. Právě naopak, překrývají se, trvají různě dlouho a dokonce mohou přijít jakoby v jeden okamžik.³¹

2 Proč rozvíjet dětskou tvořivost

2.1 Proč rozvíjet obecně tvořivost

Osobně vytvářené umění zachycuje přirozený osobnostní vývoj, pomáhá vyjevit jeho přirozenost a osvobozuje do té doby zatlačovanou fantazii a představivost. Kreativním přístupem k umění se zabraňuje lhostejnosti k vnímání estetických vjemů, k níž při pasivním, pouze receptivním, přístupu musí nutně docházet.

Tvořivost dále dává prostor na projevení schopností, jimiž byl jedinec obdařen. Tento proces bývá nazýván jako sebektualizace a seberealizace. Tedy uskutečňování svých osobních tužeb. Výše uvedené bývá považováno za „[...] tvořivou sílu, vyvěrající z lidské přirozenosti a tvořící základ lidské dynamiky. [...] Motivuje subjekt a mobilizuje jeho energii, vyvolává vzrušení a udržuje aktivizační úroveň. Vede k rychlému rozvoji, plánovitému a zaměřenému jednání a k pocitům uspokojení při dosažených cílech.“³² K uvolnění těchto vnitřních schopností je nutná nejen vnitřní motivace, ale též vnějšího působení (viz kapitola 3. 1). Pro jejich plnohodnotné uplatnění musí subjekt reagovat na zákonitosti společnosti.

Seberealizace má velký vliv na vývoj osobnosti a její projevy, je při ní zdokonalováno vnímání, spontaneita a dovednosti, díky nimž může subjekt v budoucnu lépe a pohotověji čelit vyskytnuvším se problémům. Subjekt si pak uvědomuje své místo ve společnosti, objevuje ve svém konání, čímž se stává spokojenějším.³³

Tvořivost je esenciální složkou humoru a duševní relaxace.³⁴

³¹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 132

³² SEDLÁK, František, ref. 7, s. 128

³³ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 128-129

³⁴ Srov. NĚMEC, Jiří, ref. 2, s. 18

2.2 Proč rozvíjet dětskou tvořivost

Vytváření prostoru pro rozvoj kreativity vede k osvobození od jednotvárnosti výuky, zabraňuje pouze jednosměrnému přenosu vjemů (pouze z učitele na žáka). Takto nastavený systém obohacuje i učitele a navíc mu vlévá novou krev do žil, když vidí, že jeho svěřenci nejsou jen pasivní posluchači.³⁵

Kreativní dítě lépe chápe vzájemné vztahy jednotlivých složek díla, díky čemuž je soustředěnější, dokáže lépe vnímat detaily a provést hlubší analýzu.³⁶

Speciálně u dětí vystupuje do popředí důležitost podpory kreativních činností, jimiž je tak vytvářen prostor, kde může dítě aktivně zapojit své emoce³⁷, pustit uzdu fantazie a pohybovat se v imaginárním světě, který si samo vytvořilo. Může prožívat to, na co v jiných předmětech není čas ani pomyšlení. Může být zkrátka dítětem.

V neposlední řadě představují tvořivé aktivity ve škole jistou kompenzaci k jednostrannému rozvoji způsobu uvažování. Ve většině předmětů hledáme totiž pouze jedno řešení. Rozvíjíme tedy konvergentní způsob myšlení. Tvořivost představuje možnost pro nespočet různých řešení, a tím podporuje rozvoj divergentního myšlení.³⁸

2.3 Proč rozvíjet dětskou hudební tvořivost

„Získávání zkušeností z hudebních činností pomáhá člověku rozvíjet i jeho problémovou citlivost, kdy od zprvu spontánního objevování hudby postupně proniká do zákonitostí hudebně výrazových prostředků a do logiky tektonické výstavby hudebních děl. Díky této citlivosti jsme schopni blíže pochopit a na základě analogií si lépe osvojit i funkčnost hudebních kontrastů či symetrii hudební věty a dokážeme účinněji využívat našich hudebních a životních zkušeností při anticipaci a dotváření

³⁵ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 128-129

³⁶ Srov. HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2004, s. 58. ISBN 80-733-1018-X.

³⁷ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 7

³⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 157. ISBN 80-717-8308-0.

*hudebních významů.*³⁹ Z výše uvedeného jsem zcela přesvědčena, že rozvoj tvořivosti je důležitý i pro schopnost vnímání a poslouchání hudby. Pokud totiž neumíme poslouchat nebo nevíme, na co se vlastně soustředit, dá se s trochou nadsázky říct, že pro nás většina skladeb představuje jenom shluk tónů vydávající větší či menší hluk.

Ve svém okolí se často setkávám se situací, kdy na narozeninové oslavě, u ohně apod. odmítá velká část osazenstva zpívat se slovy: „Já to neumím!“ Tomuto problému se věnovala i Váňová, z jejíhož výzkumu vyplynulo, jak nízké procento populace doprovází zpěvem domácí práce.⁴⁰ Věřím, že prožitím tvořivostního procesu může snáze dojít k vytvoření pozitivní vazby vůči hudbě jako takové a nemusí tak dojít k velmi nebezpečnému „zamrznutí“, kdy se konkrétní subjekt spokojuje pouze s pasivním přijímáním hudby.

3 Co ovlivňuje tvořivý proces (Faktory)

3.1 Úloha pedagoga

3.1.1 V tvořivém procesu

Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující tvořivostní proces je osoba učitele, neboť v jím omezeném rámci bude probíhat. Domnívám se, že základním předpokladem je, aby byl vůbec nakloněn rozvíjení kreativity svých svěřenců v rámci výuky, a překonal tak tradiční monologický způsob výuky, na němž mnoho učitelů z rozličných důvodů stále lpí. Nejčastější příčinou setrvávání u tradičního způsobu výuky je podle mého názoru zastaralost myšlení a nesnášenlivost vůči zvýšenému ruchu a zmatku, které jsou však imanentní součástí každého kreativního procesu. Dalšími častými příčinami jsou pohodlnost učitelů, nedostatek času (neboť způsob výuky, jenž je tématem této práce, je časově náročný na přípravu) atd.

Jedním ze základních požadavků na učitele pro tvořivostní styl výuky je teoretická znalost problematiky. Musí znát její psychologické základy a faktory povzbuzující její rozvoj, neboť pouze tak může své svěřence efektivně usměřňovat.

³⁹ HOLAS, Milan, ref. 36, s. 58

⁴⁰ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 136

Nezbytným předpokladem jsou rovněž i tvořivé schopnosti samotného učitele⁴¹, dále by měl mít potřebu hledat a nacházet nové věci, být spontánní, hravý, umět zacházet s novými formami a vztahy a být flexibilnější.⁴²

„Proto učitel, který chce pracovat se žáky tvořivým způsobem, by měl:

- *ve vyučovacích hodinách podněcovat tvořivé klima;*
- *odstraňovat autoritativní a výkladový způsob podávání nové látky žákům;*
- *používat ve vyučování aktivizující metody;*
- *více se žáky komunikovat a diskutovat;*
- *podporovat a rozvíjet jejich samostatnost;*
- *vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů;*
- *na jejich názory a nápady tvůrčím způsobem reagovat;*
- *vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech;*
- *povzbuzovat divergentní myšlení žáků;*
- *nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků.“⁴³*

Je třeba však rozeznávat pozitivně namířené podněty žáků od pokusů o rozklad vyučovací hodiny.⁴⁴

Výše kladené požadavky nejsou u učitelů samozřejmostí. Ne všichni na tvořivost svých žáků kladně reagují. Často totiž na jejich neobvyklé dotazy neumí odpovědět, což

⁴¹ Srov. PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: učební texty*. Ilustroval Jan SAUDEK. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999, s. 53-54. ISBN 80-86226-05-0.

⁴² Srov. MAŇÁK, Josef, ref. 3, s. 91

⁴³ PETROVÁ, Alexandra, ref. 41, s. 53

⁴⁴ Srov. PETROVÁ, Alexandra, ref. 41, s. 53

jim dle jejich názoru snižuje autoritu. Považují takové děti za obtížně podrobitelné a neposlušné.⁴⁵

Nesmíme také zapomínat, že tvořivostní proces může dále ovlivňovat kvalita všeobecného vzdělání pedagoga (kulturního, historického a estetického),⁴⁶ protože to dle mého zvyšuje pedagogovu schopnost bryskně a správně reagovat.

3.1.2 V hudebně tvořivém procesu

Hudebně tvořivostní proces klade pak na pedagoga další specifické požadavky. Aby mohl pedagog vést žáky k tvořivosti, musí sám mít k hudbě tvořivostní přístup. Musí být schopen alespoň jednoduché improvizace, tedy např. schopnosti na hudební nástroj doprovázet žákův vokální projev a doplňovat jej předeherou či mezihrou, používat dvojhlas, a když dítěti začne chybět inspirace, dovést k dokonalosti žákovy nehotové motivy. Výsledek pedagogovy kreativity však nemusí být na vysoké umělecké úrovni, důležitější je, aby vytvářela vhodný rámec pro tvořivostní snahu žáka.

Měl by používat takové způsoby výuky, které podněcují žáka k hrátkám s tóny a objevům nových vztahů mezi hudebními prvky.

U hudebního kreativního procesu je více než kde jinde nutno oprostit se od nátlaku, neboť ten zabíjí žákovu hudební spontaneitu. Učitel se své autoritativnosti samozřejmě nezbavuje, nicméně má jinou podobu.⁴⁷ Jak již bylo výše uvedeno, při tvořivostním procesu (a při hudebním obzvlášť) vzniká větší množství hluku a chaosu. Pedagogovou úlohou je zklidnit rozdivočelou třídu dětí až tehdy, kdy překročí únosnou mez.

Pro zdárný průběh hudebně kreativního procesu je nezbytné vytvořit ve třídě vhodnou atmosféru. Dětem je nutné ukázat, že jejich výtvary se setkávají s učitelovou pozitivní odezvou a že mohou být uplatněny jako výchozí materiál pro další fáze procesu. Pokud se učiteli povede citlivým přístupem děti vhodně namotivovat, může

⁴⁵ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, ref. 6, s. 156

⁴⁶ Srov. HOLAS, Milan, ref. 36, s. 38

⁴⁷ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 140-141

vytvořit příznivé klima, v kterém jsou bourány žákovy bariéry osobního ostychu a trémy.

Ačkoliv bylo výše uvedeno, že není vhodné rovnou zavrhnout méně nadané žáky, je někdy efektivní provést vnitřní diferenciaci a přidělit jim v rámci kreativního procesu ty funkce, na něž budou stačit a budou jim tak přinášet uspokojení.⁴⁸ Tuto domněnku potvrzuje má vlastní zkušenost. V rámci diplomového projektu jsem se setkala s mentálně nedostačivým žákem, jenž z počátku celý tvůrčí proces spíše narušoval. Měl však obrovskou touhu být do procesu začleněn. Přes moji počáteční nedůvěru se zklidnil přidělením funkce, kdy mu byl svěřen v určitých částech jednoduchý úkol, a to třikrát ťuknout s ozvučnými dřívky. Výsledkem byla jeho radost a klidnější průběh celého procesu, do kterého již tak rušivě nezasahoval.

3.2 Osobnost žáka

3.2.1 Vnější determinanty

3.2.1.1 Sociokulturní vlivy

Obecně samozřejmě prostředí, ve kterém dítě žije, formuje jeho povahu a schopnosti (tedy i tvořivost).⁴⁹ Společnost má dále vliv na výsledek tvůrčího procesu podvědomým působením na tvůrce, aby výsledky jeho tvůrčí činnosti byly v souladu s hodnotami, které jsou společností považovány za žádoucí.⁵⁰ Nicméně se domnívám, že dítě nemá společenské konvence natolik zažitě, abychom mohli mluvit o relevantním vlivu.

Společenský jev, který již značný vliv má, je dnešní snadná dostupnost hudby díky masmédiím. (Dítě se během chvíle dostane k libovolnému žánru či interpretovi, jelikož si jakoukoliv píseň může stáhnout nebo streamovat na internetu – pozn. aut.) Tímto fenoménem se u dětí naplňuje jejich poptávka po hudbě a nejsou tak podněcovány ji samy tvořit, stávají se pouhými jejími konzumenty. Pokud totiž člověk

⁴⁸ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 142

⁴⁹ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, ref. 6, s. 192

⁵⁰ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 72

chce hudbu vytvářet na vyšší úrovni, je třeba osvojit si hudební zákonitosti spolu se zvládnutím hudebního nástroje, což vyžaduje několik let dřiny.⁵¹

3.2.1.2 Rodina

Již první sluchové vjemy, se kterými se dítě od narození setkává, jako matčino konejšení a uspávání, tóny a melodie její mluvy, nejlépe i její zpěv, jsou důležitými podněty formujícími hudebnost dítěte. Úloha rodiny je značná po celé dětství.⁵² Na rozvoj tvořivého potenciálu dítěte příznivě působí rodina, „[...] která poskytuje kladný emoční vztah, důsledné řízení bez krajní přísnosti i liberálnosti, vzory a podněty pro zájmové (a perspektivně profesionální) činnosti, příležitost k samostatné činnosti a k rozhodování, důvěru, že mladý člověk bude jednat odpovědně.“⁵³

Rodiče však nejsou vždy s tvořivostí svých ratolestí nadšeni. Mnozí totiž nelibě nesou, že se jejich potomci díky své kreativitě odlišují od svých vrstevníků projevem i zájmy. Úskalí však skýtá i nadšení rodičů z tvořivosti jejich dětí. Často totiž po nich vyžadují kreativitu neustále a trvalé očekávání trvalých výkonů může děti deprimovat.⁵⁴

Zdárný hudební rozvoj determinuje kvantita a kvalita rodinou poskytovaných hudebních podnětů. Jako obzvláště důležité se jeví navštěvování základních uměleckých škol. Dle statistik poskytnutých Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se počet dětí docházejících na rozličné hudební obory každý rok zvyšuje (příloha č. T1).⁵⁵ Navzdory klesajícímu počtu dětí⁵⁶ (příloha č. T2) by tak počet hudebně zdatných dětí měl stoupat.

⁵¹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 72-73

⁵² Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 77-78

⁵³ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, s. 238. ISBN 80-7066-5343.

⁵⁴ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, ref. 6, s. 19

⁵⁵ Srov. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Školská zařízení* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.

⁵⁶ Srov. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Základní školy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.

3.2.1.3 Třídní kolektiv

Při tvořivostním procesu působí kromě učitele na dítě navíc třídní kolektiv. Nezřídka se může stát, že je jeho vliv větší než vliv učitelův. Každá skupina má tedy svou vlastní dynamiku (vztahy a vzájemné působení mezi žáky a pedagogem a žáky navzájem), které je dobré si všímat a využít ji k usnadnění a zefektivnění tvořivostního procesu.⁵⁷

S vlivem kolektivu na kreativní proces je spojen jev zvaný sociální facilitace. Jedná se o ovlivnění výkonu jedince, pokud jsou přítomni další lidé. Výzkumy bylo zjištěno, že u činností, které jsou jednoduché či je má jedinec dobře osvojené, se pouhou přítomností obecnstva zvyšuje efektivita tvůrce i jeho vnímání dané situace. Naopak u aktivit obtížných či nedostatečně zažitých má přihlížení diváků vliv negativní.

Tvořivostní proces dále ovlivňuje tzv. koaktivita, tedy stav, kdy jednu činnost vykonává více osob. Za takové situace totiž do kreativity jedinců zasahuje nově se objevivší prvek soutěživosti. Ten obvykle zapříčiňuje, že jsou jedinci efektivnější, nicméně často vede k tomu, že žáci tvoří rychleji na úkor kvality. Spokojí se s prezentováním takového výtvoru, kterým sice předběhnou ostatní, ale při možnosti tvořit o samotě by přišli s hodnotnějším výsledkem.

Dalším fenoménem, který ovlivňuje kreativní proces, je sociální lenost. Tedy tendence méně se snažit, pokud pracuje v rámci kolektivu („schovat se v davu“). K tomuto jevu dochází především tehdy, jestliže:

- jedinci pracují ve velkých skupinách;
- jejich výtvor nebude originální;
- nemají možnost porovnat svůj výsledek s nějakým standardem;

⁵⁷ Srov. KOHÁKOVÁ, Lenka. *Estetická výchova a rozvoj tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1987, s. 16-19.

- řeší úkoly nezajímavé a jednotvárné nebo takové, které nejsou důležité pro hodnocení jedince jinými lidmi;
- nemají ve své skupině nikoho, před kým by se chtěli předvést.

Chce-li se tedy pedagog tomuto jevu vyhnout, měl by výše uvedené eliminovat.⁵⁸

3.2.2 Vnitřní předpoklady hudební tvořivosti dětí

Každý lidský jedinec vlastní unikátní soustavu vrozených a získaných potencií. Vrozené označujeme jako vlohy. Obecně si pod pojmem vlohy představíme především vlastnosti mozku předurčující úspěšné vykonávání činností, nicméně u hudebních aktivit mají vliv i vrozené vlastnosti jiných částí těla. Především se jedná o sluchový analyzátor a zvláštnosti hlasového orgánu. Vlohy jsou však pouhé nehotové skupiny předpokladů vytvářející „[...] širokou základnu vývoje lidské osobnosti.“⁵⁹ Záleží pak na prostředí, které potence budou využity a které nikoli.⁶⁰

„Vloha představuje určitý potenciál pro úspěšnou hudební činnost, na jehož základě dochází k rozvoji hudebních schopností. Hudební schopnost je vyšší psychická vlastnost vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, v kterém se jedinec pohybuje. Na její rozvoj mají také vliv osobnostní rysy a další vlastnosti, jako jsou vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motorika i neintelektové faktory, jako je třeba motivace.“⁶¹

Poměrně hodně vědeckých výzkumů se věnuje dědičnosti hudebnosti. Z nich vyplývá, že za situace, kdy jsou oba rodiče muzikální, mají jejich děti až 80% šanci, že budou rovněž hudebně nadané. Při nemuzikálnosti obou rodičů je pak tato šance pouze 10 až 15%.⁶² Nicméně i zde se odborníci neshodnou, jedná se o klasický spor dvou názorových skupin: dědičnost versus vliv prostředí. Důležitým faktorem

⁵⁸ Srov. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, ref. 14, s. 42-47

⁵⁹ SEDLÁK, František, ref. 7, s. 32

⁶⁰ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 32

⁶¹ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 142. ISBN 80-246-0965-7.

⁶² Srov. DE LA MOTTE-HABER, Helga. *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag, 1985, 474 s. ISBN 38-900-7027-2. In: FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 143

ovlivňující tyto výzkumy je totiž skutečnost, že muzikální rodiče se hudbě aktivně věnují, čímž vytváří pro své děti prostředí značně hudebně podnětné.⁶³

Dnes je již rozšířen názor, že každý jedinec je alespoň elementárně muzikální. Není bez zajímavosti, že ve společnostech kulturními antropology označovanými jako primitivní, je úroveň hudebnosti mnohem vyšší než v kulturně vyspělých zemích. Například Messenger byl šokován poměry v Nigérii, kde i děti předškolního věku znaly stovky písní, jejichž zpěv dobře ovládaly, uměly hrát na několik nástrojů a hudbu byly schopné doprovázet složitými tanečnými křecemi.⁶⁴

Další oblast, na níž se zaměřily výzkumy, se týkala otázky, zda se výjimečné hudební schopnosti projeví již v raném věku. Při detailním rozboru životopisu význačných hudebních profesionálů se zjistilo, že během dětství nic nenaznačovalo jejich budoucí výjimečnosti. Jako hlavní faktory pro získání výjimečných dovedností byly identifikovány:

- 1.) značná podpora ze strany rodičů (často se jednalo o rodiče, kteří se sami nestali profesionály, ač o to velmi usilovali);
- 2.) štěstí na pedagogy;
- 3.) vysokým stupněm motivace po celou dobu studia;
- 4.) velice intenzivní cvičení.

