



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Hudební výchova v MŠ se zaměřením na činnosti poslechové

Vypracovala: Silvie Bláhová

Vedoucí práce: Mgr. Karel Daňhel

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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. 111/1998 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, 27. června 2020

Silvie Bláhová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Karlu Daňhelovi za odborné vedení a rady při jejím zpracování. Zároveň bych chtěla vyjádřit velký dík za trpělivost, ochotu, lidský přístup a povzbuzování během celého procesu psaní. V neposlední řadě děkuji i celé své rodině, a to především za její shovívavost a empatii.

Abstrakt

Poslechové činnosti v předškolním vzdělávání jsou i přes svůj rozsáhlý potenciál vnímány spíše jako doplňková činnost. Smyslem této práce je ukázat hloubku především klasické hudby, a případně tak pedagogy namotivovat k častějšímu a propracovanějšímu zařazování právě tohoto žánru do svého výchovně vzdělávacího působení. Teoretická část je zaměřena na vymezení podstaty hudebních činností v mateřské škole, následně úžeji postihuje poslechové činnosti, ke kterým definuje didaktické postupy od příprav až po závěrečnou evaluaci. Na základech teoretických poznatků je dále stavěna praktická část, která představuje tři kompaktní projekty, které mají za cíl dokázat svůj přesah do všech pěti vzdělávacích oblastí z RVP PV. Součástí je dále dílčí výzkum, který zjišťuje úroveň poslechových činností v současných mateřských školách.

Klíčová slova: klasická hudba, mateřská škola, poslechové činnosti, dítě předškolního věku

Abstract

Listening activities in preschool education are, despite their vast potential, assessed more as additional activities. The aim of this thesis is to introduce the profundity of classical music in particular and thus motivate prospectively the teachers to include this genre into their educational activities more often and more elaborately. The theoretical part is focused on specifying the basis of music activities in the kindergarten, then it narrows the survey of listening activities and defines teaching methods for them, beginning with a preparation and ending with an assessment. The practical part is based on theoretical knowledge and introduces three compact projects that aim at accomplishing their overlap into all the five teaching areas of the FEP for PE. It also comprises a partial research that investigates a level of listening activities in contemporary kindergartens.

Keywords: classical music, kindergarten, listening activities, preschool child

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POSTAVENÍ A FUNKCE HUDBY V HISTORICKÉM KONTEXTU.....	10
2 VÝVOJ DIDAKTIKY POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ	13
2.1 Determinace didaktiky	13
2.2 Geneze didaktiky poslechových činností.....	13
2.3 Pozice poslechových činností ve 21. století	15
3 HUDBA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
3.1 Obecné cíle hudebních činností v předškolním vzdělávání.....	17
3.2 Konkrétní cíle hudebních činností v předškolním vzdělávání.....	17
3.2.1 Hra.....	18
3.2.2 Zpěv.....	18
3.2.3 Pohyb	19
3.2.4 Pozornost	19
3.2.5 Soustavnost a cílevědomost.....	20
3.2.6 Individuální přístup	20
3.2.7 Názornost, nápodoba.....	20
3.3 Organizace hudební výchovy v MŠ.....	20
4 POSLECHOVÉ ČINNOSTI	22
4.1 Cíl poslechových činností	22
4.1.1 Obecné cíle	22
4.1.2 Konkrétní cíle	23
4.2 Formy poslechových činností	23
4.2.1 Živé poslechové činnosti	24
4.2.2 Zprostředkované poslechové činnosti	25
4.3 Postup při realizaci poslechových činností.....	25
4.4 Rizika při realizaci poslechových činností.....	29
5 VLIV HUDBY NA VÝVOJ DÍTĚTE.....	32
5.1 Hudební schopnosti	33
5.1.1 Rytmus	34

5.1.2	Tón, melodie, harmonie	35
5.2	Hudební představivost	37
PRAKTICKÁ ČÁST		39
6	CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
6.1	Cíl práce	39
6.2	Výzkumné otázky	39
7	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
7.1	Kvalitativní výzkum	41
7.2	Popis výzkumného souboru	41
8	PROGRAM POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ	43
8.1	Petr Hapka – Panna a netvor	43
8.2	Edward Grieg – Ve sluji krále hor, Alexandre Desplant – Benátská panna.....	44
8.3	Bedřich Smetana – Vltava (Má vlast)	47
9	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
9.1	Petr Hapka – Panna a netvor	48
9.2	Edward Grieg – Ve sluji krále hor, Alexandre Desplant – Benátská panna.....	50
9.3	Bedřich Smetana – Vltava (Má vlast)	53
10	SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE	57
10.1	Odpovědi na výzkumné otázky	58
11	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MAPUJÍCÍ ÚROVEŇ POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	64
11.1	Cíl výzkumu	64
11.2	Výzkumné otázky	64
12	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	67
12.1	Kvalitativní výzkum	67
12.2	Popis výzkumného souboru	67
13	SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE	68
13.1	Odpovědi na výzkumné otázky	68
ZÁVĚR		70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		72
SEZNAM PŘÍLOH		76

ÚVOD

Hudba a člověk. Jeden je produktem druhého, navzájem se vyživují, protknuti neviditelnými vlákny niterných pout, v symbióze. Semínka těchto vláken dřímají v každém dítěti. Jen je třeba včasného a jemného probuzení, pravidelného a plnohodnotného vyživování, trpělivosti při kořenění a pochopení při košatění. Hybnou silou celého procesu je právě vůle dospělého a jeho touha podělit se o nevyčerpatelný zdroj duševní potravy. Hudba, pokud ji vnímáme a cítíme, je uměním vidět slyšené a slyšet viděné. Může být silným elementem k poznání sebe i ostatních, kamarádem a učitelem, rádcem i překladatelem. Hudba boří hranice, obrušuje hrany a spojuje. Tolik síly soustředěné v jednom nástroji. Nástroji, který třímá v rukách každý pedagog. Nástroji, který se na první pohled jeví jako snadno ovladatelný a čitelný. Nástroji, který se při hlubším poznání mění v elixír vyvolávající gejzír. Gejzír hluboko v nás. A právě učitel je v tomto případě alchymistou připravujícím onen elixír. Vybaven znalostmi a zkušenostmi, s touhou experimentovat, překvapovat a pouštět se dál. Jen na něm záleží, jak kvalitní a výživný nápoj podá.

Uchopit a kvalitně zpracovat téma poslechových činností v mateřské škole vnímám jako závazek a zároveň znamenitou příležitost, jak utřídit své myšlenky, sjednotit postupy, porovnat je s odbornou literaturou a následně přetavit do praxe. Mou vizí je vytvořit jakýsi manuál pro přípravu a následnou realizaci poslechových činností, upozornit na možná úskalí způsobená nedostatečnou teoretickou výbavou a povrchním přístupem. Dále bych představením konkrétních příkladů ráda nasměrovala možné tvůrčí výchovné působení začínajících pedagogů.

V této práci se úžeji zaměřuji na žánr klasické hudby, ve kterém spatřuji obrovský potenciál pro přirozený všestranný rozvoj dítěte a kolem kterého panuje ve společnosti zvláštní dogma. Je hodnocena jako žánr, pro jehož „pochopení“ je třeba speciální rozhled a vzdělání a který je snad určen jen pro úzký okruh erudovaných posluchačů. Myslím, že soustavným a citlivým hudebním přístupem lze dětem odhalovat její krásy, a stimulovat je tak v rozvoji porozumění hudební řeči.

Bakalářskou práci tvoří teoretická část, kde po krátké výpravě do hudební historie obecně zaměřuji pozornost na poslechové činnosti v předškolním vzdělávání. Na základě poznatků načerpaných z odborné literatury a částečně z vlastních zkušeností definuji postupy v přípravách a následné realizaci poslechových aktivit. V praktické části jsou pak teorií vymezené postupy východiskem pro zformování tří ukázkových projektů s jádrem právě v poslechových činnostech. Cílem mé práce je dokázat, že citlivým, profesionálním a tvůrčím přístupem lze prostřednictvím poslechových činností zasáhnout všech pět vzdělávacích oblastí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, a vytvořit tak smysluplný kompaktní celek. Dílčí složkou praktické části práce se stal kvalitativní výzkum, jehož cílem je podat obraz o úrovni poslechových činností v současných mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTAVENÍ A FUNKCE HUDBY V HISTORICKÉM KONTEXTU

Hudba? Člověk? Co bylo dříve?

Řečnická otázka, na kterou neexistuje jednoznačná odpověď. Záleží vždy na úhlu pohledu jedince. Zatímco pro některé je bubnování dešťových kapek ryzí symfonií, jiní svoji hudebnost směřují úžeji, k lidské produkci...

„Oproti hudbě v přírodě, jež je výsledkem působení akustické a fyziologické energie, je hudba lidského rodu výsledkem kultivace člověka sloužící rozvoji jeho duševních sil a emotivnímu uspokojení“ (Vysloužil, 1995, s. 110).

Krátkou sondou do historie vývoje hudby lidské provenience nelze opomenout několik obecných znaků platných pro všechna období. Jedná se o její komunikační a terapeutickou funkci, dále pak úzké propojení s tancem a zpěvem.

Hudbu jako komunikační kanál a nástroj ke sblížení s nadpřirozenými silami využívali již pravěcí šamani při svých rituálech. Pro umocnění své síly a znásobení účinků využívali různé bubínky a píšťaly, přičemž nosným bodem všech rituálů byl zpěv a tanec. Ve starověkém Řecku byl význam hudby vyzdvihován zejména ve spojení s psychohygienou, konkrétně k nalezení rovnováhy mezi psychickou a somatickou složkou člověka. Starověk lze tedy pokládat za kolébku muzikoterapie (Šimanovský, 1998). Období středověku lze definovat jako „éru úpadku hudební terapie“. Značná část společnosti staví na křesťanských základech, kterým je podřízena i funkce hudby. Jak uvádí Šimanovský (1998), je období raného, vrcholného i pozdního středověku typické užitím hudby převážně k uklidnění a navození majestátní atmosféry při církevních obřadech. Nový pohled přináší renesance (z ital. rinascenza – znovuzrození), která svým návratem k antice oprašuje a vyzdvihuje poslání hudby jako nástroje k povznesení ducha i těla. V 19. století jsou léčebné účinky hudby potírány a tato terapie bývá dokonce nazývána jako „... vědy nedůstojná hra...“ (Šimanovský, 1998, s. 21). Ke znovuobjevení muzikoterapie dochází po druhé světové válce. Proniká do sféry medicíny a diagnostiky a švédská koncepce ji dokonce považuje za jádro psychologie. Vědecký pohled na přínos a užití hudby při léčebných procesech nebyl vždy

jednoznačný, naopak konstantně a napříč civilizačním vývojem funguje hudba jako nezastupitelný alternativní způsob komunikace. Na rozdíl od slovního je sdělení jejím prostřednictvím jednoznačné a nepotřebuje obšírné vysvětlování. Hovoříme tedy o hodnotném sdělovacím prostředku. Navozuje atmosféru a přenáší emoce, v případě instrumentální hudby navíc bez ohledu na jazykovou bariéru. Exemplární je působení duchovní hudby na člověka.