Dnešní věda razí teorii, že osvojení a petrifikace hudebních dovedností lze dosáhnout vhodným a dlouhodobým cvičením. Rozdílnost v hudebních dovednostech jednotlivců nemusí odpovídat míře nadání. Úlohu vloh pro zdárný hudební vývoj tedy nelze absolutizovat.⁶⁵

⁶³ Srov. FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 143

⁶⁴ Srov. MESSENGER, John. Esthetic Talent. *Basic College Quarterly*. 1958, vol. 4, iss. 1, s. 20-24. In: FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 145

⁶⁵ Srov. FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 144-146

Naopak vlastnosti naučené označujeme jako schopnosti. Jedná se vlastně o vhodně rozvíjené vlohy.⁶⁶ „Hudební schopnosti považujeme za strukturní útvary a svérázné syntézy vlastností, které vytvářejí zájem a kontakty s hudbou, umožňují její vnímání a aktivní provozování, interpretační a tvůrčí činnost.“⁶⁷ Od pojmu hudební schopnost odlišujeme termín hudební dovednost, jež je termínem méně obecným a vztahuje se ke konkrétnímu hudebnímu úkonu.⁶⁸

- Dle Seashora se hudební schopnosti skládají z těchto dovedností:
- „[...] základní sensorická kapacita, která se týká rozlišování výšky, intenzity, délky a barvy;
- základní motorická kapacita, která se vztahuje ke zpěvu a nástrojové hře;
- hudební představivost;
- hudební paměť;
- hudební inteligence (související s obecnou inteligencí);
- skupina faktorů, mezi něž patří hudební citění, temperament, celková fyzická dispozice, zájem o hudbu i umění všeobecně a další.“⁶⁹

Někteří odborníci pak hudební schopnosti rozdělují na kreativní a reprodukčně interpretační. Podle Révészé totiž většinou špičkoví interpreti nebyli zároveň vynikajícími skladateli. Pokud se nějaké dílo pokusili přece jen vytvořit, pak nebylo výjimečné kvality. Nicméně často se setkáváme se situací, kdy průměrná skladba v rukou špičkového interpreta je schopna posluchačům přivodit hluboký zážitek, neboť ji přetvoří a oživí. Přesto však nelze automaticky předpokládat, že dítě oplývající

⁶⁶ Srov. NAKONEČNÝ, Milan, ref. 9, s. 194

⁶⁷ SEDLÁK, František, ref. 7, s. 49

⁶⁸ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 49

⁶⁹ Srov. SEASHORE, Carl Emil. *Psychologie of music*. New Your: McGraw-Hill, 1938, 408 s. In: FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 148

nadprůměrnými interpretačními dovednostmi bude úspěšné i v kreativním procesu v rámci tvořivého vyučování.⁷⁰

Rovněž nebyla prokázána vysoká míra korelace mezi obecnou inteligencí a hudebností. Hudebnost je totiž považována za samostatnou a specifickou oblast inteligence, a proto se můžeme setkat se značně rozvinutými hudebními schopnostmi jak u géniů, tak u lidí s velmi nízkou inteligencí.⁷¹

Přestože se občas setkáváme s žáky, kteří se zprvu jeví jako hudebně „nešikovní“, neoprávněně a nesprávně nazýváni jako amuzikální, většina psychologů se dnes shoduje, že každé normálně vyvíjející se dítě má dostatečné schopnosti pro zvládnutí úkolů kladených na něj v rámci hudební výchovy na základní škole, leč u některých je potřeba větší úsilí pedagoga a individuální přístup.⁷² Tuto skutečnost potvrzuje i dlouholetá praxe Ladislava Daniela, který upozorňuje na fakt, že jako amuzikální bývají ve škole často označovány děti, které neumí zpívat – tzv. nezpěváci. Přítomnost takových dětí ve třídě je však podle Daniela pouhou vizitkou učitelovy neschopnosti naučit své žáky zpívat.⁷³ Opírá se přitom o fakt, že člověk, který dokáže rozlišit v běžné mluvě otázku od odpovědi, nemůže postrádat hudební sluch. Navíc při zpívání používáme půltón jako nejmenší interval, avšak melodie řeči má intervaly daleko menší.⁷⁴ S podobným názorem se můžeme setkat i u Aleny Tiché v publikaci *Učíme děti zpívat*, ve které popisuje příběhy několika dětí jevících se z počátku jako beznadějní nezpěváci. Jejich rozezpívání samozřejmě trvalo o mnoho déle než u jejich spolužáků, ale i takoví žáci mají šanci zpěvu se naučit.⁷⁵

⁷⁰Srov. RÉVÉSZ, Géza. *Introduction to the Psychology of Music*. London: Longmans Green, 1953, 265 s. In: FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 150

⁷¹Srov. GARDNER, Howard. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983, 440 s. In: FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 152

⁷²Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 34-35

⁷³Srov. DANIEL, Ladislav. Co s nezpěváky? *Hudební výchova*. [online]. ©2007, roč. 15, č. 1, s. 8-9 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/Archiv/pdf.%202007/HV1_2007.pdf.

⁷⁴Srov. DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. 2. vyd. Ostrava: Montanex, 1992, s. 56. ISBN 80-853-0098-2.

⁷⁵Srov. TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 11-33. ISBN 978-80-7367-562-2.

3.2.2.1 Poruchy hudebnosti

Pro ucelenost kapitoly *Vnitřní předpoklady hudební tvořivosti dětí* považují za nutné zmínit se alespoň okrajově o skutečných poruchách hudebnosti – amuzii a dysmuzii, jejichž výskyt v populaci je sice ojedinělý, ale ne nemožný, a proto se s nimi může i pedagog v rámci hodin hudební výchovy setkat.

„Poruchy hudebních schopností jsou vždy újmou v harmonickém rozvoji jedince, protože jej ochuzují o specifické poznávání a prožívání světa prostřednictvím hudby i o emocionální, estetické a etické vlivy hudebního umění.“⁷⁶

3.2.2.1.1 Amuzie

Amuzie představuje velmi těžkou a výraznou poruchu hudebních schopností.⁷⁷ Projevuje se jako „[...] neschopnost rozeznávat hudební výšku, tónové vztahy a s tím související nízká úroveň hudebního vnímání i reprodukce a snížený zájem o hudbu.“⁷⁸ Amuzii pak rozeznáváme dvojího typu:

- 1.) Senzorická (impresivní) – postihuje oblast vnímání, kdy jedinec může normálně slyšet, ale nevnímá výšku tónů (nebo rovnou celou melodii – např. nepozná ani hymnu), metrum a rytmus (jedinec je omezen i při činnostech jako je např. pochodování či tanec) nebo barvy jednotlivých nástrojů.⁷⁹ Občas se objevuje forma tzv. parakusie, při které dochází z důvodu funkčního poškození jednoho ucha k vzájemnému rozladění obou uší. Jedno ucho vnímá stejný tón výš nebo níž než druhé.⁸⁰
- 2.) Motorická (expresivní) – postihuje výkonnostní stránku, kdy je jedinec schopný vnímat, ale nedokáže interpretovat (zaspívat a zahrát) to, co slyšel.

⁷⁶ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 149. ISBN 80-042-0587-9.

⁷⁷ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 149

⁷⁸ SEDLÁK, František, ref. 76, s. 149

⁷⁹ Srov. POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1984, s. 20.

⁸⁰ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 150

Příčinou je špatná inervace a pohyblivost hrtanových svalů a hlasivek. Postižený sice slyší, že nesprávně intonuje, ale nedokáže s tím nic dělat.

Příčiny amuzie jsou buď genetické, vrozené, anebo patologicky získané během života jako následek zánětů mozku, poškození vnitřního ucha, poškození levého spánkového laloku, onemocnění centrálního nervového systému.⁸¹

3.2.2.1.2 Dysmuzie

Dysmuzie je jedna ze specifických vývojových poruch učení, která se projevuje sníženou schopností v osvojování si hudebních dovedností.⁸² Dysmuzii můžeme také rozeznávat dvojího typu:

1.) Receptivní (impresivní) – projevuje se jako vývojový nedostatek schopnosti zapamatovat si melodii a tu následně reprodukovat na jakýkoliv hudební nástroj či zaspívat. Dotyčný neslyší, že hraje falešně a s chybami. Její příčinou je nedostatek hudebního sluchu.

2.) Expresivní (motorická) – projevuje se jako vývojový nedostatek ve schopnosti správně tvořit tóny hlasu a melodii řeči. Dítě danou melodii slyší, pamatuje si ji, dokáže si ji vybavit, ale není schopno ji správně zaspívat, ačkoliv ji bez problému zahraje na hudební nástroj. Dotyčný ví, že zpívá falešně. Příčinou motorické dysmuzie bývá disharmonie schopností napodobovat slyšené tóny a melodii nebo porucha sluchu.⁸³

4 Motivace

Motivací rozumíme sumu hybných momentů v konání jedince, tedy souhrn faktorů, které jedince podněcují k určitým činnostem, či naopak některé reakce tlumí. V rámci motivace pak rozlišujeme vnitřní motivy a vnější pobídky. Za vnitřní se obvykle považuje široká paleta potřeb každé osobnosti. Vnější motivací jsou pak označovány

⁸¹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 151-152

⁸² Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 9-10. ISBN 978-80-7367-514-1.

⁸³ Srov. DOBROVOLSKÁ, Marie, Ivan ŠMAHEL a Miroslav MACHÁČEK. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 74. ISBN 80-210-0240-9.

činitele dodané jinými osobami, nejčastěji v podobě odměny či trestu. Obě složky jsou silně propojeny, jelikož vnější pobídky stimulují motivy vnitřní.⁸⁴

Navzdory nezanedbatelnému vlivu vnějších pobídek je s nimi třeba zacházet uvážlivě. Druh odměny, či trestu musíme přizpůsobit vyspělosti žáka, jeho vlastnostem a konkrétní situaci. Emoční odměna bývá často účinnější než materiální, jejíž nadužívání může deformovat vývoj žáka a jeho vztah k dospělým. Dítě totiž získává nezdravý návyk, že se vše dělá jen kvůli odměně. Tím se utlumují důležitější vnitřní motivace: zvědavost, radost z aktivity, ze získání dovedností a překonání problému. Navíc časté užívání odměny vede k oslabení jejího efektu, je tedy třeba s ní šetřit.⁸⁵

Výzkumy, zabývající se vlivem vnějších motivačních faktorů konkrétně na tvořivost, potvrdily, že se jedná o činitel spíše negativní. Pozornost dítěte je totiž více zaměřena na odměnu než na řešení úkolu.⁸⁶

Pro zdárný výsledek hudebně-kreativního procesu je pak nejdůležitější zaměření a intenzita vnitřní motivace, neboť jen díky této silnější složce motivace mohou být aktivizovány hlubší vrstvy lidské psychiky, jichž je třeba pro co nejdokonalejší hudební sebevyjádření.⁸⁷

5 Jak tvořivostní charakter výuky ovlivňuje formování dětského kolektivu

Především je tvořivostní proces změnou obvyklého rázu výuky. Je to vlastně hra, tedy aktivita, jež svým účastníkům poskytuje radost a odpočinek. Při hře se snáze projevují názory a emoce, díky čemuž se jedinci v rámci kolektivu navzájem lépe poznávají, a tím dochází k sociálnímu učení.⁸⁸ Jelikož se jedná o činnost, která vybočuje z obvyklé podoby vyučování, může se také stát, že jedinec, jenž dosud v ničem

⁸⁴ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, ref. 6, s. 92

⁸⁵ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, ref. 6, s. 254

⁸⁶ Srov. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, ref. 28, s. 36-37

⁸⁷ Srov. SEDLÁK, František, ref. 7, s. 64

⁸⁸ Srov. ČÁP, Jan, ref. 53, s. 293

nevynikal, uspěje právě v této činnosti, čímž získá nejen sebevědomí, ale i respekt druhých.

Tvořivostní proces ve vyučování mívá také skupinovou podobu, tudíž jsou žáci nuceni spolupracovat k vyřešení zadání, což nejen prohlubuje jejich sociální vazby, nýbrž i zvyšuje jejich schopnost týmové práce, která je pro budoucí život nepostradatelná. Při nutnosti kooperace jsou navíc žáci nuceni pracovat s výtvary jiných, což má kladný vliv na zvyšování míry tolerance ke druhým a jejich projevům.

Výše uvedené dokládá i má zkušenost z dětského letního tábora, která se pro mě stala jedním z inspiračních momentů k napsání této diplomové práce. S dětmi jsme měli za úkol složit písničku, jež by reflektovala příběh celotáborové hry. Mimo velkého nadšení a zapálení dětí pro věc mě potěšilo, jak pozitivní efekt měla celá činnost na stmelení kolektivu. Děti se nejen nehádaly, ale i spolupracovaly, a dokonce některé vyslovovaly slova obdivu druhému kamarádovi, který vymyslel např. veselý verš nebo originální nástroj pro doprovod.

6 Hudební vývoj dítěte

Na hudební dovednosti mají vliv jak genetické predispozice, tak prostředí obklopující jedince. *„Hudební vývoj chápeme jako nepřetržitou interakci organismu s hudebním prostředím a výchovnými podněty.“*⁸⁹

Hudební vývoj nebývá považován za pouhé postupné množstevní navyšování dovedností, nýbrž je *„[...] přechodem od jednoduchých hudebních procesů ke stále hlubšímu, přesnějšímu a plnějšímu odrazu hudby v psychice, dokonalejšímu hudebnímu vnímání, poznávání, prožívání i dokonalejším hudebním úkonům.“*⁹⁰ Tyto změny jsou neměnné a nevratné, jsou determinovány zráním tělesné konstituce a zdokonalováním smyslů a nervové soustavy, výchovným působením.

⁸⁹ SEDLÁK, František, ref. 76, s. 292

⁹⁰ SEDLÁK, František, ref. 76, s. 293

Průběh hudebního vývoje je značně individualizovaný, a proto se pro jeho jednotlivé fáze těžko stanovují všeobecně platné charakteristiky.⁹¹

6.1 Prenatální, novorozenecké a kojenecké období

Lidský jedinec je schopen vnímat zvuky v prenatálním období. Plně je sluchový orgán vyvinut již v sedmém měsíci těhotenství⁹², nicméně citlivost sluchu se zdokonaluje až do 10. roku. Od narození se novorozeně prezentuje křikem, jenž nejčastěji dosahuje tónu a¹, až ve třetím či čtvrtém měsíci se výška začíná měnit.⁹³ Ve druhém až pátém měsíci pak dítě reaguje na mluvu či zpěv matky, zatím co na zvuk hudebních nástrojů mnohem později. (Proto jsou matky při konejšení dítěte více úspěšné než jiné osoby.) V tomto období je novorozeně velice citlivé na specifické vnější podněty, právě tehdy vzniká sociální vazba na matku. Při porušení této vazby hrozí nežádoucí vývoj lidské osobnosti z důvodu nedostatku sociálních a smyslových podnětů. Proto je v tomto období matkám doporučováno, aby svým potomkům zpívaly. Do šestého měsíce je dítě schopno reagovat pouze na tercie nebo kvintu, po roce života pak se rozlišování dále zjemňuje a dítě reaguje už i na celý tón či dokonce půltón.⁹⁴

Ve třetím a čtvrtém měsíci je pak vnímání zvuků spojeno s pohyby hlavy kojence, neboť se snaží zachytit směr zdroje zvuku. V tomto období pozorujeme u dětí radost ze zvuků, což se projevuje tím, že již zvuky i vytváří, např. bouchání hrnečkem. Schopnost vlastního hudebního projevu je podmíněna rozvojem hudební paměti. Pro dítě je samozřejmě podnětnější, pokud musí zapojit více smyslů, tedy když je hudba spojena s prohlížením leporela. Při takovém propojení vznikají pamětní stopy. Reakce dítěte na zvukové podněty může mít podobu pohybů končetinami, i když nepříliš koordinovanými. Kolem šestého měsíce zaznamenáváme první řečové projevy, tzv. broukání, přičemž postupně dochází k jejich zdokonalování.⁹⁵ Kvalita prvních řečových

⁹¹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 296

⁹² Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 296

⁹³ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 73. ISBN 80-706-6035-X.

⁹⁴ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 297

⁹⁵ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 74

projevů je určována nejenom vnitřními předpoklady, ale i podnětným prostředím, ke kterému velmi přispívá komunikace dítěte s matkou, sourozencem či samotné poslouchání hudby. Dítě začne slyšená slova opakovat. Zpočátku jsou pokusy nepřesné, ale čím dál víc se zkvalitňují a podobají konkrétním slovům. Je zajímavé, že přízvuk a melodie slov (tzv. múzické faktory – vývojově nejstarší složky řeči) imituje dítě již v rané fázi bez větších problémů.⁹⁶

6.2 *Batole*

V tomto období se velmi výrazně rozvíjí řeč, díky které se dítě může stále lépe socializovat.⁹⁷ S rozvojem řeči souvisí i rozvoj hudebních schopností. Objevují se první pěvecké pokusy, které nelze oddělovat od řeči, a proto je nazýváme „mluvozpěv“.⁹⁸ Dítě zatím nedokáže melodii zcela napodobit. *„Přesně dítě reprodukuje klesající úseky melodie a klesající intervaly, např. malou tercii, která je častým společným intervalem dětských říkanek a melodií. Zpěv jednoduché krátké melodie se daří dětem lépe než reprodukce oddělených tónů. Souvisí to s celostní povahou jejich hudebního vnímání.“*⁹⁹

Veškeré řečové i pěvecké projevy jsou u batolat motivovány touhou po hře, experimentu, objevování nových možností.¹⁰⁰ *„V této době je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň.“*¹⁰¹

Řečové (potažmo pěvecké) projevy dítěte tedy vznikají na základě napodobování toho, co dítě slyší. Mezi 18. a 24. měsícem však již není třeba, aby byl přímý řečový či pěvecký vzor bezprostředně přítomen. Dítě si začíná vypomáhat svojí pamětí a v místech, kde zapomnělo předlohu, vytvoří vlastní improvizaci. Pěvecké projevy se taktéž začínají spojovat s pohybem rukou, trupu a hojně využívána je k vyjádření navozených emocí chůze.¹⁰² Navíc se u dětí objevuje touha samotné zvuky vytvářet. „Hrají“ na cokoliv, např. zvláště oblíbený je klavír, přestože zvládají pouze

⁹⁶ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 299

⁹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie, ref. 38, s. 82-83

⁹⁸ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 75

⁹⁹ SEDLÁK, František, ref. 76, s. 299

¹⁰⁰ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 75

¹⁰¹ VÁGNEROVÁ, Marie, ref. 38, s. 81

¹⁰² Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 75

úderý celou dlaní.¹⁰³ Dítě nejprve odpovídá reakcí na rytmicko-metrické členění hudby, tempo, dynamiku a až na konec i na barevné kontrasty. Obzvláště důležité pro vytvoření trvalé pamětní stopy je spojovat písničku, rytmus říkadla apod. s názornou ukázkou (obrázek, hudební ukáзка apod.).¹⁰⁴

U starších batolat (od druhého do třetího roku) již děti dokážou poměrně intonačně správně a v odpovídajícím rytmu zazpívat jednoduchou písničku. V tomto období občas u dítěte zaznamenáváme i hudebně tvořivostní projevy, mnohdy při vlastní hře, např. si vytvoří písničku pro panenku. Takovéto projevy jsou spojeny s emocionálním prožitkem a bývají odvozeny od aktuální nálady. Někdy si též batole zhudebňuje říkanky.¹⁰⁵ Hlasový rozsah v průměru dosahuje hodnot es^1 až g^1 , jež se z fyziologického hlediska nejsnáze tvoří.¹⁰⁶

Právě v tomto věku viděly některé proslulé hudební autority (Kodály, Orff, Suzuki) ideální čas pro zavedení hudební výchovy.¹⁰⁷

6.3 Předškolní věk

Toto období bývá obvykle spojeno s docházkou do mateřské školy. Dítě tak je spolu se svými vrstevníky zapojováno do organizovaných hudebních aktivit, v rámci kterých hudbu nejen poslouchá, ale i zpívá, hraje na jednoduché hudební nástroje a provádí hudebně pohybové aktivity – alespoň tak by to mělo být. Kolektiv pak má velký vliv na hudební aspiraci jedince. Dítě se setkává s prvními reakcemi na svůj projev, prožívá první úspěchy a neúspěchy a podřizuje se své sociální roli. Úroveň aspirace samozřejmě determinuje i hodnocení ze strany učitele. Výše zmíněné aktivity jsou nezastupitelné pro příznivý vývoj mluvidel. Texty písní pak znásobují dětskou představivost a slovní zásobu. Příznivě ovlivňují rozvoj paměti a pozornosti. Významným faktorem vzbuzující v dítěti touhu pro hudební projevy je přirozená hravost dítěte, která je především v počátku tohoto období velice silná, leč postupem

¹⁰³ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 299

¹⁰⁴ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 75

¹⁰⁵ Srov. KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 76

¹⁰⁶ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 299

¹⁰⁷ Srov. FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 133

času oslabuje. V předškolním věku se také častěji setkáváme s pokusy dětí o vlastní tvůrčí projev. Vzhledem k vyšší rozumové vyspělosti jsou tyto projevy samozřejmě dokonalejší než v předešlém období.¹⁰⁸

Hrtanové svalstvo není v tomto věku ještě plně rozvinuto. Typický dětský hlásek je slabý, lehký a světlý. Hlasový rozsah dosahuje průměrně hodnot e^1 až a^1 , postupem času se pak zvětší na d^1 až b^1 . Podle názorů některých pedagogů je již od pěti let možno započít s hrou na klasický hudební nástroj.¹⁰⁹

V oblasti rytmiky se děti dovedou poměrně úspěšně synchronizovat s metronomem, nicméně kvůli ještě plně nevyvinuté schopnosti analýzy zvukových podnětů a rovněž nedokonalému načasování motoriky nejsou tak přesní jako dospělí.¹¹⁰

Ve věku pět až šest let začínáme pozorovat u dětí základní smysl pro tonalitu. To znamená, že předškolák je schopný rozeznat, pokud je do melodické linky přidán tón, který tam očividně nezapadá, a proto působí rušivě (např. fis v tónině C dur). Tato dovednost je podmíněna mírně pokročilým poznáním mechanismů vytváření tónových systému.¹¹¹

6.4 Mladší školní věk

V této etapě dítě vstupuje do základní školy. Je to důležitý předěl „[...] v jeho biopsychickém a sociálním vývoji a vlivem soustavné hudební výchovy i v jeho rozvoji hudebním. Kvalitní hudební výchova podmiňuje a urychluje nejen hudební rozvoj, ale působí kladně i v celkovém psychickém vývoji dětí.“¹¹²

K tomu, aby hudební výchova mohla plnit svoje cíle, je nutně zapotřebí dosažení (stejně jako v jiných předmětech) jisté připravenosti (zralosti) dítěte. V tomto

¹⁰⁸ Srov. KODEJŠKA a Hana VÁŇOVÁ, ref. 93, s. 78-79

¹⁰⁹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 301

¹¹⁰ Srov. GÉRARD, Claire a Catherine AUXIETTE. The processing of musical prosody by musical and nonmusical children. *Music Perception* [online]. ©1992, vol. 10, iss. 1, s. 93-126 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40285541?uid=3737856&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101517820851>

¹¹¹ Srov. FRANĚK, Marek, ref. 61, s. 137

¹¹² SEDLÁK, František, ref. 76, s. 302

případě je tím myšleno zvládnutí požadavků platného kurikula předmětu hudební výchova.¹¹³ Ač je vskutku jisté, že mezi dětmi panují značné individuální rozdíly, které jsou podmíněny nejenom genetickou výbavou, ale i působením prostředí, díky vysoké plasticitě mozku a následnému soustavnému výcviku lze dosáhnout u všech normálně vyvíjejících dětí potřebných předpokladů, které jsou žádoucí pro další hudební rozvoj.¹¹⁴

Hudební výchova ve školách by měla působit na rozvoj hudební, ale i fyzický a duševní. Měla by být pestrá a přispívat k hudební všestrannosti.¹¹⁵ „*Jde především o to vytvořit pevné pěvecké návyky u všech dětí, rozezpívat kolektivy tříd, vytvořit schopnost soustředěného poslechu přiměřených hudebních skladeb, kultivovat hudbou tělesné pohyby a rozvíjet motoriku potřebnou ke hře na hudební nástroje.*“¹¹⁶

Protože se dítěti stále zlepšuje hudební paměť (její kapacita i funkce), dokáže si v ní snáze uchovat jednoduché popěvky, zopakovat neznámou melodii či vzpomenout si na dávno vnímané hudební útvary. K velkému pokroku dochází také v oblasti motoriky, a proto může dítě začít hrát na nějaký hudební nástroj.

V průběhu mladšího školního věku také dochází k postupnému zdokonalování pozornosti. Bezděčná a spontánní pozornost je střídána úmyslnou a cílenou, díky které se dítě může zaposlouchat i do poslechově obtížnější skladby.¹¹⁷

Změna nastává i v oblasti vnímání. Když předškolní dítě pozoruje složitější obrázek, vnímá ho celostně. Nedokáže obrazec rozložit na jednotlivé části, mezi kterými by vidělo určité vztahy.¹¹⁸ Posun od celostního vnímání k analytickému však dovoluje dítěti nahlédnout do hudební výstavby, všimnout si jednotlivých stavebních prostředků a samozřejmě porozumět vztahům mezi jejich částmi a celkem.¹¹⁹

¹¹³ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 302-303

¹¹⁴ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 90 - 93

¹¹⁵ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 303

¹¹⁶ SEDLÁK, František, ref. 76, s. 303

¹¹⁷ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 303

¹¹⁸ Srov. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997, s. 42. ISBN 80-717-8146-0.

¹¹⁹ Srov. SEDLÁK, František, ref. 76, s. 303

Další nezbytnou schopností pro poslech hudby je umět dešifrovat její hudební smysl, poznat emoce, které vyzařuje, a adekvátně na ně zareagovat. Z nejrůznějších výzkumů pak vyplývá, že tato schopnost není vrozená, ale naučená. Získáváme ji na základě zkušeností, které se nám dostává při střetávání s hudbou naší kultury. Například předškolní dítě ještě nedokáže přiřadit správnou emocionální reakci durové či molové tónině. Ve věku 7 – 8 let jsou toho schopny na stejné úrovni jako dospělí. Dítě tak může začít vnímat i prožívat vcelku komplikovaná díla klasické evropské hudby.¹²⁰

7 Názory na význam dětské hudební tvořivosti

Snaha o zařazení prvků dětské hudební tvořivosti do výuky není záležitostí několika posledních let, leč realizace této myšlenky byla více než komplikovaná a ve svém vývoji se spíše střetávala s nepochopením. Přispívalo k tomu jistě i nastavení výuky, které nemělo o vyjádření spontánního projevu dítěte zájem.¹²¹ Jeden z našich předních muzikologů Vladimír Helfert se v polovině 20. století vyjádřil takto: „*Pohlížím vždy skepticky na snahy zařadit do hudební výchovy také nabádání k dětské melodické tvořivosti. Je ovšem jisto, že takovou aktivní tvůrčí součinností dětskou se může zvýšit zájem dětí o hudbu. Ale je otázka, zda se tím děti nevedou k nezdravému názoru, že je možno hudbu tak snadně a mechanicky tvořit, jak si ony vymyslely „své“ melodie, a zdali času takto vynaloženého by nebylo možno využít k činnosti prospěšnější a plodnější [...].*“¹²² Nepředbíhejme však dobu a uveďme si některé zajímavé názory a postřehy o dětské hudební tvořivosti od významných myslitelů, pedagogů a psychologů své doby, tak jak je uvádí, pokud není uvedeno jinak, ve svém díle *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku* Hana Váňová.¹²³

¹²⁰ Srov. GREGORY, Andrew, Lisa WORRALL a Ann SARGE. The development of emotional responses to music in young children. *Motivation and Emotion* [online]. ©1996, vol. 20, iss. 4, s. 341-348 [cit. 2012-11-10]. ISSN 1573-6644. DOI 10.1007/BF02856522. Dostupné z: <http://www.springerlink.com/index/10.1007/BF02856522>.

¹²¹ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 9

¹²² HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1956, s. 28.

¹²³ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 200 s. ISBN 80-7058-149-2.

Jako jeden z prvních se k dětské hudební tvořivosti v 18. století vyjádřil francouzský filozof a pedagog Jean Jacques Rousseau, který se domníval, že pro pochopení hudby je pouhá její interpretace nedostatečná. Dítě musí navíc samo tvořit, a to od malých rytmických melodických částí, které pak může následně rozvíjet do větších celků.¹²⁴

Švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, který sice vypracoval vlastní pedagogický systém, jehož jádro spočívalo právě v tvořivosti a samostatné činnosti dětí, se konkrétně otázkou hudební tvořivosti u dětí nezabýval. Jeho obecné myšlenky o tvořivosti a odborné práce o dětském zpěvu, který pozitivně působí právě na rozvoj dětské osobnosti, se však staly inspirací pro své pokračovatele, a tak se například u Carla Zellera můžeme setkat s tvrzením, že tvořivost, nedílná součást výuky hudební výuky, je stejně jako zpěv nutná pro všeobecný rozvoj dětské hudebnosti.¹²⁵

Významný ruský spisovatel a pedagog Lev Nikolajevič Tolstoj, který se opíral o Rousseauovu myšlenku svobodné výchovy, považoval tvořivost za jeden z důležitých a nezbytných předpokladů pro život. Bez tvořivosti totiž člověk pouze napodobuje, a proto je nutné se tvořivosti ve škole naučit. V hudební výchově se tedy nemá zapomínat na skladatelskou činnost.¹²⁶

Důležitým mezníkem v chápání výchovné práce v Evropě a Americe je bezesporu pedagogické hnutí označováno jako reformní pedagogika, nová výchova, či progresivní výchova.¹²⁷ Jeho počátky se datují koncem 19. století a největší vliv mělo ve 20. a 30. letech 20. století. Jeho stoupenci ve svých ideách navazovali na pedagogický odkaz Rousseaua, Pestalozziho, Tolstého. Ústřední myšlenkou tohoto hnutí byl Rousseauv výrok, že „[...] život a učení jsou dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat.“¹²⁸ Právě toto hnutí chtělo z tradiční výuky odstranit encyklopedismus, schémata, verbalismus, strach a další prvky již dlouho nastoleného

¹²⁴ Srov. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili o výchování*. Přeložil Rudolf BREJCHA. Praha: Dědictví Komenského, 1910, s. 64.

¹²⁵ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 11

¹²⁶ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 12

¹²⁷ Srov. SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 7. ISBN 80-042-6160-4.

¹²⁸ SINGULE, František, ref. 127, s. 10

herbartismu. Do popředí mělo vstoupit dítě, jeho bezprostřednost, osobitost, zvědavost a především jeho dychtivost po svobodné tvůrčí činnosti. Škoda jen, že se tyto osvícené myšlenky dotkly hudební pedagogiky pouze okrajově. Nová výchova se zabývala převážně tvořivostí výtvarnou a manuální.

Jednou z výjimek se stal Adolphe Ferriere, který zdůrazňoval, že setkání dítěte s hudebními aktivitami může na tvořivostní znaky jedince pozitivně působit a utvářet je. Dále nesmíme zapomenout zmínit Rudolfa Steinera, představitele waldorfské pedagogiky¹²⁹, který pokládal za nezbytnou součást pro duševní, tělesné a rozumové zrání *spontánní rytmickou a pohybovou expresi*.¹³⁰

Na Steinerův odkaz navázal jeho žák Émile Jaques Dalcroze, který svůj projekt všestranného hudebního rozvoje s důrazem na tvořivý přístup realizoval pomocí rozvoje ve třech oblastech:

1. rytmická gymnastika – cítění rytmu, kdy se postupuje od přirozených lidských pohybů, přes poznání rytmu a tempa hudby, až ke snaze vystihnout tyto prvky svým vlastním pohybem;

2. solféž (sluchová a intonační cvičení) – pro rozvoj fantazie, paměti a citlivosti pro výšku tónu;

3. improvizace – nástrojovou, s důrazem na klavír.

Nutno podotknout, že tato metoda sklízela velký ohlas a podle jejích zásad se řídily mnohé světové školy.

Dalším zajímavým a podnětným impulsem se pro mnohé učitele staly myšlenky americké pedagožky Satis Naroná Colemanové. Ta se totiž domnívala, že namísto neustálého a často velmi tvrdého zdokonavování se v nástrojové technice je potřeba děti vést ke svobodnému hudebnímu vyjádření vlastních pocitů, emocí, které v sobě

¹²⁹ Srov. SINGULE, František, ref. 127, s. 16

¹³⁰ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 13

odrážejí jedincův náhled na okolní svět.¹³¹ „Prvotními projevy dětské exprese jsou rytmické pohyby celého těla, v nichž Colemanová nachází určitou analogii s tanci primitivních kmenů. Melodickou improvizaci začíná nápodobou zvuků a přes melodické recitace se postupně dostává k improvizacím vlastních melodií, jejichž zpočátku omezený tónový prostor se rozšiřuje na diatoniku dur a moll.“¹³²

Reformní pedagogice se později vytýkalo, že v rozvoji hudebnosti přecenila vliv spontánního dětského projevu (dětské tvořivosti) na úkor soustavného pedagogického vedení. Z těchto důvodů se počaly objevovat tendence, které chtěly propojit oboje – soustavu cvičení a určitý metodický manuál s možností uplatnění žákovy individuality – tedy jeho vlastní tvořivosti, a tu zároveň dále kontrolovaně rozvíjet.

První, komu se toto povedlo, byl na přelomu 19. a 20. století berlínský učitel Max Battke. Jeho syntaktická cvičení, která uplatňoval především v intonačním a rytmickém výcviku, někteří považují za předzvěst improvizčních prvků v Orffově Schulwerku. Battke vedl děti k vyjádření svých pocitů, citů, k pochopení hudby různých autorů, učil je teoreticky i prakticky základům hudební řeči, seznamoval je s výrazovými a formotvornými prostředky (motiv, perioda apod.) hudby a zákonitostmi jednoduchých hudebních forem (písňová forma, rondo apod.). Ve svých cvičeních hojně využíval rytmizaci slov a větných celků, přičemž hledal souvislosti právě mezi hudbou a řečí. Pro pozdější nesprávnou interpretaci jeho dílo pozbylo na významu.

Z Ruských pedagogů a psychologů první poloviny 20. století jmenujme alespoň Borise Michajloviče Těplova. Ten se domníval, že estetická výchova v dětství není úplná, pokud obsahuje pouze složky na rozvoj vnímání a reprodukce. Nutně v ní musí být zahrnuta i tvůrčí aktivita, která je vlastně pojítkem mezi výše uvedeným. Dětskou tvůrčí aktivitu pak Těplov považuje za přirozený projev každého dítěte (ne jenom nadaného), nutný pro všeobecný rozvoj. Kreativita je tedy nezbytnou součástí hudební výchovy.

¹³¹ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 15

¹³² VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 15

Stěžejní roli ve vývoji názorů na dětskou tvořivost hrál francouzský pedagog Célestin Freinet.¹³³ Tento pokračovatel „nové výchovy“ prosazoval „[...] nejenom spontánní zájmy jedince, jeho svobodu, individualitu, ale i nutnost sociálního působení. Vychází z názorů, že nejdokonalejší metodou poznávání skutečnosti je vlastní tvořivá činnost žáka, zkoumání a odhalování zákonitostí, jež ho obklopuje.“¹³⁴ I když sám Freinet nerozpracoval přímo program na rozvoj hudební tvořivosti, v rámci jeho koncepce docházelo k propojení svobodných hudebních projevů s aktivitami výtvarnými, literárními, či dramatizací, a proto se jeho dílo stalo velkým přínosem i pro hudební pedagogiku.

V 50. letech se pak odborná veřejnost rozděluje. Přívrženci freinetovské školy upřednostňují svobodnou hudební tvořivost propojenou např. s výtvarným projevem, slovní či pohybovou výpovědí apod. Na druhé straně stojí přesvědčení, že tvořivost není možná bez teoretických znalostí a pouhá spontanita představuje ztrátu času a negativně ovlivňuje estetické cítění, přičemž podporovat v dítěti v takové míře jeho individualitu má za následek neschopnost podřídit se většině a obecně závazným pravidlům a normám.

Jistým kompromisem mezi oběma protichůdnými názory byla rodící se Orffova škola. Spojovala oboje – potřebu svobodného vyjádření i nutnou znalost hudebních pravidel, které je třeba respektovat. Carl Orff se domníval, že každé dítě je schopné hudebního vzdělávání – nemuzikálnost je totiž zcela ojedinělá.¹³⁵ Koncepce stavěla na tom nejpřirozenějším – rytmu (hudebním, slovním, tělesným). Jeho dílo se dodnes považuje za zcela zásadní zlom ve výuce tvůrčí hudební výchovy. Bylo přeloženo do několika jazyků a je to stále živoucí a inspirativní počín, který by si rozhodně zasloužil pozornost dalšího studia.¹³⁶

K dalším neméně zajímavým hudebním výchovným systémům, do jisté míry ovlivněným Schulwerkem, patřila tzv. Kodályova metoda pocházející z Maďarska. Její

¹³³ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 15-20

¹³⁴ VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 21

¹³⁵ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 21-24

¹³⁶ Srov. HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: I. začátky*. 2.vyd. Praha: Supraphon, 1982, s. 5.

tvořivostní složka byla ale spíše zaměřena na vokální improvizaci než, jak tomu bylo u Carla Orffa, na nástrojovou improvizaci. To vycházelo z charakteru hudební výchovy v Maďarsku, kde zpěv a lidová píseň tvořily gró předmětu.

Určitou syntézou toho nejlepšího z obou předchozích metod se stalo pojetí holandského učitele Pierre van Hauweho, který propojil vokální princip Kodály a instrumentální tvořivou složku Orffa. Výsledkem pak bylo tvořivé kolektivní muzicírování, které mělo podporovat rozvoj hudebních schopností, instrumentálních a pěveckých dovedností a v neposlední řadě tvůrčí a bezprostřední projev.¹³⁷

7.1.1 Situace v Čechách

Kapitola *Názory na význam dětské hudební tvořivosti* by však nebyla úplná, pokud bych zcela opomněla zmínit situaci v Čechách – přínos některých českých autorů k problematice dětské hudební tvořivosti. Myšlenky jsou opět převzaty (pokud není uvedeno jinak) z knihy *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku* Hany Váňové.¹³⁸

Prvním, kdo svými názory ovlivnil diskutované téma, byl Jan Amos Komenský. Již v 17. století chápal hudbu (a zejména zpěv) jako základní potřebu každého člověka, a proto ji chtěl zpřístupnit všem dětem bez rozdílu pohlaví i společenského postavení. Stěžejní dílo věnující se i dětské hudební tvořivosti se jmenuje *Informatorium školy mateřské*. Zde se Komenský domnívá, že v hudebním vývoji jedince je předškolní věk chápán jako nejdůležitější etapa, ve které dítě doslova touží po hudební aktivitě a samostatném projevu. Zdůrazňoval význam učitelovy přirozené motivace (bez donucovacích prostředků) při hudebních činnostech. Apeloval také na rodiče, aby spolu s dětmi hráli a zpívali. Domníval se, že díky lidové melodice a rytmu řeči dítě získá nejenom základní melodické návyky, ale i potřebnou sumu hudebního materiálu pro svůj další kreativní projev.¹³⁹ „*Jeho snaha spojovat projevy rytmické a melodické s mluveným slovem, s hrou na jednoduchý hudební nástroj nebo s pohybem*

¹³⁷ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 24-26

¹³⁸ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 200 s. ISBN 80-7058-149-2.

¹³⁹ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 32-33

*i respektování vlastního vyjádření dítěte anticipovala mnohé výchovné systémy současnosti.*¹⁴⁰

Ač tedy již Komenský zdůrazňoval, že pro hudební rozvoj dětí je spontánní tvořivý projev nepostradatelný, muselo uplynout více než dvě stě let, než ve výuce hudební výchovy začalo docházet k postupným změnám. Do té doby sloužila pouze pro účely nácvičku dokonalého sborového zpěvu při náboženských obřadech. Zlom přichází až příchodem „nové výchovy“ na přelomu 19. a 20. století.

Jedním z hlavních protagonistů boje za estetickou výchovu, ve které dítě uplatňuje své tvořivé rysy, byl Otakar Hostinský, jehož názory nejenom korespondovaly se zahraničními snahami, ale zároveň se staly ústřední myšlenkou právě vznikajícího hnutí za uměleckou výchovu mládeže, díky kterému se hudební pedagogika v Čechách částečně otevřela i některým progresivním hudebně výchovným snahám a česká odborná veřejnost se tedy mohla dozvědět o podnětných dílech např. Dalcrozeho, Battkeho, Jammesové, Orffa, Kodályho a mnoha dalších.