V raném a vrcholném středověku fungovala jako silný nástroj k upevnění církevní moci. Cílem bylo kořenění bohabojnosti a uvědomování si vlastní podřízenosti moci veškerenstva, nelze opomenout její transcendentální rozměr. S akcentem na zásadu, že „... život pozemský nutno žít v odříkání, jedině tak dojde k posmrtné blaženosti...“ (Bartoš, 1983, s. 28). Nezastupitelnou roli sehrála hudba světská, jejímž hlavním posláním bylo odpoutat se od běžných starostí, oslavit život, přinést zábavu a předat informace. Formovala se organicky, zrcadlila společenský stav a vznikala jako jakási protiváha k hudbě církevní. V éře feudalismu probíhá vznik a vývoj hudby paralelně ve dvou prostředích, církevním a světském. Jejimi tvůrci, šířiteli a deklamátory byli církevní hodnostáři nebo pro světské prostředí potulní pěvci a studenti. Schnierer (1995) uvádí, že k uvědomělé skladatelské činnosti dochází až ve 14. a 15. století.

Období středověku probíhalo pod kuratelou církevních dogmat, obracejících se k vidině posmrtného života jako k jediné smysluplné cestě. Renesance přinesla dočasné oslabení její absolutní vlády. Zásadní vliv převzala moc světská, což přineslo značný rozmach především společenského života. Byly zakládány komorní soubory a divadla, ve kterých rychle kořenila a rozvíjela se umělecká (vážná) hudba. Pro baroko se stal významným rysem gradující vliv církve a posilování bohabojnosti. Komorní i orchestrální hudba zde představovala významný nástroj pro přenášení pocitů a působení na člověka. „Jedním z nejvýraznějších kroků je návrat k vážnému výrazu gregoriánské melodiky“ (Smolka et al., 2003, s. 24).

Následující klasicismus usiluje o ucelené a přehledné dílo. Svým výrazem tak představuje silný kontrast s „neklidným barokem“. Výrazným určujícím faktorem byl návrat k antickým vzorům, typickým svou čistotou a ušlechtilostí tvarů a forem (Wikipedia, 2020).

Romantismus přináší důraz na emocionalitu, překračuje do této doby akceptované tradiční harmonie, které dále rozšiřuje přijímáním podnětů z lidové kultury. Hudba se obrací k folklorním prvkům jako součásti všeobecného lidového a národního umění (Bartoš, 1983).

Dvacáté století nelze definovat jedním směrem. Bouřlivé změny ve společnosti se paralelně promítají do rozmanitosti hudebních proudů a bylo by prakticky nemožné determinovat ho podobným způsobem jako epochy předešlé. Pro začátek tohoto období je typické čerpání z předcházejícího romantismu dovedením harmonie a melodie až na hranice možností (Classic Praha, 2020). Umění se stává exponovaným obchodním artiklem. A jako v každém obchodě, i v tom hudebním je nutné velmi pozorně a uváženě udržovat stálý zájem zákazníků, posluchačů a milovníků hudby a široké veřejnosti (Bartoš, 1983). S vidinou dosažení zisku a oslovení co nejširších skupin se budují velké koncertní a společenské sály.

S progresí společnosti probíhají kontinuální změny v oblasti umění. Demokratické myšlení se odráží i v přístupu k hudební tvorbě vedoucí k jasnému vymezení hudby umělecké (vážné, umělecké), která plní především funkci estetickou, a populární (nonartificiální). Na rozdíl od obtížné uchopitelnosti umělecké hudby zůstávají populární prostředky populárního odvětví v rovině jednoduchých klišé (mimo např. jazzu). „Dochází k nadprodukcí hudby, která se stává přístupná bez jakýchkoliv nároků na hudební vzdělání“ (Bačuvčík, 2010, s. 10). Eskalace vývoje společnosti vede k nepřetržitému posouvání hranic v hudební tvorbě. Vznikem dalších hudebních odnoží se rozšiřují možnosti výběru, a to primárně ve sféře nonartificiální. „Současný stav však neznamena omezení nebo snížení společenské hodnoty umělecké hudby“ (Schnierer, 1995, s. 78).

2 VÝVOJ DIDAKTIKY POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ

2.1 Determinace didaktiky

Didaktika je základní pedagogickou vědní disciplínou, která zpracovává dvě základní otázky. „Co a k jakým účelům se vyučuje a jak se to vyučuje“ (Průcha, 2015, s. 103).

Didaktika (ze základu řeckého slovesa didaskein = učit; didaktikos = poučující, poučný), „Pojmem didaktika se obecně nazývá teorie vzdělávání, která přináší možné formy, prostředky a cíle pro vyučování určitého předmětu. V pedagogickém smyslu je termín didaktika užíván od 17. století. Prvním, kdo použil slovo didaktický v tomto významu, byl Wolfgang Ratke, který ji považoval za cestu učení (tedy umění vyučovat). Jan Amos Komenský ji považuje za „... všeobecné umění, jak naučit všechny všemu...“ (Šrámková, 2012, s. 1).

2.2 Geneze didaktiky poslechové činnosti

První propracované dílo zahrnující oblast hudební pedagogiky vytvořil Jan Amos Komenský (1592–1670). Spisy *Didactica magna* a *Informatorium školy mateřské*, které obsahují pokrokové a nadčasové myšlenky, položil pevné pilíře moderní metodiky hudební výchovy (Zezula, Janovská, 1987). V *Informatoriu* zdůrazňuje významnou roli prostředí bohatého na zvukové podněty. Konkrétně doporučuje „... zpívání, hudební helekání, bříkání, hodin bití, hraní na nástroje múzické...“. Interakcí s těmito podněty dochází k pozvolnému rozvoji dětského sluchu a mysli. Prosazoval přítomnost hudebních činností ve všech čtyřech stupních vzdělání, tedy mateřskou školou počínaje a akademií konče.