Za jeden z nejprogresivnějších činů naší hudební pedagogiky je rozhodně považován Dům dětství v Krnsku u Mladé Boleslavi. Byl zřízen v roce 1920 Ferdinandem Krchem a Josefem Kříčkou a měl sloužit sirotkům po legionářích z 1. světové války. Gró zdejší výuky tvořila estetická výchova, a to hudební, pohybová, literární, výtvarná a dramatická, kterou vyučovali na škole nejen pedagogové, ale i hudební skladatelé, malíři, spisovatelé a další. Krch i Kříčka při svých úvahách nad koncepcí hudební výchovy převzali určité prvky z Battkeho metody (tvořivé rysy výuky namísto intonačního drilu) a Dalcrozovy eurytmiky (přínos pohybu). Škola kladla důraz na rozvoj estetického cítění a fantazie a tvůrčího přístupu k umění, v čemž také byla spatřována určitá kompenzace negativních dopadů pokroku civilizace. Hlavním prostředkem rozvoje tvořivosti a fantazie byla hudba, která sice nevytvářela samostatný předmět, ale zato se objevovala téměř ve všech činnostech během dne. Děti se k hudbě vedly od raných dětských let, kdy se prvně učily napodobovat a rozlišovat nejrůznější přírodní zvuky. Utvářely si tak značnou zásobu nejrůznějších

¹⁴⁰ VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 33

zvukových zkušeností,¹⁴¹ protože „[...] čím větší fond vypořádaných jevů si dítě nahromadí, tím nadanější objeví se později při výchově hudební.“¹⁴² Samotná hudební výchova se pak soustředila především na rozvoj rytmického citění vyvozovaného prostřednictvím tělesných pohybů a lidské řeči. Žáci nejen sami vymýšleli nejrůznější pohybové doprovody k nejrůznějším melodiím (písniím), ale pohybem doprovázeli i výrazový přednes říkadel, či jejich melodizace. Pohyb se stával inspirací pro napsání vlastních melodií a textů. Ve výuce nechybělo ani ztvárnění obsahu písně pomocí mimiky a gestikulace. Všechny zmíněné aktivity se pak spojovaly v nejrůznějších hudebních hrách, tzv. melomimikách, při kterých často žáci zpívali za doprovodu nejrůznějších spontánně vzniklých tanečních kreačí. Melomimiky tvořily základ pro další hudebně pohybové aktivity, jako byly např. jevištní improvizace, dílčí scénické obrazy či dětské opery.

I přes řadu výtek, jako je např. zanedbávání nástrojové hry, příliš velký prostor pro dětskou spontaneitu, nahodilost, malá soustavnost apod., nelze krnskému pojetí výuky hudební výchovy upřít velký pedagogický a estetický přínos do výuky hudební výchovy – důraz na žákovu aktivitu a samostatnost, rozvoj tvořivosti žáků a snahu přivést žáky k poznání podstaty umění.

Jedním z autorů, kteří se snažili o vlastní svébytný přístup k problematice dětské hudební tvořivosti, byl František Čáda. Zabýval se genezí hudebních projevů (včetně těch tvůrčích) od narození až do období dospívání a došel k závěru, že ve vývoji hudebnosti dítěte od sebe nemůžeme oddělovat pěvecký projev, rytmické pohyby a řeč. Za zcela stěžejní a ve vývoji dětské hudebnosti přirozenou pak považuje spontánní vokální hudební invenci, jejíž vznik je motivován samotnou řečí a snahou napodobovat oblíbené písně, jež si dítě ještě není schopno plně zapamatovat. Navíc hudebně tvořit je schopné každé normálně vyvíjející se dítě (tedy ne pouze nadané). Čáda se dále domníval, že díky převaze reprodukčních činností v hudební výchově se vývoj dětské hudební tvořivosti při vstupu dítěte do školy zastaví. Pokud se začne dítě

¹⁴¹ Srov. VÁŇOVÁ Hana, ref. 8, str. 34-36

¹⁴² KŘIČKA, Josef a Ferdinand KRCH. *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Praha: Dědictví Komenského, 1917, s. 7.

učit hudební nauku a samo hrát na hudební nástroj, znovu se touha dítěte spontánně skládat nejrůznější popěvky, melodie, či písně obnoví.

S podobnými názory jako Čáda přichází i Adolf Cmíral. Také on studoval genezi hudebního vývoje a zdůrazňuje, že tvořivost není záležitostí pouze několika nadaných jedinců, ale představuje základní lidskou vlastnost (u hudební tvořivosti tomu pak není jinak). Při výuce hudební výchovy doporučoval, aby hodiny hudební výchovy poskytovaly prostor pro samostatnou hudební práci, ve které žáci zúročí nejenom své znalosti zákonitostí hudební výstavby, ale též se zde objeví i vlastní tvůrčí invence.

Také podle Josefa Černíka není nutné pro hudební tvořivost speciální nadání. Je však jasné, že na výsledcích hudební tvořivosti jsou zcela patrné předchozí hudební zkušenosti, momentální emocionální stav apod. Domnívá se, že většinu dětí tvůrčí aktivity baví, a i když vznikne např. jednoduchá písnička, která je pouhou variací na již existující skladbu, nelze ji upřít značnou výchovnou funkci při vyučování, protože slouží jako obrovská motivace ke zpěvu (děti ji rády zpívají) a vzbuzuje u ostatních touhu také něco takového vytvořit.

Ve 30. letech minulého století představuje svou výchovnou metodu zvanou Libaso (ovlivněnou koncepcí C. Orffem a odkazem Domu dětství v Krnsku) brněnský pedagog Antonín Hromádka, který se snažil snoubit intonační výuku (pracuje s novými solmizačními slabikami), základní znalosti z hudební nauky a hru na lehkoovladatelné nástroje. Prostor pro rozvíjení tvořivosti byl dán nejenom v nástrojové, ale i vokální improvizaci, dále pak při pohybovém doprovodu písní nebo při rytimizaci textů. I přes řadu kladů, jež tato metoda přinášela při rozvoji dětské hudební tvořivosti, neuspěla a ve výuce hudební výchovy se nepoužívala. Hromádkovi se někdy vyčítá, že ve svém pojetí kladl moc velký důraz na výuku intonace pomocí solmizačních slabik a nauky, což zpomalovalo rozvoj dětské spontánní tvořivosti.

Se svým přínosem do diskuse o dětské hudební tvořivosti přišel také Alois Hába. Ten především zdůrazňoval, že dítě mnohem lépe a rychleji proniká do výstavby hudebního díla, pokud samo vymýšlí nejrůznější melodicko-rytmické nápady. Z toho

důvodu při školní hudební výchově nestačí pouhé zpívání písniček – reprodukční i produkční činnosti by měly být při výuce zastoupeny rovnoměrně.

Nejdůležitější období ve vývoji názorů na dětskou hudební tvořivost pak představovala 60. léta 20. století, kdy se k nám již začaly dostávat novátorské myšlenky Carla Orffa. Někteří pedagogové o nich nejen prostřednictvím článků informují veřejnost, ale zároveň se snaží seznámit s principy Orffova Schulwerku, aby je pak následně mohli uplatnit ve své praxi. Tak např. Ladislav Daniel využívá improvizaci či různě experimentuje s pentatonickou řadou nebo Jan Dostal se zabývá improvizací a propracovává hru na hudební nástroj. Navíc se v roce 1964 v Budapešti uskutečnil 6. kongres ISME (International Society for Music Education), jehož se zúčastnilo i několik desítek českých zástupců. Zde vystoupil ředitel Orffova institutu v Salcburku Wilhelm Keller, který zde vedl přednášku o Schulwerku, a to i s praktickými ukázkami. Česká výprava byla jeho výstupem nadšená, ale také si uvědomovala nedostatečnou informovanost o vývoji hudební světové pedagogiky v Čechách. Právě to se snažili po návratu domů změnit. Pořádaly se nejrůznější semináře s osobní účastí W. Kellera nebo kurzy, které měly seznámit s hudebně pohybovou výchovou, ale především se zásluhou Petra Ebena a Ilji Hurníka začala rodit na základě adaptace Orffova Schulwerku Česká Orffova škola. Její prověřování probíhalo po dobu tří let a závěrem bylo jasně řečeno, že Orffova metoda kromě poslechových a interpretačních dovedností rozvíjí i tvořivostní potenciál dítěte a navíc představuje v hodinách hudební výchovy výborný aktivizační prostředek.¹⁴³

Ve druhé polovině 20. století se dětská hudební tvořivost stává alespoň v teoretické rovině nedílnou součástí hudební výchovy, a to i v naší zemi. Vyjmenovat všechny, kteří se tímto tématem zabývali, však není účelem této diplomové práce, a proto výše uvedené chápeme jako malý exkurz, inspiraci, či podnětný argument v úvahách, zda se do tvůrčích radovánek v rámci hudební výchovy pouštět, či nikoli.

¹⁴³ Srov. VÁŇOVÁ, Hana, ref. 8, s. 36-42

8 Odraz praktické části diplomové práce v RVP ZV

Během základního vzdělávání by žáci měli postupně nabývat takových kvalit osobnosti, jež jim nejenom pomohou při dalším studiu, uplatnění se ve zvolené profesi, ale umožní jim především celoživotní vzdělávání, aktivní zapojení do společnosti a prožití plnohodnotného a spokojeného života. Aby se tak opravdu mohlo stát, je nutné osvojit si určitý souhrn dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou v RVP ZV nazývány jako klíčové kompetence, přičemž je jejich výběr odrazem obecně přijímaných hodnot a představ o tom, co je pro dosažení výše uvedeného nezbytné. Samozřejmě je to běh na dlouhou trať, který provází nejenom předškolní, základní, střední vzdělání, ale učení po celý život. Je však zřejmé, že úloha základní školy je v tomto ohledu nepostradatelná a představuje nemalý základ.¹⁴⁴

Důležitým momentem na cestě k osvojování potřebných klíčových kompetencí je realizace obecných cílů základního vzdělávání, ke kterým patří mimo jiné vedení žáků k tvořivému myšlení, vzájemné spolupráci, respektování práce a úspěchů u sebe i u druhého, k větší vnímavosti a citlivosti v mezilidských vztazích, k toleranci, ohleduplnosti a hodnotám. V neposlední řadě cíle též zahrnují pedagogickou podporu žáka v jeho poznávání a rozvíjení vlastních schopností s ohledem na jedincovy možnosti.¹⁴⁵

Charakter projektu (praktické části diplomové práce) se snaží pomáhat uskutečňovat právě výše zmíněné cíle vzdělávání. Svojí náplní vede žáky k rozvoji hudební tvořivosti, což ovšem přispívá k rozvoji obecně tvořivého myšlení. Jednotlivá setkání často směřují ke vzniku společného díla. K tomu je ale zapotřebí spolupráce všech zúčastněných, ze které se děti mohou učit ohleduplnosti, toleranci a respektování práce druhých. Příběh Broučků, s nímž je celý projekt provázán, pak nabízí jedinečnou možnost, jak s žáky mluvit o tématech jako je pokora, víra, smrt, nemoc a mnoho dalších.

¹⁴⁴ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 10-12

¹⁴⁵ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 11

Aby mohly být naplněny obecné cíle vzdělávání (a následně z toho vyplývající získání klíčových kompetencí), je nutné nejprve si prostřednictvím konkrétního učiva osvojit očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů.¹⁴⁶ I v tomto ohledu je představovaný projekt v souladu s obsahem vzdělávacího oboru (potažmo předmětu) Hudební výchova, pro který je primárně určen. Z výčtu učiva uváděného RVP ZV pro vzdělávací obor Hudební výchova (na 1. stupni základních škol) je v projektu zahrnuto:

1) z vokálních činností:

- hudební rytmus;
- pěvecký a mluvní projev;
- kánon;

2) z instrumentálních činností:

- hra na hudební nástroj – reprodukce jednoduchých námětů a „skladbiček“ pomocí rytmických i melodických nástrojů z Orffova instrumentáře a nástrojů samostatně vyrobených;
- rytmizace, melodizace, improvizace;

2) z hudebně pohybových činností:

- taktování;
- pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v hudbě;

3) z poslechových činností:

- kvalita tónů – délka, síla, barva, výška;
- hudebně výrazové prostředky a hudební prvky – rytmus, melodie, barva, kontrast, pohyb melodie (melodie vzestupná a sestupná), zvukomalba, metrické, rytmické, dynamické změny v hudbě apod.;

¹⁴⁶ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 24

- hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas a hudební nástroj;
- interpretace hudby – slovní vyjádření o tom, jaká hudba je a proč taková je.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 64-65

9 Úvod k projektu

Následující text a úvahy jsou věnovány realizaci projektu *Rozvoj hudební tvořivosti žáků na základě Karafiátových Broučků*. Projekt probíhal v 5. třídě ZŠ v Batelově. S žáky jsem se vídala jednou týdně v rámci hodiny hudební výchovy, a to po dobu třech měsíců. Volba ročníku nebyla záměrná, ale vyplynula z realizačních možností.

Ač projekt vychází z obsahu učiva vzdělávacího oboru Hudební výchova pro 1. stupeň, neměla by jeho případná realizace v hodinách hudební výchovy nahrazovat celoroční soustavnou výuku. V ideální situaci by se projekt mohl stát jejím doplněním – rozšířením výukového plánu. Za svůj cíl si však klade stát se inspirací a pomocí pro všechny, kteří cítí, že hudební výchova poskytuje značný tvořivostní potenciál, který je žádoucí u žáků rozvíjet a využít jako určitou kompenzaci k převaze jednostranného způsobu myšlení při školní práci,¹⁴⁸ leč neví, jak do toho, obávají se vlastního selhání při vedení tvůrčích hodin hudební výchovy, mají pocit, že nejsou dostatečně kvalifikováni, aby mohli žáky v tvůrčích radovánkách vést a podporovat, zkrátka všem, kteří se nechtějí v rámci hodin hudební výchovy spokojit pouze s reprodukcí písniček.

V rámci celého projektu jsem se vždy snažila vytvářet pro žáky takové prostředí, ve kterém má každý stejnou šanci na úspěch a nikdo není horší, ani lepší. Nepoužívala jsem slova jako špatně, neumíš, nezvládneš apod., ale namísto toho hledala způsob, jakým bych mohla žákovi pomoci prožít pocit seberealizace – „já to taky dokážu.“ Zvláště důležité se mi toto jeví u dětí, které jsou tímto nedostatkem deprimováni, ať už v prostředí školy (horší prospěch) nebo rodiny (příliš vysoké nároky ze strany rodičů), což kriticky zmiňuje také Vágnerová.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Srov. NĚMEC, Jiří, ref. 2, s. 17

¹⁴⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie, ref. 38, s. 171

9.1 Technické a prostorové zázemí

Ve škole jsme mohli využívat k našim tvůrčím aktivitám hned dvě třídy – hudební a kmenovou třídu 5. A. Místnost pro hudební výchovu byla však značně malá, a proto jsme raději zůstávali v klasické třídě.

Velký problém byl s nedostatkem pomůcek nezbytných pro naše společné tvoření. Chyběly nám především zvonkohry, které se našly na celé školy pouze dvě. Jak jsem ale zjistila, na jiných školách situace není lepší. Například našich osmnáct potřebných zvonkoher pocházelo celkem z dalších čtyř základních škol v okolí, přičemž posledních šest jsem si vypůjčila přímo na Katedře hudební výchovy v Českých Budějovicích.

9.2 Specifika třídy a kázeňské problémy

Ve třídě bylo celkem osmnáct dětí z toho deset chlapců a osm děvčat. Dvě žákyně docházely do kytarového kroužku fungujícího přímo na škole, jeden chlapec se pak učil hrát na klavír na Základní umělecké škole v Jihlavě.

Ve třídním kolektivu se též nacházel jeden integrovaný žák s lehkým mentálním postižením. Jeho spolužáci (problém byl především ve chlapecké části) ho však mezi sebe více méně nepřijali. Často si stěžovali, že Tomáš pouze ruší, nic neumí a ostatní učitelé mu nadržují. V rámci projektu jsem proto považovala za zcela bezpodmínečné eliminovat situace, které by získané přesvědčení ještě více utvrzovaly, a naopak posílit vše, co pozitivně ovlivňovalo přátelskou atmosféru a vzájemné vztahy mezi dětmi.

Ne všechny děti zareagují na představovaný styl výuky tak, jak bychom si přáli. Zvláště někteří ji chápou jako možnost dělat si co chci, či nedělat vůbec nic. Právě s takovými případy jsem se setkala i v rámci realizace svého projektu. „Když to není na známky, nic dělat nebudu – nemusím, nemá to cenu!“ Tuto větu ve třídě často jeden z žáků vykřikoval, a dokonce se snažil k nečinnosti přesvědčit i ostatní své spolužáky. Jednou jsem mu odpověděla, že se opravdu zapojovat nemusí – je to dobrovolné. Vyzvala jsem ho, aby mi ovšem vrátil paličky od zvonkohry a posadil se na své místo. Byl z toho zaskočený – žádná poznámka, žádné vyhrožování, opravdu nemusí nic dělat.

Když se pak posadil, ještě několikrát vykřikoval na své okolí, že přece ani oni nemusí nic dělat. Nikdo se však k němu nepřidal. Následující hodinu se nic podobného neopakovalo.

Druhý případ se týkal žáka, který sice nic takového nevykřikoval, leč svým chováním záměrně rušil celý průběh hodiny (např. si vyndal kameny ze zvonkohry a vytrvale s nimi o sebe bouchal. Když jsem mu je vzala, vyndal z tašky dvě pravítka a pokračoval dál) – na veškeré upozornění a slovní napomenutí vůbec nereagoval, naopak se jeho chování ještě zhoršovalo. Při jedné z aktivit jsem z něj náhodou udělala jakoby vedoucího skupiny („Zodpovídáš za to, že tvoje skupina nebude hrát.“). Tato pozice mu velmi svědčila. Pocit zodpovědnosti a důležitosti ho zaměstnal natolik, že na zlobení nezbýval čas. Nenáročných úkolů jsem proto využívala i při dalších hodinách a chování žáka se výrazně zlepšilo. Dokonce jej považuji za jednoho z nejtvůřivějších žáků ve třídě.

Domnívám se, že pokud opravdu chceme vytvářet podmínky pro tvoření a respektovat základní pravidla takového vyučování (viz kapitola 3), musíme zároveň tvořivě přistupovat i ke způsobu udržení kázně a hledat nejrůznější cesty, jak motivovat k činnosti i zdánlivě problémové dítě – projevy samotného chování jsou často pouze voláním potom, co mu schází.

9.3 Způsob hodnocení

Většina školní práce, se kterou se děti setkávají, je nějakým způsobem hodnocena. Velmi často je pak využíváno tzv. kriteriální hodnocení, které spočívá v porovnání výkonu jednotlivce vůči skupině (nejlepší dostane jedničku, nejhorší pětku). Myslím si však, že tento způsob hodnocení je obzvlášť pro tvořivostní charakter výuky zcela nevhodný. Přesto jsem považovala za nutné určitou formu hodnocení provádět – funkce hodnocení totiž nespočívá pouze ve vedení záznamu o prospěchu žáka, ale především je to pro něho důležitá zpětná vazba a v neposlední řadě také

motivace k dalším (někdy i lepším) výkonům.¹⁵⁰ Naše hodnocení proto probíhalo formou závěrečného povídání (diskuse), kdy se nejprve sami žáci vyjádřili ke svému počínání (Jak se mi pracovalo? Splnil/nesplnil jsem úkol? Co by se dalo ještě vylepšit. Apod.) a následně jsem promluvila já. Vždy jsem se snažila hodnotit především kladně, protože se domnívám, že tímto způsobem můžeme u žáků navodit takové emoční ladění, které vyvolává pozitivní vztah k dalším podobným aktivitám.

9.4 Časová dotace

Časová dotace projektu čítá sedm vyučovacích hodin. Náplň jednoho setkání (jedné přípravy) pak odpovídá právě jedné vyučovací hodině.

Protože by měl být projekt realizovatelný i v jiných ročnících 1. stupně, může se časové rozvržení jednotlivých činností u žáků rozličného věku značně lišit, a proto umožňují jednotlivá setkání svou náplň rozdělit i do dvou vyučovacích hodin. Důležité je pouze udržení návaznosti mezi oběma hodinami – je nutné žákům připomenout, co jsme minule dělali, o čem byl příběh a jak v nynější hodině navážeme.

9.5 Počet žáků

Každá třída má jiný počet žáků, a proto projekt nemá v tomto ohledu žádné omezení. Pouze doporučuji dodržovat počet žáků ve skupinách v rámci třídy, kolik skupin se následně vytvoří, není (kromě 2. setkání) nedůležité.

9.6 Způsob výběru úryvku z knihy *Broučci*?

Od původní vize – postupně s žáky přečíst celou knihu Karafiátových Broučků, jsem byla nucena velmi rychle upustit. Hlavní důvody, které spolu úzce souvisí, byly hned dva. První představovala samotná délka vyučovací hodiny. Druhý pak rozsáhlost kapitol knihy *Broučci*, při jejichž čtení děti začaly ztrácet pozornost. Bylo by možné kapitoly rozdělit na dílčí úseky a vrátit se k jejich čtení v průběhu hodiny, na to však kvůli zmíněnému prvnímu důvodu nezbýval dostatek času. Proto jsem některé kapitoly

¹⁵⁰ Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 404-405. ISBN 978-807-3675-714.

zkrátila, jiné vynechala, z dalších vybrala pouze důležité pasáže či místa stěžejní pro logickou souvislost příběhu, motivující k tvořivostním aktivitám nebo nesoucí hodnoty, které dle mne pozitivně působí na morální vývoj dítěte. V jednotlivých přípravách je proto vždy v části *Úryvek z knihy* shrnuto, na co se má vyučující při čtení soustředit.