Propagátoři návratu k přírodě a přirozenosti Jean Jacques Rousseau (1712–1778) a Johan Pestalozzi (1746–1778) formovali a rozvíjeli svými tezemi pedagogiku, a to včetně hudební výchovy. Zdůrazňovali nenásilný přístup ve výchově i vyučování a vyzdvihovali nezastupitelnou roli dětské hry a tvořivosti (Zezula, Janovská, 1987).

V porovnání se svými předchůdci nahlíží Johann Friedrich Herbart (1776–1841) na pedagogiku jinou optikou. Apeluje na soustavnost, propracovanost a teorii ve vyučování, avšak nepodnětným přístupem se odvrací od dítěte a jeho osobnosti (Zezula,

Janovská, 1987). Český hudební pedagog a skladatel Jakub Jan Ryba (1765–1815) ve svém spise „*Počáteční a všeobecní základové ke všemu umění hudebnímu*“ taktéž zdůrazňuje prvořadost hudební teorie a metodiky.

K výrazným změnám v oblasti hudební pedagogiky dochází před druhou světovou válkou a v poválečném období. Nosnými body jsou podpora samostatného myšlení, rozvoj schopností vhodnou motivací a podněcování k tvůrčím činnostem. Pro zintenzivnění dojmů z hudby je nově předkládán i obrazový materiál nebo diapozitiv (Havránková, 2003). Akcentuje se význam opakovaného poslechu pro hlubší porozumění dílu. Z předešlých epoch dochází ke spojení dvou primárních tezí – nezbytnosti soustavného opakování prosazovaného herbartismem a přirozeného rozvoje, který hlásal Rousseau. Již v roce 1919 bylo ustanoveno tzv. memorandum o hudební výchově. Iniciovala je skupina pedagogů, kteří požadovali propojení teoretické a estetické části výkladu se slyšenou hudbou. Jejich snahy pronikly do osnov pro školy měšťanské a střední. Významně se o prosazení hudební výchovy zasadil Vladimír Helfert. Jako autor knihy *Základy hudební výchovy na nehudebních školách* (1930), zdůrazňuje nezastupitelnou roli poslechu hudby ve výuce (uvádí pojem receptivní hudební výchova), usiluje o nové pojetí hudebnosti a o možnost hudebně vzdělávat celou populaci. Jde o stěžejní dílo pro další hudebně výchovné snahy u nás (Kalina, Steinmetz, Zahrádková, 2014).

V letech 1948–1953 bylo školství silně ovlivněno politickými záměry. Primárním cílem bylo vychovávat žáky k socialistickému smýšlení a proruské angažovanosti. Tomuto zaměření paralelně odpovídal i výběr a následný výklad skladeb, se záměrem mnohdy značně subjektivním (Havránková, 2003). Nová koncepce hudební výchovy je jakousi fúzí odkazu J. A. Komenského a poznatků sovětské pedagogiky (Sedláčková, 2003).

V 60. letech došlo vlivem školské reformy (1960) a politického uvolnění ke zlepšení pojetí hudební výchovy. Vznikají významné a mnohdy pokrokové hudební experimenty, které vycházejí z Helfertovy optiky pojetí hudebnosti. Předně je v tomto ohledu diskutovaný proces hudební recepce, tedy poslech a příjem hudby. Tímto se zabývá především František Kratochvíl.

V 70. letech se výrazně projevilo pokrokové smýšlení pedagogů Ivana Poledňáka a Jana Budíka. V podnětné knize *Hudba – Škola – Zítřek* s podtitulem *Projekt modernizace pojetí a osnov hudební výchovy na ZDŠ* zpracovávají aktuální témata a problematiku hudební pedagogiky a výchovy (Sedláčková, 2003). Bez nadsázky lze tento dokument označit jako nosný pro tvář současné hudební výchovy.

V 80. letech dochází k užšímu propojení dílčích složek hudební výchovy. Pěvecké, instrumentální, poslechové a pohybové části začínají tvořit kompaktní celek. Zároveň se vydělují jednotlivé tematické okruhy. Tato tzv. *Nová koncepce hudební výchovy* (platná od šk. r. 1976/77) stírá hranici mezi zpěvem, poslechem a hudební teorií. Dokonce jako první z dosavadních školských reforem akcentuje nezastupitelnost poslechových činností, a to z hlediska ontogenetického (dítě nejdříve poslouchá, poté reprodukuje, např. zpívá) (Havránková, 2003).

Žák se sám stává aktivním článkem vzdělávacího procesu a do světa hudby proniká svým tempem a silou zájmu. Ten v něm vhodnou motivací probouzí právě učitel. Do koncepce poslechových činností se začleňují průpravná sluchová cvičení. Podle povahy poslouchané skladby se dítě prožitkovou formou seznamuje s dynamikou, tempem, melodií, hudební formou, apod. (Havránková, 2003).

V 90. letech vlivem vědeckých poznatků a trendu alternativních přístupů ve školství pronikají do výuky další možnosti uchopení hudební výchovy. Obecně se učení stává individuální záležitostí, probíhá tedy vždy s přihlédnutím ke konkrétnímu žákovi, jeho možnostem a schopnostem a s cílem jeho všestranného rozvoje. Zde je třeba akcentovat program *Začít spolu*, modifikaci amerického projektu *Step by step*. Jeho základní koncepci lze determinovat úzkou spoluprací mezi školou a rodinou, podnětným prostředím a kooperativním učením. Objevují se počítačové aplikace a masmediální audiovizuální prostředky.

2.3 Pozice poslechových činností ve 21. století

Proevropsky orientovanou vzdělávací politiku formuje pro české školství nově vzniklý Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha (2002). Je určujícím právním dokumentem, který jasně vymezuje vzdělávací cíle, a tedy i postavení hudebních (poslechových činností). Žák se sám stává aktivním článkem vzdělávacího procesu a do

světa hudby proniká svým tempem a silou zájmu. Ten v něm vhodnou motivací probouzí právě učitel a v ideálním případě pokračuje v rodinném prostředí. *„Poslech hudby byl dlouho jako součást hudební výchovy opomíjen, tradičně se upřednostňovaly činnosti vokální a instrumentální. Dnes je poslech hudby chápán jako svébytná hudební činnost, již je nutno rozvíjet v promyšlené souvislosti s rozvojem celkové hudebnosti“* (Havránková, 2003). Nosným dokumentem vymezujícím podstatu hudebních činností se stává Rámcový vzdělávací program. *„Prvořadým a velmi náročným úkolem dnešní hudební výchovy, která je ze všech stran obklopena masově přijímanou populární hudbou, bude připravit jedince na vnímání hudby artificiální“* (Havránková, 2003).

3 HUDBA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Výrokem „*hudba je pro nás to nejpřirozenější*“ nadčasově definoval nezastupitelnost hudby a zpěvu již Jan Amos Komenský. Již od nejuťlejšího dětství bychom měli dítěti předkládat hudbu, jako nepostradatelnou složku duševní potavy. První krůčky v hudebním vývoji podniká dítě vnímáním zpěvu, jeho poslechem a později i nápodobou jednoduchých popěvků. „*Předškolní věk je rozhodujícím obdobím pro hudební rozvoj dítěte*“ (Sedlák, 1974, s. 89).

„*Schopnost poslouchat hudbu se projevuje prakticky u každého člověka a je dána vrozenými vlohami a výchovným vlivem společenského prostředí*“ (Petr in Sedlák et al., 1976, s. 84).

3.1 Obecné cíle hudebních činností v předškolním vzdělávání

„*Hudební výchova v mateřské škole má charakter mnohotvárného procesu probíhajícího v úzkém kontaktu se všemi výchovnými složkami s cílem vytvořit základy pro harmonický rozvoj člověka*“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 39).

Přispěním hudby dochází k všeobecné kultivaci a zušlechťování člověka. V hudebně podnětném prostředí se dítě učí hudbu slyšet, porozumět jí a prožívat ji. Jádrem hudební výchovy v mateřské škole je tedy především probouzení a kořenění dětské vnímavosti a vytváření estetického vztahu k umění. Vhodnými metodickými postupy se snaží o rozvoj hudebních schopností a tvořivosti (Zezula, Janovská, 1987).

Principiálním úkolem hudební výchovy v mateřské škole je kreativním a podnětným způsobem položit základy hudební gramotnosti, poskytnout elementární vhled do světa hudby a ideálně podnítit hlubší zájem o ni.

3.2 Konkrétní cíle hudebních činností v předškolním vzdělávání

Pro naplnění obecných cílů je třeba systematicky rozvíjet hudební schopnosti. Prostřednictvím vhodně sestavených nabízených činností, které si dítě praktickým učením osvojuje, získává hudební dovednosti. Dovednost je „... *učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti...*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 121).

Lišková (2006) rozděluje hudební dovednosti podle okruhu činností, ve kterých probíhají. V oblasti předškolního vzdělávání zdůrazňuje profilaci v těchto dovednostech:

- pěvecké dovednosti,
- hudebně-pohybové dovednosti,
- nástrojové dovednosti,
- sluchové dovednosti.

Sedláková (1974) interpretace vymezuje cíle hudební výchovy v mateřských školách jako získání a osvojení si základních pěveckých návyků, schopnosti soustředit se na poslech, aktivně hudbu vyhledávat a dokázat pohybem vyjádřit obsah zpívané nebo poslouchané skladby.

3.2.1 Hra

Stěžejní formou výchovně vzdělávacího procesu a nejhodnotnějším motivačním nástrojem v mateřské škole je hra. Prostřednictvím srozumitelných a atraktivních námětů se dítě stává součástí dění, je jeho hybatelem a vzájemnou interakcí s ostatními vrstevníky i pedagogem získává elementární znalosti o vztazích, zákonitostech a principech, na kterých je založena naše společnost.

„Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat. Hra ho okouzluje, upoutává a fascinuje“ (Svobodová, Švejsová, 2011, s. 98).

3.2.2 Zpěv

Nejpřirozenější formou, jak dítěti představovat svět hudby, je zpěv, a to zpočátku v podobě jednoduchých popěvků a písní (s převahou lidových) a doprovodem hrou na tělo. Jádrem poslechových činností u nejmladší a střední věkové skupiny (tříleté až pětileté děti) je „živý“ zpěv pedagoga (Zezula, Janovská, 1987). Prostřednictvím vhodně volených skladeb, které jsou navíc prostoupeny hrou, dochází k niterné motivaci vedoucí k postupnému kořenění a klíčení zájmu o hudbu obecně. *„Zpěv má vnést do života mateřské školy radost a optimismus“* (Sedlák, 1974, s. 82).

3.2.3 Pohyb

Charakteristickým rysem poslechových činností v předškolním vzdělávání je pevné sepětí s pohybovou složkou. Tělesně se vyjádřit je přirozená potřeba realizace dítěte. Navíc doslova podmiňuje jeho tělesné, citové a intelektové zrání (Jenčková, 2005). Jak uvádí Kulháňková (2010), paralelně s hudbou se zdárně rozvíjejí i pohybové dovednosti.

Současná hudební výchova je založena na činnostní a prožitkové bázi. Těsným sepětím s pohybovým projevem jemně usiluje o aktivizaci emoční stránky a vytváření vztahu dětí k hudbě. Právě pohyb, vývojově nejpřirozenější potřeba dětí, podmiňuje rozvoj kognitivních funkcí, emoční inteligence a celkově příznivě ovlivňuje dynamiku vývojové křivky (Jenčková, 2005). Zároveň záměrným působením rozvíjí soustředěnost, pozornost, paměť, představivost, fantazii a estetické citění.