Příběh Karafiátových Broučků pak má dvě hlavní funkce:

1. vytvářet základní linii všech setkání a navzájem je pojit – na začátku či během setkání jsme si s žáky vždy kousek příběhu Broučků přečetli nebo alespoň převyprávěli;
2. motivovat k činnostem – na základě příběhu, tedy konkrétního dění, rozvíjet hudební tvořivé činnosti žáků. (Např. Brouček se žení. Na každé svatbě musí hrát kapela, a proto se i my dnes pokusíme vytvořit takovou kapelu.)

9.7 Doporučení pro realizaci projektu

Sama hudební výchova sice patří k předmětům, při nichž ostatní učitelé zvýšenou míru hluku tolerují – vždyť se přece zpívá, avšak pokud se přidá hra např. na osmnáct zvonkoher, či vlastní přinesené nástroje (pokličky atd.), věřte mi, že vás ve vedlejší třídě, kde právě píšou čtvrtletní práci z matematiky, nebudou mít příliš rádi. Z vlastní zkušenosti proto doporučuji najít si buď třídu, která je v dostatečné izolaci od ostatních, či alespoň se značným předstihem upozornit kolegy učící ve vedlejších třídách na předpokládaný průběh vaší hodiny.

10 Projekt Rozvoj hudební tvořivosti žáků na základě Karafiátových Broučků

10.1 Příprava k vedení jednotlivých setkání – struktura hodin

Účelem této kapitoly je vysvětlit pojmy, které se objevují v konkrétních přípravách k jednotlivým setkáním, a objasnit jejich funkci.

Název setkání – Koresponduje s děním v příběhu, navozuje atmosféru, ve které se v dané hodině s Broučky setkáme.

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti – Výčet vlastností, dovedností, hodnot rozvíjených a procvičovaných popsanou činností.¹⁵¹

Cíl setkání – Charakterizuje to, co by mělo být konkrétním výsledkem daného setkání, ať už v podobě kognitivní, afektivní nebo psychomotorické.

Pomůcky – Seznam všech věcí, které budou v konkrétní hodině zapotřebí.

Úryvek z knihy – Odkaz ke čtení konkrétní kapitoly Broučků, či alespoň její pasáže. Zdůrazňuje to, co bychom při čtení rozhodně neměli vynechat.

Povídání – Vychází vždy z příběhu Broučků. Slouží pro jeho rozvinutí a jako motivace pro konkrétní činnost.

Závěrečné povídání – Pomocí návodných otázek má žáky dovést k zamyšlení se nad smyslem činnosti nebo děním v příběhu. Jeho součástí je i zhodnocení průběhu celé hodiny.

Činnosti – Konkrétní aktivity v projektu. Jsou označeny římskou číslicí.

¹⁵¹ Srov. WARNER, Penny. *Jak lépe využít čas strávený s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, s. 15. ISBN 80-717-8878-3.

Aktivita na začátek hodiny – Aktivita sloužící k lepšímu navození pozornosti žáků na začátku hodiny. Nemusí být součástí všech příprav.

Úkol na příští setkání – Domácí úkol pro žáky, jehož splnění podněcuje společnou práci v následující hodině.

Poznámka: Většinou organizační doporučení či jiné upozornění.

10.2 Popis jednotlivých setkání – přípravy

10.2.1 Seznámení se s Broučky – motivační hodina

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: rytmické cítění, cit pro rým, spolupráce

Cíl: žáci se seznámí s příběhem Karafiátových Broučků a písničkou, kterou budou schopní po skončení hodiny s pomocí textu přezpívat; žáci si uvědomí zvukové možnosti vlastního těla – moje tělo = hudební nástroj

Pomůcky: kniha Jana Karafiáta Broučci, texty písně Broučci (příloha č. T4), notový zápis písně Broučci (příloha č. T5), ilustrace Karafiátových Broučků od Jiřího Trnky (příloha č. E1), PC s dataprojektorem, ukázka z videa Body percussion sólo hra na tělo¹⁵² (příloha č. E2), ukázka z filmu Sound of Noise¹⁵³ (příloha č. E3),

Úryvek z knihy: vyučující dětem začne číst jakýkoliv úryvek z knihy Broučci. Název knihy si však ponechá prozatím pro sebe a děti se jej pokusí uhodnout. Když už žáci vědí, o jakou knihu se jedná, vyzveme je, aby zkusili společnými silami převyprávět celý příběh Broučků. Na některé zajímavé momenty si žáci mohou rozpomenout pomocí ilustrací, kterých je v knize bezpočet. Doporučuji ilustrace od Jiřího Trnky (příloha č.E1).

I. Písnička Broučci: každý žák dostane text písničky Broučci (příloha č. T4), který ovšem není zcela úplný – některá slova jsou vynechaná. Poprosíme jednoho žáka (v nižších ročnících doporučuji rozdělit text mezi více žáků), aby celou písničku přečetl a v místě chybějícího slova udělal krátkou pauzu. Potom se žáci rozdělí do dvojic, ve kterých mají za úkol vynechaná slova podle smyslu doplnit – musí ale dodržet rýmové schéma AABB. (Doporučuji dětem princip rýmu připomenout na několika příkladech: řekneme mraky – straky – fraky, a děti asociativně pokračují dál, např. znaky – laky – taky apod. Mnemotechnická pomůcka pro žáky: musí mi to v uších hezky znít.)

¹⁵² Body percussion sólo hra na tělo. In: *Youtube* [online]. 27. 02. 2011 [cit. 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=x4jGDxkOUcQ>. Kanál uživatele DenbayaCZ.

¹⁵³ Sound of Noise – Music for One Apartment and Six Drummers. In: *Youtube* [online]. 25. 08. 2009 [cit. 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=sVPVbc8LgP4>. Kanál uživatele Touscoprod.

Všechny dvojice své texty následně přečtou a učitel zapíše návrhy vynechaných slov na tabuli, přičemž pokud nebude splněna výše uvedená podmínka (zachování smyslu a rýmu), slovo přeškrtně – s takovými slovy dále nepracujeme.

Potom vyučující vyhlásí hlasování. Každý žák si vezme kousek papíru (nemusí ho podepisovat), na nějž zapíše vždy jedno slovo z navrhovaných možností pro konkrétní rým. Celkem tak napíše sedm slov (= sedm vynechaných míst). Papírky vybereme, hlasování sečteme a vítězná slova žákům přečteme. Následně si je pak všichni dopíší do textu a můžeme písničku začít zpívat - nejprve dětem písničku zahraje a zazpívá sám vyučující, potom se přidají žáci. Doporučuji každou sloku dvakrát zopakovat a zprvu hrát písničku v pomalejším tempu.

II. Hra na tělo: sedneme si s dětmi do kruhu a zeptáme jich, jestli někdy hráli na své tělo a jaké zvuky se u toho ozývaly. Kdo má nápad, postaví se a zkusí předvést. Jako inspiraci použijeme ukázkou z videa Body percussion sólo hra na tělo (příloha č. E2).

Následně spolu s žáky vytleskáme rytmus (doporučuji pracovat pouze s částí písničky, je to pro děti snazší) písničky Broučci. Potom ho budeme tleskat a pleskat (návrh viz příloha č. T6), naposled můžeme přidat k tleskání a pleskání ještě dupání (návrh viz příloha č. T7). Další varianty hry na tělo vymyslí sami žáci – např. místo tleskání budou mlaskat, místo pleskání luskat a dupání nahradí ťuknutím ruky do své hlavy, apod.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: Co se vám zdálo snazší – dotvářet text, nebo hrát na tělo? Dokázali jste se při vymýšlení rýmu domluvit? Co bylo nejtěžší na společném hraní na tělo? Vyučující dá žákům prostor promluvit o svých pocitech z prožité hodiny.

Úkol na příští setkání: žáci si přinesou z domu jakoukoliv věc, která na první pohled nevypadá jako hudební nástroj, ale rozhodně by se jím mohla stát. Jako inspiraci a motivaci k příštímu setkání použijeme video s ukázkou z filmu Sound of Noise (příloha č. E3).

Poznámka: ač by se mohlo zdát hlasování při výběru slov zdlouhavé, nezabere víc jak pět minut. Zvláště když žáky požádáme o spolupráci při vyhodnocování. Děti diktují vybrané možnosti a vyučující už pak jenom přepisuje čárky (body) na tabuli.

10.2.2 U Broučka na návštěvě aneb co všechno může hrát...

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: sluchové vnímání, rytmické cítění, spolupráce

Cíl setkání: žáci vytvoří netradiční doprovod k písni, kterou se naučili v minulé hodině

Pomůcky: šátek pro každého na zavázání očí, kniha Jana Karafiáta Broučci, ilustrace Karafiátových Broučků od Jiřího Trnky (příloha č. E1)

Aktivita na začátek hodiny: uhadni písničku (na motivy hry Rytmičké hádanky¹⁵⁴)

Vyučující začne vytleskávat známou písničku, stejně jako by ji chtěl zazpívat. Žáci hádají její správný název. Tato činnost má více variant:

1. řekneme dva (později i tři) názvy písniček, přičemž jednu z nich pak vyučující vytleská. Žáci hádají, kterou písničku jsme vytleskali. Varianta je nejjednodušší, a proto s ní začínáme;
2. jako varianta předchozí, pouze netleská vyučující, ale vybraný žák;
3. vyučující zatleská písničku a chce znát rovnou její název (nedává možnosti). Varianta je to nejtěžší, a proto doporučuji omezit okruh písní např. pouze na lidové.

Povídání: vyučující si s dětmi vypráví o domečku, ve kterém Brouček bydlel. Jak asi mohl takový domek vypadat? Co všechno bychom tam našli? Najdeme v domečku i věci, které žáci přinesli? Zde doporučuji podpořit celé povídání ilustracemi zpracovanými Jiřím Trnkou, skrz které do domečku můžeme nahlédnout. (příloha č. E1)

I. Představení nástrojů: žáci sedí v kruhu a postupně představují své přinesené netradiční nástroje. Každý svůj nástroj pojmenuje, krátce „zahraje“ a zamyslí se, co mu zvuk nástroje připomíná (tukání datla, šum lesa, šustění broučkových křídel apod.).

II. Poznáváme nástroje: následující aktivita navazuje na předchozí představování nástrojů. Děti stále sedí v kruhu se svým netradičním nástrojem, ale tentokrát mají zavázané oči. Pokud se nějakého dítěte lehce dotkneme, sundá si šátek z očí a pokusí

¹⁵⁴Srov. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, s. 54. ISBN 80-717-8264-5.

se na svůj nástroj vyloudit nějaký zvuk. Ostatní děti podle barvy zvuku hádají, který z představených nástrojů právě zahrál. Mohou připojit i jméno spolužáka, jemuž nástroj patří.

III. Příprava na doprovod písničky: spolu s žáky si zazpíváme písničku Broučci (žáci ji znají již z minulého setkání). Tentokrát ji ale všichni doprovodíme pouze tleskáním metra. Poté žáky rozdělíme do čtyř skupin, přičemž každé skupině přidělíme vlastní sloku písni. Úkolem skupiny je pokusit se vhodně zakomponovat své nástrojové obsazení – tedy provést instrumentaci. Upozorníme žáky, že by bylo dobré určit si mezi sebou jednoho člena, který bude držet metrum a tempo – stejným způsobem jako když jsme zpívali písničku v úvodu. Bude to takový metronom. Cílem není zkomponovat rytmický doprovod typu: 1. žák hraje na každou první dobu, druhý žák pouze na druhou, třetí žák hraje v osminových notách; nýbrž zapojit každého zúčastněného podle jeho vlastních možností. Děti mohou využít svoji fantazii, zkušenosti či hudební um. Daný nástroj lze použít i pouze na jedno jediné místo v písničce – tam, kde svým zvukem podpoří významovou stránku písničky – např. si dítě přinese sáček, kterým pokud třeme o sebe, vydává zvuk podobný šustění Broučkových křídel. Toho je možné využít ve druhé sloce písničky, konkrétně ve verši *Ve vzduchu – to je pěkná dřina...* nebo v refrénu, který začíná veršem *Jak vzlétli a letěli...* Vyučující poskytneme žákům potřebný čas.

IV. Společný doprovod písničky: skupiny se připraví podle pořadí přidělené sloky. Následně každá skupina svoji sloku samostatně zahraje a zazpívá. V prostřední části (*Jak vzlétli a letěli... Zeptat se smíš.*) se pouze zpívá (všichni) – nikdo na nic nehraje. Snažíme se, aby celá písnička působila kompaktně a mezi jednotlivými slokami nebyly zbytečné prodlevy. Děti je nutné upozornit na ohleduplnost vůči svým spolužákům. (Když má hrát Honza s Maruškou a Petrem, já nehraju!) Neměl by chybět potlesk jako ocenění našeho společného úsilí.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se žáků ptá: Co bylo pro každého hráče nejtěžší? Dokázali jste se ve skupince dohodnout? Určili jste si mezi sebou

dirigenta? Měl každý svou funkci? A co Broučci? Hádali se mezi sebou o to, kdo co bude dělat? Proč je potřeba se dohodnout?

Úryvek z knihy: pro zklidnění na konci hodiny může vyučující dětem přečíst II. kapitolu – tatínek, maminka a Brouček jdou navštívit kmotříčka s kmotříčkou a Berušku k nim do chaloupky. Chybět nesmí ani Janinka. Všimněme si – když si broučci vypravují, nepřekřikují se, umí se domluvit!

Poznámka: na začátku hodiny vyzveme děti, aby přinesené věci (domácí úkol z minulé hodiny) nechaly ještě chvíli schované – až po aktivitu „Představení nástrojů“. Pokud tak neučiníme, budou si s nimi hrát a rušit průběh hodiny.

10.2.3 Brouček se zranil I. část

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: spolupráce, smysl pro souhru a rytmus, vnímání hudebních kontrastů (dynamika, tempo, výška), cit pro formální výstavbu hudby, cit pro výraz přednesu, altruistické myšlení

Cíl setkání: žáci vytvoří krátká říkadla; žáci se seznámí s principem kánonu

Pomůcky: papír a tužka pro každého žáka, deka pro zraněného broučka, obrázek raněného Broučka (příloha č. T8), bubínek

Úryvek z knihy: děti se pohodlně posadí (mohou si hlavu položit na lavici nebo si lehnout na koberec). Vyučující začne číst VI. kapitolu. Nedočte ji ovšem do konce, ale skončí v místě, kdy se Brouček zraní a vypadá to s ním moc zle.

I. Hudební přihořívá¹⁵⁵: hra je pouze variantou oblíbené dětské hry Přihořívá, hoří. Jeden žák jde za dveře. Spolu s ostatními dětmi schováme obrázek polámaného Broučka (příloha č. T8). Když se dotyčný vrátí zpátky do třídy, ostatní spolužáci ho navigují tak, aby co nejrychleji našel polámaného Broučka. Tentokrát však místo známého „přihořívá-hoří“ žáci zpívají „jaujau...“. Způsob zpěvu má hned několik variant:

- čím hlasitěji – tím více „hoří“, čím tišeji – tím je větší „zima“;

¹⁵⁵ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, ref. 154, s. 154

- čím hlasitěji – tím je větší „zima“, čím tišeji – tím je více „přihořívá“;
- čím rychleji – tím více „přihořívá“, čím pomaleji – tím je větší „zima“;
- čím výš – tím více „přihořívá“, čím hlouběji – tím je větší „zima“;
- předchozí varianty můžeme různě zkombinovat – například čím rychleji a výš – tím více „přihořívá“, čím pomaleji hlouběji – tím je větší „zima“.

Varianty nemusíme využít vždy všechny. Jejich výběr přizpůsobíme momentální situaci a především hudební úrovni žáků. Když se vystřídá asi pět až sedm žáků, zeptáme se, jestli se při poslechu písničky nebo nějaké skladby nesetkali s něčím podobným. Existuje nějaké univerzální tempo, výška, hlasitost, ve kterém muzikanti začnou hrát a zpěváci zpívat, nebo se skladba ve svém průběhu mění? Jak poznat, že máme zrovna hrát potichu, nahlas, rychle, pomalu, vysoko, či nízko? A k čemu taková proměnlivost vůbec slouží? Na závěr ukážeme dětem notové zápisy nejrůznějších písniček, ve kterých společně vyhledáme konkrétní příklady zápisu tempa, dynamiky, atd.

II. Zaříkávadlo na uzdravení polámaného broučka: děti mají ve dvojicích za úkol složit čtyřverší, které by pomohlo Broučka zase postavit na nohy. Nezapomeňme připomenout, co je to sloka, verš a rým. Žádných definic však nebude zapotřebí. Vše si ukážeme na jednoduché známé básničce. Verš – řádek, sloka – v našem případě čtyři řádky, a princip rýmu si konkrétně předvedeme – např. vyučující řekne pádlo a děti asociativně pokračují dál – sádlo, prádlo, padlo apod. Každý verš má pak stejný (nebo alespoň přibližně stejný) počet slabik.

III. Přednes zaříkávadla v různých výrazových situacích: jestliže mají děti složená zaříkávadla, můžeme přistoupit k další aktivitě. Každá dvojice si vytáhne jednu možnost, kterou bude následně předvádět svým spolužákům. Jeden ze dvojice si ulehne (představuje raněného Broučka) na deku a druhý ho léčí zaříkávadlem. Ostatní žáci stojí ve velkém kruhu okolo pacienta a jeho doktora. Všichni se chytou za ruce, aby se energie ze zaříkávadla nerozptýlila po třídě a měla co největší uzdravovací účinek. Kromě pana doktora nikdo jiný nemluví. Musí být naprosté ticho – vždyť to přeci samo léčí!

Varianty způsobu přednesu zaříkávadla:

- a) jsem zaříkávač, který zaříkávadlu sám/sama nevěří. Mám obavu, strach, že Brouček umře;
- b) jsem zaříkávač, který velmi chvátá. Mám moc práce, protože ještě musím ke třem dalším broučkům;
- c) jsem zkušený doktor, který ví, co dělá, mám čas a nikam nespěchám;
- d) jsem doktor, kterému je už 100 let a zrovna ztratil hlas;
- e) jsem doktor pískle a mám velmi vysoký hlas.

Když odpřednáší poslední dvojice, posadí se žáci zpátky do lavic (nebo na zem do kruhu). Zeptáme se dětí, který doktor se jim zdál nejméně pravděpodobný. Jak se od sebe přednesy lišily, odhlédneme-li od obsahu jednotlivých říkadel. Záleží na tom, jakým způsobem zaříkávadla říkáme? Pokud bychom chtěli někoho vyléčit, která varianta je nejlepší?

IV. Společné uzdravení Broučka: nejprve spolu s žáky vybereme nejhezčí zaříkávadlo (rozhodující je obsah), potom vyučující zvolí jednoho žáka, který si lehne na zem jako nemocný a zraněný Brouček. Ostatní žáci se chytanou za ruce, začnou společně zaříkávat (vítězným zaříkávadlem a způsobem, na kterém se domluvili v předchozí činnosti) a v rytmu chodí okolo pacienta.

V hudebně zdatné třídě pak určitě nevynecháme možnou obměnu v podobě kánonu. Žáky rozdělíme do několika skupin (po 4-5 žácích). Je potřeba, aby vyučující přepsal čtyřverší na tabuli a v textu zřetelně skupinkám označil místo jejich nástupu. Při samotné realizaci kánonu ještě na jednotlivé skupinky v místě nástupu může pokynout. Dále pak vyučující pomocí bubínku (nebo lze i tleskat) udává tempo.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: Podařilo se nám Broučka uzdravit? Pomáhal jste už někdo z vás někomu v nouzi – jaký to byl pocit? Co pro tebe bylo v dnešní hodině nejtěžší?

Úryvek z knihy: děti zůstanou sedět v kruhu a vyučující jim dočte, jak to s Broučkem dopadlo.

Poznámka: Hudební přihořívá – varianta nahlas a potichu není z hlediska tvoření tónu šťastnou možností. Chceme-li totiž, aby děti zpívaly hlavovým tónem, nemůžeme zároveň požadovat, aby zpívaly silně. To jde pouze v případě, že se naučíme využívat resonanci, což je značně obtížné. Přesto činnost považuji za velmi vhodnou při vyvození a uvědomění si dynamických kontrastů v hudbě. Pro zmírnění získávání špatného návyku alespoň děti upozorníme, že rozdíl mezi „zima“ a „hoří“ bude velmi jemný. Nikdo nebude křičet.

10.2.4 Brouček se zranil II. část

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: cit pro ukončenou a neukončenou melodii, spolupráce, rytmus, cit pro melodii, schopnost vyjádřit své pocity jinak než slovy – pomocí tónů

Cíl: žáci ve dvojicích pomocí zvonkohry zmelodizují čtyřverší z minulé hodiny; žáci dokážou vlastními slovy vysvětlit princip ukončené a neukončené melodie

Pomůcky: zvonkohry pro každé dítě

Povídání: (navázání na minulou hodinu), žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: O čem jsme v minulé hodině četli? Kdo zkusí příběh převyprávět? Jak to s Broučkem dopadlo?

I. Zvonkohra – seznámení se s nástrojem: žákům nejprve vysvětlíme, jak se drží paličky (příloha č. T9) a jak se s nimi na zvonkohru hraje. Zejména je potřeba zdůraznit jejich nekřečovitě držení. Každý žák si zkusí během cca půl minuty na zvonkohry cokoliv zahrát – náhodně bouchnout do několika kamenů, zdatnější žáci si možná vyzkouší zahrát nějakou písničku apod. Nebudeme žáky nijak tónově omezovat.

II. Hrajeme na zvonkohru

- 1) Zahraj, jakou máš náladu: žáci pomocí zvonkohry vyjádří svojí momentální náladu. Vyvoláme vždy jednoho žáka, který se pokusí svoji náladu ostatním co nejdůvěhodněji pomocí hry na zvonkohru přiblížit. Svou náladu však zbytku třídy neprozrazuje. Ostatní žáci se snaží co nejdůkladněji slyšenou náladu popsat. Důležité je, aby žáci mluvili o svých pocitech – jak na ně hra na zvonkohru

působila – nálada byla veselá, smutná, spavá, plná energie apod. Vždy po dětech chceme, aby se pokusily své tvrzení odůvodnit.

- 2) Vyjádři, co nejlépe na zvonkohru následující situace (viz níže). Vyučující řekne nahlas název jedné situace a nechá dětem chvíli na promyšlení jejího ztvárnění na zvonkohru. Následně vyvolá pouze jednoho žáka, který své pojetí situace předvede. Dobré je, když na jednu situaci vyvoláme postupně několik dětí – žákům se tím dostává poznání, že je správně více řešení.

Situace:

- Brouček leze po žebříku a musí strašně chvátat, aby ho neviděla maminka;
- Brouček si vesele poletoval, když v tom najednou spadl z hrušky dolů;
- Brouček se učí létat;
- Broučkovi je zima, drkotá zuby;
- Broučka po cestě z práce zastihl déšť.

III. Skládáme melodii: organizace – vyučující hraje pouze s jedním dítětem, ostatní žáci poslouchají (varianta 1.) a 2.)). Vycházíme z toho, že děti mají svá krátká čtyřverší (viz minulá hodina) napsaná nebo si je už pamatují.

- 1.) Vyučující zahraje melodii jednoho verše pouze na dva tóny a po dítěti chce, aby ji přesně zopakoval. – Je nutné konkrétně ukázat, na jaké dva tóny melodii verše hrajeme (např. D, E).
- 2.) Vyučující hraje s žákem verše na přeskáčku – první verš učitel, druhý verš dítě, třetí verš učitel apod. Tónový rozsah omezíme opět pouze dvěma tóny (např. D, E).
- 3.) Vyučující vybere jedno ze zaříkávadél a jeho verše rozdělí mezi žáky ve třídě (jeden verš = jeden žák). Ti mají za úkol přidělený verš zmelodizovat. Žáci se při hraní snaží plynule navázat jeden na druhého – zaříkávadlo musí působit celistvě. Tónový prostor omezíme pentatonikou – např. od tónu C (C, D, E, G, A).
- 4.) Dvojice dětí (stejná jako v minulé hodině) se při hraní pravidelně střídá – žáci si vzájemně odpovídají, a společně (ve dvojici) tak vytvoří krátký nápěv pro své

zaříkávadlo. Tónový prostor omezíme pentatonikou – např. od tónu C (C, D, E, G, A).

Písnička nějak začíná a nějak končí. Aby dvojice zahrála opravdovou písničku, je potřeba poslední verš zmelodizovat tak, aby jeho melodie byla ukončená – klesala. Vyučující dětem zahraje libovolnou notoricky známou písničku (např. Kočka lez dírou, Skákal pes apod.) a záměrně zapomene její melodii ukončit. Pak se žáků zeptá, čeho si na konci písničky všimli? Přirovnáme ukončenou a neukončenou melodii k větě, kterou přeci také musíme nějak ukončit – tečkou, či poklesnutím hlasem. Teď už jen zbývá použít tuto zásadu i v naší písničce.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: Jak jste se vcítili do role skladatele? Líbila se vám ta role? Jak se vám hrálo s vaším spolužákem? Co pro vás bylo v dnešní hodině nejtěžší? Dokážeš už vysvětlit, co to je ukončená melodie?

Písnička na konec: společně s žáky si zazpíváme již naučenou písničku Broučci

Poznámka: jakmile dostanou děti do ruky paličky se zvonkohrami, mají tendenci stále hrát. Pokud budeme chtít ve třídě klid, žáci s pomocí paliček předvádí tykadla broučků – tak mají ruce i paličky v dostatečné vzdálenosti od zvonkohry, a tudíž nemohou hrát.

10.2.5 Brouček se ztratil

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: cit pro kontrasty, cit pro výšku tónu, empatie, smysl pro melodii, dynamiku, tempo

Cíl: každý žák libovolně zmelodizuje své říkadlo; žáci si procvičí tempové a dynamické změny, hudební kontrasty; žáci si zopakují princip ukončené melodie

Pomůcky: zvonkohra pro každého, dva šátky na zavázání očí, dva stejné nástroje, na které je možno zahrát tóny různého výškového rozdílu (kytary, zvonkohry apod.)

Aktivita na začátek hodiny: Brouček se ztratil (na motivy hry Na dva majáky¹⁵⁶)

Vyučující vypráví: Brouček svítil lidem, ale rozbila se mu lucernička. Protože je velká tma, nemůže trefit domů. Jediné, co slyší, je tenounký hlas meluzíny, která hraje na komín. Musí tedy letět podle sluchu, protože v té tmě není nic vidět.

V rozích na protilehlých stranách třídy hrají dva hráči velmi slabě na stejné nástroje (dvě zvonkohry, dvě kytary apod.). Dvojice dětí (drží se za ruce) stojí ve stejné vzdálenosti od obou hráčů na druhém konci třídy (náčrt viz příloha č. T10). Jejich úkolem je dojít mlčky a poslepu tam, kde slyší vyšší, nebo nižší tón – záleží na předchozích instrukcích od učitele. Čím bude výškový rozdíl obou nástrojů menší, tím je hra obtížnější. Pro pobavení přihlížejících doporučuji alespoň jednou nechat oba hráče hrát stejně vysoký tón. Nerozhodnost dvojice vykouzlí ne jeden úsměv na tvářích ostatních dětí. Možnou variantou je nechodit ve dvojicích, ale samostatně.

Úryvek z knihy: vyučující dětem přečte část z I. kapitoly, která Brouček chtěl uhasit mamince oheň a spadl přitom z komína.

I. Brouček neposluchá: vyučující vypráví: určitě si všichni vzpomínáte, že Brouček byl pěkně neposlušný. Když maminka řekla, ať neleze na komín, Brouček tam musel vylézt, když měl rovnat hranici dřeva, celou ji shodil apod. I vy se teď na chvíli proměníte v neposlušné děti. Když já zahraju tóny hlasitě, vy musíte dělat pravý opak – zahrát tóny potichu, budu zesilovat – vy zeslabíte, uslyšíte vzestupnou melodii – vaše melodie musí být sestupná, zahraji vysoké tóny – vy zahrajete nízké, budu zrychlovat – vy zpomalíte apod.

II. Melodizace zaříkávadla: úkolem každého žáka je, aby libovolně zmelodizoval své zaříkávadlo, které složil (text) v předminulé hodině. (Rozdíl od minulé hodiny spočívá v tom, že teď každý pracuje sám za sebe – každý má svoji zvonkohru a každý tvoří hudební doprovod k básničce, kterou složil ve dvojici – jeden text, bude mít ve třídě dvě varianty hudebního doprovodu.) Tónový rozsah omezíme pentatonikou od C (C, D, E, G, A). Aby byl ale popěvek skutečně hotový, musí ho žáci ukončit – připomeneme

¹⁵⁶Srov. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, ref. 154, s. 90

princip ukončené melodie (viz minulé setkání). Dětem poskytneme na tvoření dostatek času. Na závěr každý žák své zmelodizované říkadlo zahraje a zazpívá. Ostatní nezapomenou dotyčného odměnit potleskem.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: Jak se ti melodie skládala? Je lepší hrát ve dvojici nebo sám? (Zde můžeme rozebrat klady a zápory společného a individuálního hraní – např. při realizaci projektu několik dětí odpovědělo, že se jim ve dvojici hrálo lépe, protože měly menší trému.) Co bylo pro každého nejtěžší? Co se komu povedlo a nepovedlo?

10.2.6 Brouček se žení

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: vnímání hudby (výrazové prostředky, její nálada, obsažené nástroje, jednoduchá písňová forma), smysl pro rytmus, hra na zvonkohru

Cíl: žáci složí text a melodii Broučkovy milostné písničky; žáci dokážou vlastními slovy vysvětlit princip jednoduché třídlínné písňové formy

Pomůcky: zvonkohry, nahrávka lítostivé skladby (Zdeněk Fibich: Poem¹⁵⁷ – příloha č. E4) a radostné (Ludwig van Beethoven: Óda na radost¹⁵⁸ – příloha č. E5) skladby

Úryvek z knihy: děti se pohodlně posadí. Vyučující začne číst VI. a VII. kapitolu. Protože by bylo samotné čtení příliš dlouhé, zaměříme se pouze na pasáže, které se týkají Broučka a Verunky a Broučka a jeho svatby. (Brouček se nešťastně zamiloval do Verunky, ale tu si nemůže nikdy vzít. Jeho nevěstou by se měla stát Beruška. Brouček se trápí a je moc smutný. Nakonec si ale přeci jen Berušku vezme a je tomu moc rád.)

I. Veselá nebo smutná: po přečtení kapitoly pustí vyučující žákům dvě skladby. První bude velmi teskná – o nešťastné lásce (příloha č. E4). Druhá bude naopak veselá, radostná – o šťastné lásce (příloha č. E5). Dětem dopředu neprozradíme, o jaký druh skladby šlo. Po poslechu se žáků zeptáme, jak na ně hudba působila, která ze skladeb

¹⁵⁷ Zdeněk Fibich: Poem. In: *Youtube* [online]. 29. 07. 2008 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=YeNUV9_sCrM. Kanál uživatele wwwkyrkancom.

¹⁵⁸ Die Hard: Ode to joy - Beethoven symphony No. 9 IV. In: *Youtube*. 05. 05. 2011 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=gQHswacESUY>. Kanál uživatele Thomas Lilleore.

byla o nešťastné lásce a která naopak o šťastné lásce. Důležité je, aby se děti rozpovídaly o indiciích, podle kterých se rozhodovaly. Odpověď typu – bylo to smutné/veselé – je nedostatečná. Zajímají nás nástroje, nálada, dynamika (např. u smutné písničky se dynamika příliš neměnila – dynamické změny byly velmi pozvolné, u veselé pak tomu bylo zcela obráceně), tempo (smutná písnička byla velmi pomalá, naopak z veselé sršela energie a radost) apod. Nutno podotknout, že u začátečníků probíhá poslech na základě životních zkušeností, proto se děti ptáme, jakou hudbu poslouchají, když jsou opravdu smutní, či obráceně když kypí veselím. Jak by se dala charakterizovat smutná a veselá nálada? Odpovídá pak charakteristika nálady i předchozím skladbám?

II. Píšeme texty: žáci pracují ve dvojicích, přičemž polovina z nich bude psát básničku velmi smutného Broučka toužícího po Verunce. Brouček sice rozumem chápe, že si Verunku nemůže vzít za ženu, ale jeho srdce se s tím nechce smířit. Druhá polovina dvojic dostane za úkol vytvořit text opačný – Brouček je veselý, protože se dnes žení. Konečně mu Kmotříček s Kmotříčkou dali svoji Berušku. Všichni se radují.

Básnička bude obsahovat minimálně čtyřverší. Pokud bude veršů více, nevadí, ale bylo by dobré zachovat alespoň jejich sudý počet – žáci pracují ve dvojicích a při následném přednesu a melodizaci se mohou spravedlivě rozdělit. Opět nezapomeňme připomenout formální výstavbu básničky – sloka, verš, rým (viz 3. setkání).

Nedoporučuji skládat básničky příliš dlouhé. Děti si dlouhý text špatně pamatují a při následné melodizaci se musí více soustředit na jeho vybavení, což je na úkor hráčských dovedností.

Pokud zbývá dostatek času, dvojice mohou své básničky přednést. Zjistíme tak správné porozumění zadanému úkolu a případně může dětem poradit, jak odstranit některé nedostatky (špatný rým, příliš dlouhý verš atd.)

III. Melodizace textu: Dvojice s veselými texty budou pracovat se zvonkohrami s pentatonikou od tónu C (C, D, E, G, A), dvojice se smutnými texty budou pracovat s částí stupnice a moll (A, H, C, D, E). Úkolem každé dvojice je zmelodizovat básničku a přitom splnit důležitou podmínku – rozdělit text na tři části, přičemž první a poslední bude podložena stejnou melodií. Tím spontánně vznikne jednoduchá trojdílná písňová

forma (aba). Je však nutné dbát na to, aby závěrečný díl měl ukončenou melodii – jinak by písnička nebyla písničkou (viz 5. setkání).

Dvojicím ponecháme dostatek času na tvoření a poté nám své milostné písně postupně zahrají.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se ptá: Jak se vám hrálo? Podařilo se vám melodií skutečně vyjádřit smutnou (veselou) náladu textu? Proč hudba a text mají tvořit spojené nádoby, které se vzájemně doplňují a podporují?

Text a hudba našich krátkých básniček představují de facto společné žití Broučka s Beruškou. Aby jim to spolu fungovalo, musí se také vzájemně podporovat a doplňovat. Kdyby tomu tak nebylo, těžko by se jim spolu vedlo.

Na závěr se děti vyučující zeptá, proč mělo být schéma jejich písničky právě aba. Setkaly jste se s tím i u jiné písničky? Necháme děti zamyslit se, aby mohly zkusit odpovědět. Poté prozradíme, že schéma aba odpovídá tzv. malé písňové trojdílné formě, kterou můžeme najít např. v některých lidových písničkách. Na ukázkou si zazpíváme písničku Měsíček svítí (příloha č. T11) a necháme děti, aby samy objevily, kde jednotlivé díly začínají, kde končí a kde se zase vrací. (Budeme zpívat vesele, jako na Broučkově svatbě!)

Úkol na příští setkání: žáci se pokusí doma najít jinou trojdílnou písničku.

10.2.7 A svatba byla až do rána...

Rozvíjené hodnoty a procvičované dovednosti: vzájemná spolupráce, rytmické cítění, empatie, souhra s ostatními, sluchového vnímání, schopnost vyjádřit hudbu pohybem

Cíl: žáci rozpoznají základní nástrojové obsazení ve skladbě Svatební pochod (Bartholdy), žáci prožijí pocit dirigování – já sám ovládám pouze svými gesty celý sbor – jaký výraz skladba bude mít, je na mně; žáci prožijí pocit společného hraní

Pomůcky: orffův instrumentář, ukázkou skladby Svatební pochod – Bartholdy¹⁵⁹ (příloha č. E6), ukázkou skladby Slovanský tanec op. 46, č. 2 – Dvořák¹⁶⁰ (příloha č. E7), ukázkou dirigování skutečného dirigenta¹⁶¹ (příloha č. E8)

¹⁵⁹ Felix Mendelssohn Bartholdy - Wedding March from "A Midsummer Night's Dream". In: *Youtube* [online]. 21. 02. 2012 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=8QJyIbNCZMk>. Kanál uživatele LeeboyLT.

Povídání: s dětmi si připomeneme příběh z minulého setkání – Brouček se ženil. Bral si Berušku. Na pořádné svatbě však nesmí chybět kapela, na kterou si dneska zahrajeme.

I. Kolik nástrojů hrálo na svatbě: vyučující pustí Svatební pochod od Felixe Mendellsohna Bartholdyho (příloha č. E6). Úkolem žáků je pokusit se vypsát základní nástroje (housle, trubky, činely, tympány), které ve skladbě zazněly. Pak pustíme skladbu ještě jednou a společně provádíme kontrolu.

Doporučuji při druhém poslechu (společné kontrole nástrojového obsazení) spojit sluchový vjem s vizuálním a slyšený nástroj žákům navíc ukázat na obrázku. Vyučující žákům nezapomene připomenout, co slyšeli za skladbu, kdo ji napsal a při jakých příležitostech se hrává.

II. A hráli všichni až do rána (na námět hry Malostroj¹⁶²) vyučující začne hrát na rytmický hudební nástroj jednoduchý motiv (návrh viz příloha č. T12). Každý žák má svůj libovolný nástroj, buď z Orffova instrumentáře, nebo donesený, či samostatně vyrobený. Ještě před začátkem hry si děti vylosují pořadí, ve kterém se do celé hry budou přidávat. Pořadí ovšem ostatní spolužáci neznají. Jakmile začne vyučující hrát, postupně se přidávají jednotliví žáci se svými nástroji. Hrát můžou, co chtějí, ale důležité je, udržet se v metru. Někteří mohou místo nástroje použít i svůj hlas.

Když se přidá poslední žák, necháme naši kapelu chvíli hrát. Potom se začnou jednotliví hráči v opačném pořadí postupně odpojovat, jako poslední přestane hrát vyučující. Cílem je prožít pocit společného hraní, kdy každý sice má jiný nástroj a hraje něco odlišného, ale všichni dohromady tvoří jeden kompaktní celek.

III. Dirigent: všichni žáci budou zpívat jednoduchou známou písničku (např. Kočka leze dírou). Nejprve se stane dirigentem sám vyučující a diriguje, jakým způsobem mají žáci zpívat – rychle, pomalu, potichu, nahlas atd. Pak funkci dirigenta převezmou jednotliví žáci a dirigují své spolužáky. Můžou si určit, jakou chtějí písničku a také ji ztvárnit zcela netradičně (např. velmi rychlou písničku dirigovat naopak velmi pomalu apod.).

¹⁶⁰ A.Dvořák-Slovanský tanec Op.46 No 2. In: *Youtube* [online]. 23. 7. 2011 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=0JqbOBELzgs>. Kanál uživatele Alex Shon.

¹⁶¹ Der Fledermaus dirigent. In: *Youtube* [online]. 8. 4. 2009. [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=fM6milmK7_4. Kanál uživatele juudruud.

¹⁶² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, ref. 155, s. 60

Pokud zbude čas, můžeme si s žáky ještě zkusit zahrát hru na Tajného dirigenta. Vyučující žákům pustí libovolnou skladbu. Po jejím poslechu jedno z dětí odejde za dveře. Ve zbytku třídy určíme tajného dirigenta. Když se žák vrátí mezi ostatní, skladbu znovu pustíme a všichni dirigují. Ve třídě je však jenom jeden žák, který diriguje podle vlastní předlohy. Ostatní ho pouze kopírují – napodobují jeho pohyby. Úkolem n dirigenta je určit, kdo tajně všechny okolo diriguje.

IV. Ještě jednou se vrátíme k činnosti II. Tentokrát vyučující vybere jednoho žáka, který bude v roli dirigenta – určí pořadí nástrojů, tempo, dynamiku apod.

Závěrečné povídání: žáci sedí v kruhu a vyučující se žáků ptá: Jaká máš pocity z dirigování? Reagovali na tvá gesta spolužáci správně? A jak se cítili samotní hráči? Byla gesta srozumitelná? Jak ses cítil/a při společném hraní? Co bylo pro tebe největším problémem? Proč bylo nutné řídit se pokyny – pravidly, která jsme si určily? Jaká znáš pravidla a proč vůbec nějaké pravidla existují?