Spojením hudby s pohybem či motivací pohádkovým příběhem vytváří pedagog celek, kterým dítěti představuje hudbu přitažlivým způsobem. Vhodně zvolenými činnostmi v nich vyvolává konkrétní představy a emoční ladění. Skladbami s výrazným tempem, témbrem, zajímavou melodikou nebo právě pohybovým doprovodem vytváří základy hudebního myšlení (Zezula, Janovská, 1987).

3.2.4 Pozornost

Prubířským kamenem výchovně-vzdělávacího procesu je u předškolních dětí otázka pozornosti. Dokáží se rychle nadchnout, ale také unavit, a proto je nutno této skutečnosti podřídit i strukturu poslechových činností. Soustředěnou pozornost lze získat představením motivu pro dítě již alespoň částečně známého. Pozitivních výsledků lze dosáhnout taktéž zapojením dítěte do hudebních činností formou použití nástrojů z Orffova instrumentáře. Instrumentální doprovod prováděný pedagogem je hodnotným prostředkem k rozvoji poslechových schopností (Zezula, Janovská, 1987).

Pokud probíhá poslech hudby samostatně, tedy bez přidružených činností (pohyb, zpěv, doprovod nástroji), neměla by jeho délka přesahovat dvě minuty.

3.2.5 Soustavnost a cílevědomost

Zezula poukazuje na pravidelné opakování předkládaných skladeb. Tímto postupem pedagog citlivě a zároveň intenzivně buduje vztah dítěte k hudbě a k jejím hodnotám. Opakováním a profesionálním metodickým přístupem představuje dětem hudební vyjadřovací prostředky, a učí je tak porozumět skladbám i hudbě komplexně.

3.2.6 Individuální přístup

Pedagog přistupuje k jednotlivým dětem s respektem k jejich konkrétním možnostem a schopnostem. Citlivě pracuje s individuálními zvláštnostmi žáků, snaží se vytvářet přátelské prostředí založené na bázi prosociálnosti.

3.2.7 Názornost, nápodoba

Zde je třeba akcentovat nezastupitelnou roli obrazového didaktického materiálu. Dítě předškolního věku poznává a osvojuje si dovednosti převážně prostřednictvím vizuálního vjemu. Snadněji pochopí a zapamatuje si to, co vidí. Právě názornost přispívá k hlubšímu poznání a usnadňuje jeho proces (Pospíšil, 2001). Již Komenský ji označil jako jednu z páteřních didaktických zásad výchovně-vzdělávacího procesu. Neoddiskutovatelný přínos pro poznání a zapamatování spatřoval také v zaměstnání vícero smyslů, prosazoval tedy intermodalitu – předpoklad pro konzistentní poznání. V hudebních činnostech je nápodoba nezbytná zejména ve věci správného tvoření tónu, dynamiky, zacházení s hlasem i hudebním nástrojem. Pedagog by měl mít relevantní znalosti i dovednosti ve všech uvedených oblastech a použitím vhodných didaktických metod směřovat k naplnění svých cílů. „*Klíčem k úspěšné hudební výchově dětí je dobrá úroveň celkového hudebního profilu učitelky*“ (Kodejška, 1991, s. 52).

3.3 Organizace hudební výchovy v MŠ

Hudební činnosti nesou často formu tzv. hudebních chviliek, buď přímo pevně stanovených denním rytmem třídy, nebo vzniklých spontánně, daných momentální potřebou jako vhodný prostředek pro konfrontaci dětí s nastalou skutečností (Zezula, Janovská, 1987). Vhodným námětem pro spontánní hudební chvíli tak může být

například déšť za oknem, kdy kombinací s pohybovou složkou vytváříme dojem dopadajících kapek nebo hudební ztvárnění polojasné oblohy. Střídáním veselé a ponuřejší klavírní melodie (sluníčko se schovalo za mrak) je dítě podněcováno k hudebnímu citění a tvořivosti (Kodejška, 1991). Hudební chvílky je možno zakomponovat i do primárně nehudebních řízených činností. Nejčastěji se objevují v ranním cvičení, a to v zastoupení hudebního nástroje, říkadla nebo písně. Směřuje se tak k rytmičnosti, konkrétní výrazovosti a citovému zaujetí dětí (Zezula, Janovská, 1987). Do řízené činnosti jsou zařazeny hudební aktivity, na které se pedagog systematicky připravuje s jasným edukativním záměrem, tedy cílem. Ten je zaměřen na jednu nebo více hudebních činností (pěvecké, poslechové, instrumentální, hudebně-pohybové). *„Základním požadavkem však je, aby všechny činnosti byly spolu vázány, doplňovaly se a jedna z druhé vycházela, aby pak ve svém výsledku společně směřovaly k danému pedagogickému záměru“* (Zezula, Janovská, 1987, s. 236). Kodejška (1991) apeluje na pečlivost pedagoga při výběru hudebního materiálu. Zezula, Janovská (1987) vyzdvihuje význam zpěvu. Bez doprovodu, s doprovodem hudebních nástrojů, s hrou na tělo či tancem v něm spatřuje nejdůležitější prostředek hudebně-výchovné práce. Množství hudebních námětů a her vzniká improvizovaně na základě interakce s dětmi. V tuto chvíli se ony stávají hybateli děje, určují podobu a formu práce, což je velmi baví. Jde o živelný proces, který příznivě ovlivňuje formování dětské osobnosti. Hudební činnosti se hojně objevují i ve volné hře. Ať už ve formě nahodilé melodie při soustředěném kreslení, spontánním zpěvem naučených písniček kdykoliv při hře, vytvářením popěveků při námětových hrách, nebo jako prostředek sebevyjádření u některých dětí. Za základní potřebu ke zvýšení úrovně hudební výchovy v mateřských školách považuje Kodejška (1991) respektování individuálních hudebních schopností dětí a znalost kvality hudebního prostředí v rodině. Lze jen souhlasit s jeho závěrem, že prostředí postrádající kvalitní hudební podněty principiálně negativně ovlivňuje vývoj osobnosti.