Následně vyučující vysvětluje: stejně jako museli poslouchat broučci, musíme dodržovat určitá pravidla i my. Řidiči na silnicích se řídí podle dopravních předpisů, každá hra má svoje pravidla, ve škole máme školní řád, i v hudbě jsou pravidla apod. Zkrátka pravidla obecně slouží ke zdárnému fungování čehokoliv (školy, dopravy, sportu, ale i muziky atd.). Vždycky je však zapotřebí někoho, kdo je ten hlavní a dělá pořádek. Takovému šéfovi v muzice říkáme dirigent. Na závěr pustíme žákům ukázkou práce skutečného dirigenta. (příloha č. E8)

Rozloučení: Brouček s Beruškou jsou už svoji a nám nezbyvá, než jim popřát všechno dobré do jejich společného žití. O tom, jak se jim spolu vedlo, si můžeme povědět zase jindy.

Poznámka: samozřejmě, že žáci opravdová dirigentská gesta nemohou ještě ovládat a často ani znát. O to ale nejde. Smyslem je pokusit se vyjádřit vlastním způsobem výraz dané skladby, použít takové gesto, kterému ostatní porozumí, zkrátka zaimprovizovat.

Při hře na Tajného dirigenta doporučuji pustit Slovanský tanec č. 2 e moll, op. 46 od A. Dvořáka (příloha č. E7), který umožňuje dirigování jak velmi klidných tak

i energických pasáží. Navíc se tato skladba objevila ve filmu *Jak se krotí krokodýli* (oblíbeném rodinném filmu), a dětem tudíž není zcela neznámá. Z tohoto důvodu si i snadněji zapamatují její název a autora.

11 Reflexe

Náplň jednotlivých setkání se rodila velmi postupně a byla značně časově náročná. Inspiraci jsem hledala všude – v nejrůznějších publikacích, při každodenních činnostech, při sledování filmu, při čtení Karafiátových Broučků, ale nejvíce se mi jí dostávalo právě při samotné práci s dětmi. Dalo by se tedy říct, že při realizaci jednoho setkání se začalo rodit to druhé.

Kvůli pohádkové linii celého projektu jsem se zprvu domnívala, že by jej bylo vhodnější uvést v nějakém z nižších ročníků 1. stupně. To však s ohledem na realizační možnosti poskytnuté základní školou nebylo možné. Mé obavy se však rozplynuly hned po úvodní hodině, kdy se žáci ochotně zapojili do převyprávění celého příběhu a jak mi prozradila jejich třídní paní učitelka (ve třídě učila též hudební výchovu), písničku Broučci si někteří zpívali i následující přestávky. Z dalších reakcí žáků a z průběžných rozhovorů s třídní paní učitelkou pak usuzuji, že projekt si získal u dětí oblibu a na naše společná setkání se každý týden těšily. Ani jednou se mi nestalo, že by nějaká z činností u dětí vůbec neuspěla nebo by ji nebyly schopny zvládnout, pouze byl někdy problém s pochopením toho, co od žáků očekávám. Domnívám se však, že tyto nesnáze způsobovala především má pedagogická nezkušenost projevující se právě při volbě vhodných příkladů a způsobu vysvětlování.

Další potíž se pak vždy objevila, pokud děti dostaly nějaký úkol – přinést si na příští hodinu netradiční nástroj, zopakovat si text básničky atd. Většinou na něj zapoměly, což značně komplikovalo připravenou hodinu. Myslím si však, že vše by bylo zcela jiné, pokud bych se s žáky vídala víckrát než jednou týdně, a mohla jim tedy úkol průběžně připomínat.

Nejobtížnější chvíle jsem pociťovala při snaze zapojit integrovaného žáka, a to plnohodnotně a zároveň v rámci jeho možností. Domnívám se, že také zde by byla

situace o mnoho snazší, pokud by byl ve třídě přítomen asistent pedagoga, na kterého má Tomáš zcela oprávněný nárok. Z důvodů nedostatků financí však toto řešení není možné. Proč tomu tak je a jestli je vůbec oboustranně přínosné (pro intaktní žáky i pro integrovaného žáka) integrovat do běžné třídy děti s mentálním postižením, by však bylo na další téma diplomové práce.

Závěr

Práce mě přivedla k dvojímu vyústění závěru. První část se věnuje zhodnocení cílů vytýčených v úvodu diplomové práce, ve druhé se pak zamýšlím nad časovými podmínkami pro realizaci tvůrčích hodin hudební výchovy.

Zhodnocení naplnění cílů diplomové práce

Nejobecnější a zároveň primární cíl této práce – vytvořit projekt zaměřený na rozvoj hudební tvořivosti u dětí mladšího školního věku, je realizován ve formě sedmi příprav (setkání). Časová dotace jedné přípravy závisí zejména na úrovni hudebně tvořivých schopností a dovedností samotných dětí. Přesto byla náplň jedné přípravy koncipována tak, aby se pohybovala v rozmezí jedné maximálně dvou vyučovacích hodin.

Za stěžejní myšlenku celého hudebního projektu pak považuji způsob, jakým má být u dětí tvořivost rozvíjena. Žáci totiž ke svým hudebně tvořivým hrátkám nepotřebují teoretické poznatky z hudební nauky. Proto je projekt značně univerzální a lze jej aplikovat téměř (vyjma 1. třídy, kde žáci ještě neumí číst a psát, bez čehož se v projektu neobejdou) ve všech ročnících 1. stupně základních škol a stejně tak se domnívám, že by jej šlo využít i ve volnočasové pedagogice, např. ve školní družině. Dále jsem přesvědčená, že je díky výše uvedenému snadno uchopitelný i pro samotného vyučujícího a neklade tedy na něj přílišné profesní nároky z oblasti teorie hudby.

Nejrůznější tvůrčí aktivity, které se pak v celé šíři projektu vyskytovaly, vždy usilují o podporu rozvoje žákových hudebních schopností a dovedností, a to v rámci jeho možností, přičemž je nutno podotknout, že jednotlivé činnosti jsou většinou

zaměřeny právě na postupné objevování a osvojování hudebně výrazových prostředků. K jejich vyvození a zamyšlení se nad funkcí v hudbě sloužila především část hodiny „závěrečné povídání“, kde také probíhalo hodnocení průběhu celé hodiny.

Nevyčerpaný potenciál spatřuji ve využití knihy Karafiátových Broučků. Jejich příběh sice tvoří základní linii celého projektu, leč především kvůli nedostatku času bylo nutné přistoupit k literárnímu materiálu značně selektivně. To znamená vybírat z příběhu pouze momenty, které podpoří hudebně tvořivé aktivity žáků. Postupné pročtení celé knihy nebylo možné. Jako určité ideální řešení nedostatku času mě napadá mezipředmětové propojení hudební výchovy spolu s literární výchovou. Tak bychom se mohli důkladně věnovat čtení a následně s žáky diskutovat o všech tématech, které příběh přináší (smrt, pomoc bližnímu, ekologické téma, víra, atd.). Hudební výchova by navazovala představeným projektem.

Ústředním pojmem celé diplomové práce je tvořivost. Jejím vymezení a dalším s ní souvisejícím pojmům se věnuje teoretická část. Zařazena byla i kapitola *Odraz praktické části diplomové práce v RVP ZV*, která řeší, jestli je projekt vytvořen s požadavky základního vzdělávání, potažmo náplně vzdělávacího oboru Hudební výchova. Zároveň je tímto opodstatněno případné zařazení projektu *Rozvoj dětské hudební tvořivosti na základě Karafiátových Broučků* do výuky hudební výchovy.

Jisté omezení, které se dotklo především sekce příloh, spočívalo v nemožnosti kamerovat, fotografovat, nahrávat apod. některé žáky, jejichž rodiče si to výslovně nepřáli.

Časové podmínky pro realizaci tvůrčích hodin hudební výchovy

V rámci realizace projektu jsem si často pokládala otázku, jestli pedagog, který už se rozhodne vytvářet pro své žáky tvůrčí projekty, má na takové činnosti v rámci časové dotace (v našem případě jedné vyučovací hodiny týdně) potřebný čas, popřípadě proč bývá počet hodin výtvarné výchovy (např. v případě Základní školy v Batelově ve 4. a 5. ročníku) vyšší než počet hodin hudební výchovy. Přitom oba vzdělávací obory (potažmo předměty) patří do stejné vzdělávací oblasti (Umění

a kultura) a nikde jsem nenašla zmínky o jejich nerovnocenném postavení. Navíc dotyčná škola nemá ve své profilaci zaměření na výtvarnou výchovu. Odpověď jsem hledala v RVP ZV a následující řádky jsou pro mě nejenom odpovědí, ale i nadějí a argumentem pro možné změny.

Hudební a výtvarná výchova patří v RVP ZV do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Ta čítá v rozvrzích celého 1. stupně dvanáct vyučovacích hodin (příloha č. T3), na 2. stupni pak deset vyučujících hodin. Jak konkrétně se hodiny mezi oba předměty v jednotlivých ročnících rozdělí, záleží na rozhodnutí školy, jež musí respektovat pouze jedinou podmínku: vzdělávací obsah obou vzdělávacích oborů (potažmo předmětů) musí být uskutečňován v každém ročníku základního vzdělávání.¹⁶³

Jak již bylo řečeno během realizace projektu, ale i své dosavadní pedagogické praxe jsem se vždy setkala pouze s učebním plánem upřednostňující v jednotlivých ročnících vyšší počet hodin výtvarné výchovy. Hudební výchova pak nikdy nemá více než jednu hodinu týdně v každém ročníku, což považuji přinejmenším za politováníhodné s ohledem na kompenzační charakter celého předmětu a jeho potencionální možnosti.

Vše by mohlo být ale jinak a přitom stávající časovou dotaci výtvarné výchovy zachovat. RVP ZV totiž dovoluje navýšit počet hodin jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace prostřednictvím tzv. disponibilní časové dotace, jejíž využití je plně v kompetenci ředitele školy. Tak by alespoň některý ročník 1. stupně (a nevylučuji ani 2. stupeň) mohl mít namísto stávající jedné vyučovací hodiny hudební výchovy dvě vyučovací hodiny týdně.

Přesto si myslím, že i pokud má učitel v rámci výuky hudební výchovy pouze jednu hodinu týdně, není to rozhodně důvod s žáky hudebně netvořit a vymlouvat se na nedostatek času. Jisté řešení vidím ve změně organizace hodiny. Například většina učitelů z prvního stupně vyučuje ve své třídě všechny předměty (tedy i hudební

¹⁶³ Srov. Rámcový vzdělávací program, ref. 4, s. 104-106

výchovu). Může si proto dovolit v rámci dne alespoň občasné organizační změny – začít s přípravami už o přestávce, spojit dvě hodiny za sebou, využít zbylého času na konci předchozí hodiny apod.

Seznam použitých zdrojů

Publikace

- 1.) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- 2.) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
- 3.) DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. 2. vyd. Ostrava: Montanex, 1992. 105 s. ISBN 80-853-0098-2.
- 4.) DOBROVOLSKÁ, Marie, Ivan ŠMAHEL a Miroslav MACHÁČEK. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 105 s. ISBN 80-210-0240-9.
- 5.) FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
- 6.) HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1956. 78 s.
- 7.) HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
- 8.) HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: I. začátky*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1982. 99 s.
- 9.) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
- 10.) KARAFIÁT, Jiří. *Broučci*. Ilustroval Jiří TRNKA. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1968. 106 s.
- 11.) KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 87 s. ISBN 80-706-6035-X.
- 12.) KOHÁKOVÁ, Lenka. *Estetická výchova a rozvoj tvořivosti*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1978. 52 s.
- 13.) KŘIČKA, Josef a Ferdinand KRCH. *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Praha: Dědictví Komenského, 1917. 30 s.

- 14.) LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Přeložil Jakub DOBAL. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
- 15.) LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- 16.) MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- 17.) NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- 18.) NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. 135 s. ISBN 80-731-5014-X.
- 19.) PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: učební texty*. Ilustroval Jan SAUDEK. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. 169 s. ISBN 80-86226-05-0.
- 20.) PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-717-8146-0.
- 21.) POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1984. 459 s.
- 22.) ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili o výchování*. Přeložil Rudolf BREJCHA. Praha: Dědictví Komenského, 1910. 249 s.
- 23.) SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974. 200 s.
- 24.) SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 320 s. ISBN 80-042-0587-9.
- 25.) SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-042-6160-4.
- 26.) SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s. Studium. ISBN 80-85947-80-3.
- 27.) SÝKORA, Václav Jan. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha: Panton, 1966. 81 s.

- 28.) ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 246 s. ISBN 80-717-8264-5.
- 29.) TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 148 s. ISBN 80-717-8916-X.
- 30.) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- 31.) VALÁŠEK, Martin (sest.). *Kapitoly moudrosti*. Vyd. 1. Třebíč: Akcent, 2000. 755 s. ISBN 80-726-8107-9.
- 32.) VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. Comenium musicum. ISBN 80-705-8149-2.
- 33.) WARNER, Penny. *Jak lépe využít čas strávený s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 222 s. ISBN 80-717-8878-3.
- 34.) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

- 1.) A. Dvořák – Slovanský tanec Op. 46 No 2. In: *Youtube* [online]. 23. 7. 2011 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=0JqbOBELzgs>. Kanál uživatele Alex Shon.
- 2.) Body percussion sólo hra na tělo. In: *Youtube* [online]. 27. 02. 2011 [cit. 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=x4jGDxkOUcQ>. Kanál uživatele DenbayaCZ.
- 3.) DANIEL, Ladislav. Co s nezpěváky? *Hudební výchova* [online]. ©2007, roč. 15, č. 1, s. 8-9 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/Archiv/pdf.%202007/HV1_2007.pdf.
- 4.) Der Fledermaus dirigent. In: *Youtube* [online]. 8. 4. 2009. [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=fM6milmK7_4. Kanál uživatele juudruud.
- 5.) Die Hard: Ode to joy - Beethoven symphony No. 9 IV. In: *Youtube*. 05. 05. 2011 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=gQHswacESUY>. Kanál uživatele Thomas Lilleore.

- 6.) Felix Mendelssohn Bartholdy - Wedding March from "A Midsummer Night's Dream". In: *Youtube* [online]. 21. 02. 2012 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=8QJyIbNCZMk>. Kanál uživatele LeeboyLT.
- 7.) GÉRARD, Claire a Catherine AUXIETTE. The processing of musical prosody by musical and nonmusical children. *Music Perception* [online]. ©1992, vol. 10, iss. 1, s. 93-126 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40285541?uid=3737856&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101517820851>
- 8.) GREGORY, Andrew, Lisa WORRALL a Ann SARGE. The development of emotional responses to music in young children. *Motivation and Emotion* [online]. ©1996, vol. 20, iss. 4, s. 341-348 [cit. 2012-11-10]. ISSN 1573-6644. DOI 10.1007/BF02856522. Dostupné z: <http://www.springerlink.com/index/10.1007/BF02856522>.
- 9.) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZVpomucka-ucitelum.pdf>.
- 10.) Sound of Noise – Music for One Apartment and Six Drummers. In: *Youtube* [online]. 25. 08. 2009 [cit. 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=sVPVbc8LgP4>. Kanál uživatele Touscoprod.
- 11.) ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Školská zařízení* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.
- 12.) ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Základní školy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.
- 13.) Zdeněk Fibich: Poem. In: *Youtube* [online]. 29. 07. 2008 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=YeNUV9_sCrM. Kanál uživatele www.kyrkancom.

Přílohy

Seznam příloh

A. TIŠTĚNÉ (T)

I. Přílohy vztahující se k teoretické části diplomové práce

Příloha č. T1: Tabulka s údaji o základních uměleckých školách – počty škol, žáků a učitelů ve školním roce 2003/04 – 2011/12 (navýšení počtu žáků navštěvujících základní umělecké školy)

Příloha č. T2: Tabulka o počtu žáků s povinnou školní docházkou ve školním roce 2003/04 – 2011/12 (snižování počtu žáků s povinnou školní docházkou)

Příloha Č. T3: Časový plán RVP ZV

II. Přílohy vztahující se k praktické části diplomové práce

a) Přílohy nezbytné pro realizaci projektu

Příloha č. T4: Text písně Broučci

Příloha č. T5: Notový zápis písně Broučci

Příloha č. T6: Návrh rytmicizace části písně Broučci (pleskání, tleskání)

Příloha č. T7: Návrh rytmicizace části písně Broučci (pleskání, tleskání, dupání)

Příloha č. T8: Raněný Brouček

Příloha č. T9: Držení paliček

Příloha č. T10: Náčrt hry Brouček se ztratil

Příloha č. T11: Písnička Měsíček svítí

Příloha č. T12: Návrh rytmu jednoduchého motivu

b) Přílohy z realizace projektu

Příloha č. T13: Vítězná podoba textu písně Broučci

Příloha č. T14: Písnička Broučci (notový zápis)

Příloha č. T15: Zaříkávadla na uzdravení Broučka

Příloha č. T16: Milostné písně (texty)

Příloha č. T17: Fotogalerie

B. ELEKTRONICKÉ¹⁶⁴ (E)

a) Přílohy nezbytné pro realizaci projektu

Příloha č. E1: Ilustrace Jiřího Trnky

Příloha č. E2: Ukázka z videa Body percussion sólo hra na tělo

Příloha č. E3: Ukázka z videa Sound of Noise (kuchyň a koupelna)

Příloha č. E4: Nahrávka lýtostivé skladby (Z. Fibich – Poem)

Příloha č. E5: Nahrávka radostné skladby (L. van Beethoven – Óda na radost)

Příloha č. E6: Svatební pochod (F. M. Bartholdy)

Příloha č. E7: Slovanský tanec č. 2 e moll, op. 46 (A. Dvořák)

Příloha č. E8: Ukázka dirigování skutečného dirigenta

b) Přílohy z realizace projektu

Příloha č. E9: Netradiční doprovod písně

Příloha č. E10: Zaříkávadla – uzdravení Broučka

Příloha č. E11: Vyjádři na zvonkohru situaci

Příloha č. E12: Skládáme melodii (zaříkávadla)

Příloha č. E13: Brouček se ztratil

Příloha č. E14: Broučkovy milostné písně

Příloha č. E15: Hráli všichni až do rána

Příloha č. E16: Zopakuj, co slyšíš

¹⁶⁴ Viz příložené CD

Přílohy

Příloha č. T1: Tabulka s údaji o základních uměleckých školách – počty škol, žáků a učitelů ve školním roce 2003/04 – 2011/12 (navýšení počtu žáků navštěvujících základní umělecké školy)

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Školy a pobočky									
Školy	474	473	474	476	478	478	482	485	485
Pobočky	459	516	625	556	738	710	696	821	837
Žáci									
Celkem	221 125	219 416	216 216	218 822	222 517	225 997	230 352	234 565	237 309
v tom	hudební obor	143 451	143 363	140 939	141 170	143 845	148 786	151 520	153 833
	ostatní obory	77 674	76 053	75 277	77 652	78 672	80 183	81 566	83 476
z toho dívky									
Celkem	158 637	156 926	153 743	155 358	156 865	158 883	161 161	163 426	164 198
v tom	hudební obor	96 968	96 523	93 998	93 789	94 574	95 528	96 598	97 619
	ostatní obory	61 669	60 403	59 745	61 569	62 291	63 355	64 563	65 809
Učitelé (fyzické osoby)									
Celkem	10 449	10 467	10 562	10 588	10 735	10 910	11 167	11 349	11 536
v tom	interní učitelé	9 311	9 348	9 462	9 480	9 632	9 860	10 151	10 308
	externí učitelé	1 138	1 128	1 100	1 108	1 103	1 050	1 016	1 028
Učitelé (fyzické osoby) – ženy									
Celkem	6 433	6 424	6 472	6 468	6 610	6 679	6 845	6 991	7 043
v tom	interní učitelé	5 802	5 806	5 860	5 866	5 994	6 087	6 264	6 375
	externí učitelé	631	618	612	602	616	592	581	602

Zdroj: databáze UIV

Zdroj: ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Základní školy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.