4 POSLECHOVÉ ČINNOSTI

„Schopnost poslouchat hudbu se projevuje prakticky u každého člověka a je dána vrozenými vlohami a výchovným vlivem společenskohistorického prostředí“ (Petr, 1976, s. 84).

V minulosti byly poslechové činnosti často upozadovány a považovány za doplněk, kulisu. Primárně se uplatňovaly činnosti instrumentální a vokální. Současný pedagogický přístup, orientovaný na rozvoj individuality a tvořivého myšlení, vnímá poslech coby samostatnou hudební činnost, ke které je třeba přistupovat obzvláště citlivě a promyšleně. Vhodnou modifikací poslechových činností niterně rozvíjí hudebnost, a přispívá tak ke zrodu tzv. múzického člověka, tedy člověka tvořivého, aktivního a vnitřně bohatého, toužícího po duševní potravě (Holzknecht et al., 1969).

4.1 Cíl poslechových činností

Bez nadsázky lze za zahájení poslechových činností považovat vnímání zvuků. Prostřednictvím tónů a melodií, které člověka bezprostředně obklopují, si vlastně začíná budovat svůj vztah k hudbě. Pro zdárný hudební vývoj je třeba vyzdvihnout nezastupitelnou roli hudebně podnětného prostředí rodiny, na které plynule naváže mateřská škola. Formou poslechových činností se děti učí umění „rozumět hudbě“ a „umět v ní číst“. Herden (1989) definuje hudbu jako umělecký projev bez pojmové konkrétnosti. Esenciální přínos spatřuje v jejím citovém působení, vyvolání nálad a vzednutí emocí.

4.1.1 Obecné cíle

Obecněji lze primární poslání hudby definovat jako hledání vnitřních spojitostí a objevování estetického rozměru. Komenský vnímá poslech hudby jako efektivní nástroj pro utváření abstraktních představ a zdroj sebepoznání a získávání důvěry v sebe sama. Podobnou optikou nahlíží na hudbu i Jaroslav Herden. *„Setkání s hudbou s cílem podlehnout jejímu kouzlu lze přirovnat k podvečerním chvilcům, kdy matka s dítětem rozpráví nebo mu zpívá. Tím nejužitečnějším ziskem tu není poznání, tedy nová písnička nebo příběh, ale zážitek, společný zážitek matky a dítěte, který ovlivňuje*

vztah obou účastníků a který může zásadně poznamenat přípravu dítěte pro život. V případě poslechu potřebuje posluchač získat pocit důvěry ve zvládnutí úkolu“ (Herden in Zezula, Janovská, 1987, s. 144). Bytostně s ním souhlasím. Jen si jej dovolím zasadit do kontextu mateřské školy. Totiž připomenout, že roli matky v tomto ohledu přejímá pedagog. Jak uvádí Petr (1976), ke kvalitě uvědomělého poslechu hudby vede dlouhá cesta a s přihlédnutím k individuálnímu založení dětí je jasné, že ne všichni se stanou aktivními posluchači. Zájmem pedagoga však je, aby se vhodným didaktickým i osobním přístupem pokusil v dětech zažehnout touhu „rozkličovat hudební řeč“.

4.1.2 Konkrétní cíle

Cíle poslechových činností v předškolním vzdělávání rozděluje Kodejška (1991) na oblast rozlišování vysokých a nízkých tónů, vnímání rozdílnosti mluveného a zpívaného projevu, postřehnutí estetického výrazu a melodičnosti řeči, rozvoje rytmické a melodické paměti, vytváření hudební představivosti, formování tonálního citění a elementární orientace v oblasti základních hudebně výrazových prostředků. Zezula (1987) uvádí konkrétnější formulace. Jmenuje kontrastnost, soustředěný poslech, poznávání známé melodie, poznávání výrazových prostředků hudby (melodie, tempo, dynamika, barva), rozlišení běžných hudebních nástrojů podle tvaru i barvy zvuku, pohybové či výtvarné ztvárnění pocitů z poslouchané skladby. Holzknacht (1969) uvádí postupné a nenásilné pěstování dětského hlasu.

4.2 Formy poslechových činností

Poslechové činnosti rozlišuje Zezula a Janovská (1987) podle způsobu interpretace na živé a zprostředkované (reprodukované). Základní látkou obou forem je práce s abstraktními hudebními informacemi. Prostřednictvím sluchového vjemu se děti učí v hudbě postihnout veselost, smutek, pomalost, rychlost, budují představivost (medvěd – nízké tóny, ptáček – vysoké tóny) a vlastní hrou na Orffovy nástroje poznávají charakteristické barvy a zvuky (triangl – víla, ozvučná dřívka – zajíc).