Příloha č. T2: Tabulka o počtu žáků s povinnou školní docházkou ve školním roce 2003/04–2011/12 (snižování počtu žáků s povinnou školní docházkou)

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	
Povinná školní docházka – žáci celkem	1 040 612	1 001 096	960 034	919 800	888 000	858 627	836 372	830 908	835 796	
v tom žáci	základních škol ¹⁾	998 026	958 203	916 575	876 513	844 863	816 015	794 459	794 642	
	v tom	1. stupeň ²⁾			473 269	462 820	458 046	458 198	460 754	465 380
		2. stupeň ²⁾			443 306	413 693	386 817	357 817	333 705	324 106
žáci ŠS a konzervatoří – ročníky odpovídající 6.–9.	42 586	42 893	43 459	43 287	43 137	42 612	41 913	41 422	41 154	
Odpovídající věková populace 6–14letých	1 009 311	972 932	932 667	894 248	867 082	842 030	831 034	834 721	847 249	
Podíl žáků plnících povinnou školní docházku na populaci	103,1%	102,9%	102,9%	102,9%	102,4%	102,0%	100,6%	99,5%	98,6%	

Komentáře:

1) Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 včetně ZŠ při zdravotnických zařízeních.

2) Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 údaje za jednotlivé stupně ZŠ neuvádíme, neboť systém ročníků na základních školách speciálních (do školního roku 2004/05 v pomocných školách) byl jiný a jednoznačně nelze školy, třídy a žáky k tomuto stupni přiřadit.

3) Poslední školní rok je počítán na posunutě koncové stavy populace roku 2010.

Zdroj: databáze UIV, ČSÚ

Zdroj: ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data: Základní školy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, ©2011 [cit. 2012-09-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.

Příloha č. T3: Časový plán RVP ZV

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	35	15
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		20	15
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	–
Člověk a společnost	Dějepis	–	11
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	–	21
	Chemie	–	
	Přírodopis	–	
	Zeměpis	–	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	–	10
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	3
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		14	24
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZVpomucka-ucitelum.pdf>.

Příloha č. T4: Text písňe Broučci

Broučci
(text: Klára Šimková)

Bylo Jaro _____
svítit lidem a vrátit se zpět
těžký úkol _____
pod jalovcem na paloučku.

Ve vzduchu – to je pěkná dřina
posilní _____
ráno _____
jejich příběh nechejme si zdát:

Jak vzlítli a letěli
a pěkně svítili
nejprve nízko,
pak trochu výš
Co se pak stalo?
Co se pak stalo?
Co se pak stalo?
Zeptat se smíš.

Povíme si o Broučkovi
Berušce _____
o chroustovi _____
o ponocném, co si trubku nese.

Tak se na to, děti, těšte
nedutejte, klidně ležte
uvidíte _____
stačí pouze trochu fantazie.

Příloha č. T5: Notový zápis písně Broučci

Broučci
(neúplný text)

Klára Šimková/ Klára Šimková

F C F C

By lo ja-ro sví-tit li-dem a vrá-tit se zpět,

Dmi C F B C F

tě-žký ú-kol pod ja-lo-vcem na pa-louč-ku.

F C F C Dmi C

Ve vzdu-chu, to je pě-kná dři-na, po-sil-ní rá-no

F B C F B C

je-jich pří-běh ne-chej-me si zdát: Jak vzlí-tli a le-tě-li

B C B C B C

a pě-kně sví-ti-li nej-pr-ve ní-zko, pak tro-chu výš.

B C B C B C

Co se pak sta-lo? Co se pak sta-lo? Co se pak sta-lo?

F F C F C

Ze-ptat se smíš. Po-ví-me si o brou-čko-vi, be-ru-šce,

Dmi C F B C F

o chrou-sto-vi o po-no-cném co si tru-bku ne-se.

F C F C Dmi C

Tak se na to, dě-ti, tě-šte, ne-du-tej-te, kli-dně le-žte, u-vi-dí-te

F B F

sta-čí pou-ze tro-chu fan-ta-zi-e.

Příloha č. T6: Návrh rytmizace části písně Broučci (pleskání, tleskání)

Rytmizace části písně Broučci

(pleskání - slap, tleskání - hand clap)

The image displays a musical score for the song 'Broučci' in 4/4 time. It consists of three systems, each with three staves: Voice, Hand Clap, and Slap. The lyrics are written below the voice staff.

System 1:

Voice: Jak vzlí - tli a le - tě - li a pě - kně svi - ti - li

Hand Clap: Rhythmic accompaniment for the first system.

Slap: Rhythmic accompaniment for the first system.

System 2:

Vo. (marked with a 4): nej - pr - ve ní - zko pak tro - chu výš. Co se pak sta - lo?

Hd. Clp.: Rhythmic accompaniment for the second system.

Sla.: Rhythmic accompaniment for the second system.

System 3:

Vo. (marked with a 7): Co se pak sta - lo? Co se pak sta - lo? Ze - ptat se smíš.

Hd. Clp.: Rhythmic accompaniment for the third system.

Sla.: Rhythmic accompaniment for the third system.

Rytmizace části písně Broučci

(pleskání - slap, tleskání - hand clap, dupnutí - stamp)

The score is divided into three systems, each starting with a vocal line (Vo.) and followed by three rhythmic lines: Hand Clap (Hd. Clp.), Slap (Sla.), and Stamp (Sta.).

System 1 (Measures 4-6):
Vo. nej-pr-ve ní - zko pak tro-chu výš. Co se pak sta-lo?
Hd. Clp. [Rhythmic notation]
Sla. [Rhythmic notation]
Sta. [Rhythmic notation]

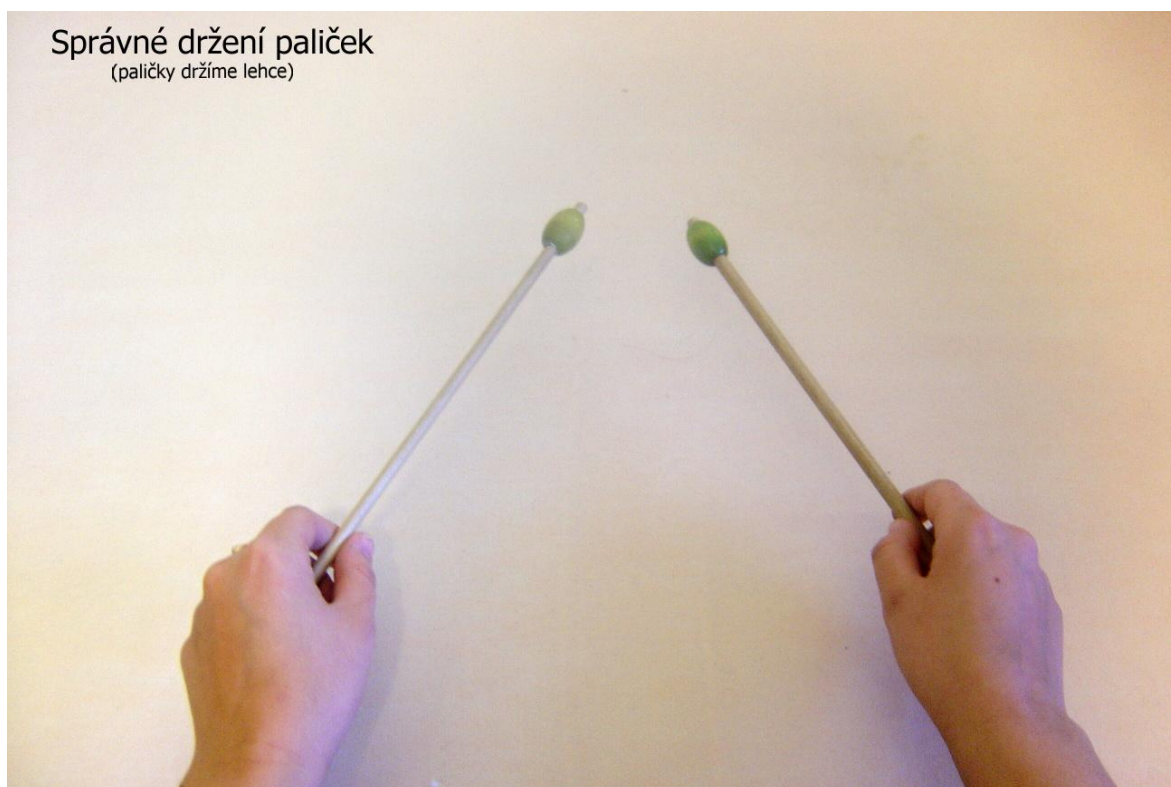
System 2 (Measures 7-9):
Vo. Co se pak sta-lo? Co se pak sta-lo? Ze-ptat se smíš.
Hd. Clp. [Rhythmic notation]
Sla. [Rhythmic notation]
Sta. [Rhythmic notation]

System 3 (Measures 10-12):
Vo. Co se pak sta-lo? Co se pak sta-lo? Ze-ptat se smíš.
Hd. Clp. [Rhythmic notation]
Sla. [Rhythmic notation]
Sta. [Rhythmic notation]

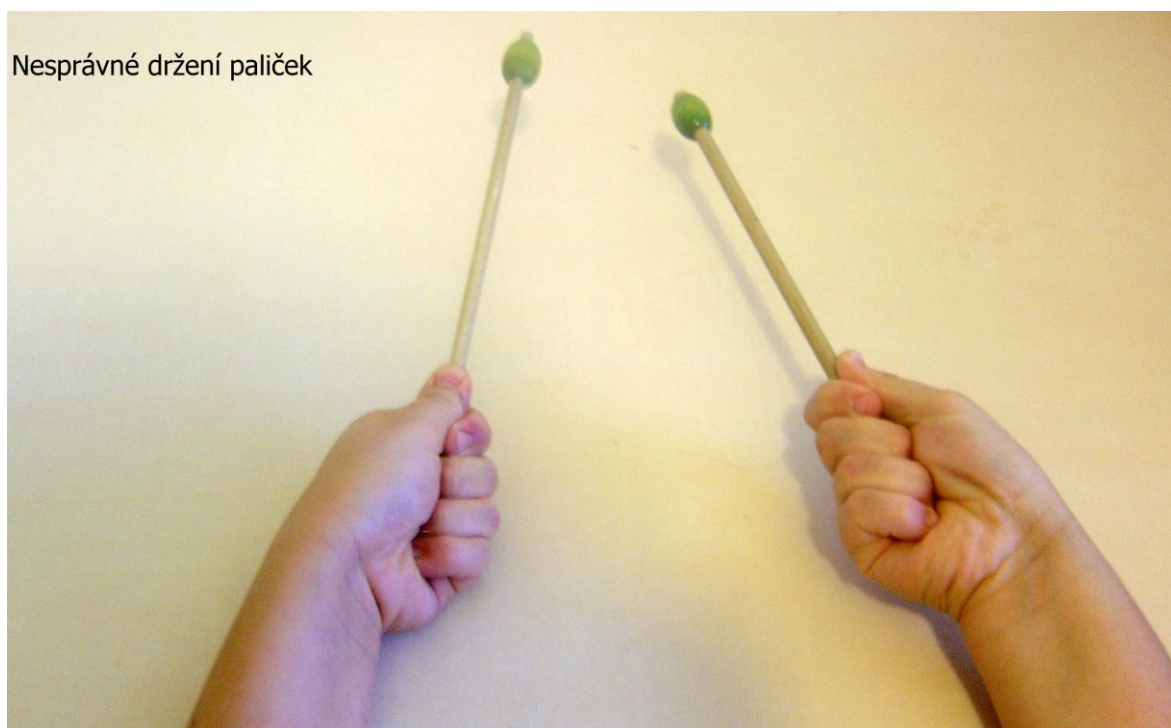
Příloha č. T8: Raněný Brouček



Příloha č. T9: Držení paliček



Obr. 1: Správné držení paliček



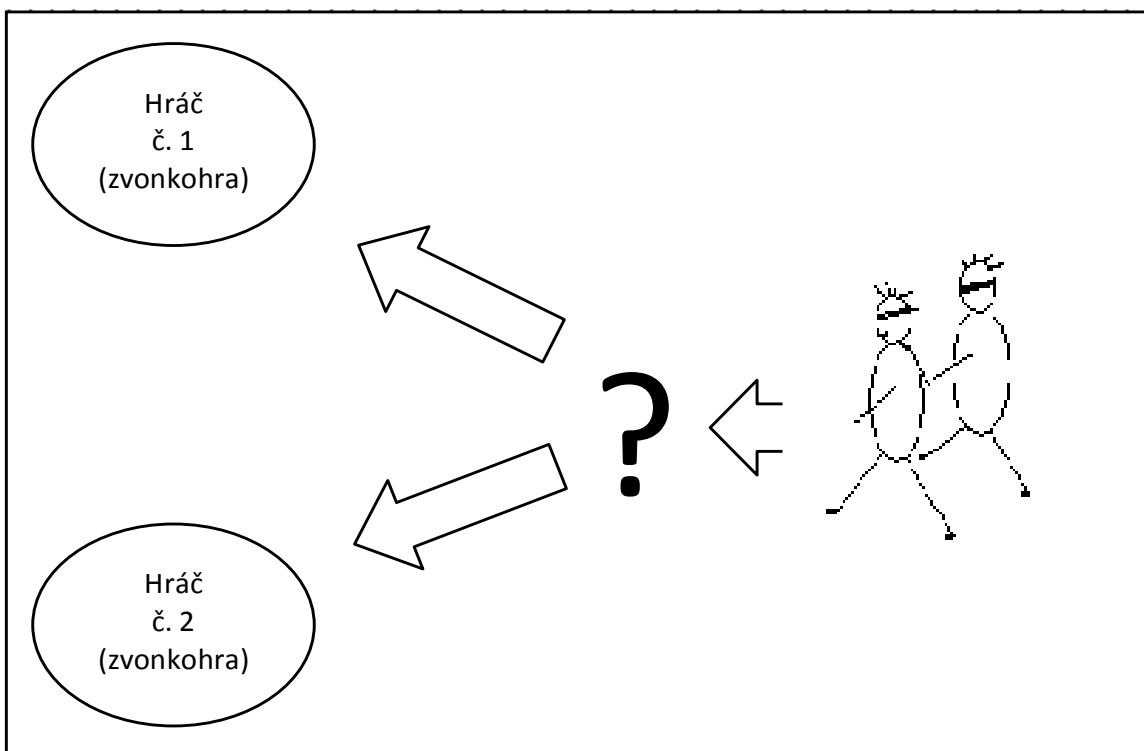
Obr. 2: Nesprávné držení paliček

Nesprávné držení paliček



Obr. 3: Nesprávné držení paliček

Příloha č. T10: Náčrt Hry Brouček se ztratil – umístění hráčů ve třídě



Měsíček svítí

E H7
A Mě - sí - ček sví - tí, já mu - sí - m jí - ti za pan - nou, za pan - nou,
7 E H7 E
za pa - nen - kou. B Mě - sí - ček za - šel, já jsem ne - do - šel, A já jsem za -
14 H7 E
blou - dil, mně ji od - lou - dil v ze - le - ném há - ječ - ku my - sli - ve -
20
ček.

Ta naše láska bejvala hezká,
když si ji zrušila, což je po ní!
Dej pánbůh štěstí, děvčátko hezký,
však jiná růže mně vonět může,
však jiná růžička taky voní.

Až půjdu kolem, lesem či polem,
vzpomenu na naše milování.
Měsíček tichý na všechny hříchy
dívá se s klidem, popřává lidem,
dobře ví, že tomu nezabrání.

Příloha č. T12: Návrh rytmu jednoduchého motivu



Příloha č. T13: Vítězná podoba textu písně Broučci

Broučci

(text: Klára Šimková a žáci 5. třídy)

Bylo Jaro – broučkův první let,
svítit lidem a vrátit se zpět,
těžký úkol svatojánských broučků
pod jalovcem na paloučku.

Ve vzduchu – to je pěkná dřina,
posilní je zrnko vína.
Ráno mají, když my jdeme spát,
jejich příběh nechejme si zdát:

Jak vzlétli a letěli
a pěkně svítili,
nejprve nízko,
pak trochu víš.
Co se pak stalo?
Co se pak stalo?
Co se pak stalo?
Zeptat se smíš.

Povíme si o Broučkovi,
Berušce, co bydlí v křoví,
o chroustovi, o žluně v lese,
o ponocném, co si trubku nese.

Tak se na to, děti, těšte,
nedutejte, klidně ležte,
uvidíte, jak les žije,
stačí pouze trochu fantazie.

Příloha č. T14: Písnička Broučci (notový zápis)

Broučci

Klára Šímková/Klára Šímková a žáci 5. třídy

F C F C



By lo - ja - ro brou-čkův prv - ní let, sví - tit li - dem a vrá - tit se zpět,

Dmi C F B C F



tě - žký ú - kol sva - to - ján - ských brou-čků pod ja - lo - vcem na pa - louč - ku.

F C F C



Ve vzdu - chu, to je pě - kná dří - na, po - sil - ní je zrn - ko ví - na.

Dmi C F B C F



Rá - no ma - jí, když my jde - me spát, je - jich při - běh ne - chej - me si zdát: Jak

B C B C B C



vzlí - tli a le - tě - li a pě - kně sví - ti - li nej - pr - ve ní - zko,

B C B C B C



pak tro - chu výš. Co se pak sta - lo? Co se pak sta - lo?

B C F F C



Co se pak sta - lo? Ze - ptat se smíš. Po - ví - me si o brou - čko - vi,

F C Dmi C F



be - ru - šce, co by - dlí v křo ví, o chrou - sto - vi, o žlu - ně v le - se,

Příloha č. T15: Zaříkávadla na uzdravení Broučka

Čáry máry, Broučku, vstávej!
Čáry máry křídly mávej!
Prosím vstávej rychle,
než Tě něco píchne.
Berušce už tečou slzy,
strašně jí to mrzí.
(Denisa P., Sabina, Tomáš P.)

Postav se, Broučku, postav!
Zbav se všech zlých obav.
My Ti teď lék uvaříme,
na nohy Tě postavíme.
(Verča, Štěpán)

Jalovec, jalovec
kolem něho krásný les.
Postav se, Broučku, na nožičku,
dám Ti na to lékárníčku.
Budeš létat jako ptáček,
vždyť jsi pěkný darebáček.
(Sára, Petr)

Náš Brouček – to
je velký klouček.
Brzy se uzdraví,
bude čilý jako vy.
Beruška mu drží palce,
aby všechno zvládl hladce.
Lež hezky v posteli,
budeš zdravý jako my.
(Katka, Viktor)

Broučku, Broučku,
co jsi dělal na paloučku?
Proč jsi nebyl pod jalovcem,
nechal ses praštit klukem?
Teď Ti vařím meducínu,
abys neměl zase rýmu.
Tak se rychle uzdrav
a já Ti dám pozdrav.
(Martin, Patrik)

Příloha č. T16: Milostné písně (texty)

Broučku, nebuď smutnej,
nejsi přece hloupej!
Verunka chce býti broučkem,
ty jsi zase kloučkem.
Buď hodnej, Broučku,
co děláš na paloučku?
Verunka se vdává,
doma pěkně vysává.
Hezká seš, někam pojeděš?
Dnes máš bulit
a zítra seš fit.
(Honza, Vašek)

Brouček je zamilovaný,
Verunkovi to moc vadí.
Pod hruškou se scházejí,
Broučka potom zmlátějí.
Verunka se vdává,
kopačky mu dává.
(Jana, Simona)

Brouček, ten chtěl Verunku,
brečí, teď je ve smutku.
Pak ho Verunek chytil
a pěstí mu vrazil.
(Matěj, Denisa)

Brouček se žení, žení, žení.
Beruška se těší, těší, těší.
Maminka nám peče,
tatínek se třese.
Uvaříme dortíček,
bude tam náš Broučíček.
Všichni mají radost,
protože už mají dost.
Půjdeme na palouček,
čeká nás tam velký klouček.

(Martin, Patrik)

Hody, hody, doprovody,
dejte mi Berušku!
Mám jí rád doopravdy,
vezmu si ji za družku.
(Sabina, Tomáš P.)

Brouček se dnes žení,
sní teď jenom o ní.
O Berušce z křoví.
Žení se dnes v trávě,
den je dneska šťastný právě.
Ta Beruška z křoví
s Broučkem se dnes žení.
(Katka, Viktor)

Vdává se Brouček s Beruškou,
má tam plno přátel.
Pijou, pijou, pijou.
Půjdou na líbánky
na rozkvetlé louky,
na dlouhé hodiny,
aby je neviděly maminy.
(Pavel, Tomáš Š.)

Brouček ten chtěl Verunku,
nemá nic je ve smutku.
Verunek mu jednu přiřil,
Brouček si pak rány zařil.
Nemá nic a je mu zima,
vaří se mu meducína.
Však si najdeš jinou holku,
nebuď smutnej, ty náš brouku.
(David, Jirka)

Příloha č. T17: Fotogalerie



Obr. 4: Třída 5. A



Obr. 5 a 6: Netradiční nástroje



Obr. 7 a 8: Hrajeme na zvonkohry