4.2.1 Živé poslechové činnosti

A) Muzicírování v MŠ

V počátcích hudebního vývoje každého dítěte zaujímá vedoucí roli především písnička a zpěv. V mateřské škole buduje a posiluje pedagog prostřednictvím živého zpěvu citovou vazbu s dítětem a snaží se nastolit co nejlepší podmínky pro jeho socializaci i zdárný emocionální vývoj. Vlivem úzkého kontaktu a variability při živém muzicírování tak může bezprostředně hlasovým či nástrojovým doprovodem reagovat na aktivitu dětí, tedy zrychlit, zpomalit, pohybovat se ve vysokých či nízkých tónech apod. „*Živým prováděním hudby zároveň vyvolává silný estetický zážitek*“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 142). Druhou konzistentní skupinu tvoří **písně dialogické**, vycházející z podstaty střídání sólisty s kolektivem. Tato forma si klade za cíl především rozvoj schopnosti soustředěně poslouchat hudbu. Děti musejí držet pozornost i ve chvílích, kdy nezpívají, aby se správně v pro ně určenou dobu připojily (Zezula, Janovská, 1987). **Instrumentální činnost**, další z forem poslechových činností, by měla patřit k základní profesní výbavě každého pedagoga. Nástrojovým doprovodem dětských písní či improvizací rozmanitých poslechových modelů směřuje k uvědomování si a rozlišování hudebně výrazových prostředků (Kodejška, 1991). „*Učitelka sama bude dětem předehrávat vždy s přístupným výkladem předehrávané hudby. Tak už v tomto věku můžeme poněkud připravovat výchovu příštího vnímavého obecnstva*“ (Holzknecht et al., 1969, s. 47). **Instrumentální hra realizovaná profesionálním interpretem** je taktéž hodnotnou součástí hudebního výchovně vzdělávacího působení v mateřské škole. Pedagog ze základní umělecké školy zná ty nejlepší metodické postupy, jak je možno dětem představované nástroje přiblížit a v diskuzi probudit zájem o prostředí hudby.

B) Návštěva ZUŠ, koncertu

Za mimořádnou podobu poslechových činností lze označit koncerty a besedy, kde účinkují učitelky nebo děti z mateřské školy, hudební produkce dětí ze spřátelené základní školy nebo koncert dětí i učitelů umělecké školy. Při organizaci těchto společenských událostí je třeba s rozvahou volit náplň i délku programu, vždy s citlivým přihlédnutím k věku dětí (Zezula, Janovská, 1987). Pro adekvátní motivaci, již tematicky

zaměřenou, by měl pedagog dopředu znát program, k přípravám na nadcházející kulturní akci přistupovat příkladně a přiměřeným entuziasmem děti nadchnout. Zezula a Janovská (1987) doporučují návštěvy koncertů jen s nejstarší věkovou skupinou. S tímto tvrzením se úplně neztotožňuji. Vhodným hudebně pedagogickým působením při poslechových činnostech v MŠ můžeme již u nejmenších dětí rozvinout základní hudební schopnosti do té míry, aby byly schopny krátké hudební pořady absolvovat, například prolutím s pohádkovým příběhem.

4.2.2 Zprostředkované poslechové činnosti

Reprodukovanou, tedy zprostředkovanou, hudbu hodnotí Lišková (2006) jako efektivní zdroj, jehož prostřednictvím se děti seznamují s rozličnými hudebními nástroji, žánry a rozmanitými hudebními modifikacemi jim známých písní. Je odrazovým můstkem k získávání a kontinuálnímu rozšiřování elementárních informací o výrazových prostředcích hudby, které například při živé formě nelze realizovat (například barva některých hudebních nástrojů, melodie vyvolávající určitou asociaci – víla, medvěd, ptáček, sluníčko). Právě možnost používání široké škály hudebních ukázek skýtá obrovskou příležitost, jak dětem představit a otevřít svět vážné i populární hudby. K reprodukci dochází prostřednictvím hudebních nosičů, v tomto případě je stopa pouze zvuková, u televizních nebo internetových hudebních pořadů je navíc zaměstnan i zrak.

4.3 Postup při realizaci poslechových činností

„Hudba je mocnou silou, schopnou dalekosáhle přispívat k výchově lidí, k tomu, abychom člověka vychovávali hudbou. Často se diskutuje o tom, zda je správnější formulací výchova k hudbě či výchova hudbou“ (Holzknecht et al., 1969, s. 263). Řečnická formulace Siegfrieda Bimberga v jádru vystihuje dvě základní roviny působení hudby. Osobně zaujímám postoj, ve kterém pedagog citlivě ale soustavně usiluje o propojení obou rovin. Obě se navíc vzájemně ovlivňují. Vždyť výchova hudbou zákonitě buduje i vztah k ní. Pro pedagoga znamená tato cesta závazek k maximálnímu poznávání „... vnitřních a vnějších činitelů a zákonitostí hudebního vývoje v předškolním věku...“ (Kodejška, 1991, s. 5).

Základní schéma, podle kterého postupovat při přípravě poslechových činností, definoval Kodejška (2002). Jednotlivé body lze shrnout do následující stupnice:

1. Záměr – srozumitelnou formou dosáhnout aktivizace, vzbuzení zájmu. Vhodným pedagogickým působením dosáhnout požadované atmosféry. Například zklidnění, rozveselení atd.

2. Motivace – před zahájením konkrétní poslechové činnosti děti uvedeme do kontextu například prostřednictvím příběhu, hádanky, obrázku nebo maňáska. Podle úkolu, který je na poslech navázán, vyjmenujeme prvky, které budeme ve skladbě hledat. Zaměříme se například na rozlišení abstraktních pojmů (smutný, veselý, rozzlobený) či seznamování s 2/4 a 3/4 taktem (rychlý, pomalý), patřičný přínos lze spatřovat v osvojování reakcí na dirigentská gesta pedagoga. Název nebo formu (ukolébavka, tanec, pochod apod.) můžeme odtajnit, nebo zařadit mezi „hádky“ po poslechu. Vhodným zdrojem motivace je propojení ukázky se známými zážitky dětí (Zezula et al., 1987). Ve věci motivace je třeba mít na paměti didaktickou zásadu přiměřenosti. Příkladem vhodné motivace může být například výzva k pohybovému vyjádření (dítě lépe postihne a postupně si zvnitřní tempo, dynamiku, druh skladby) nebo výtvarnému ztvárnění. *„Představme si, že jsme sami v pokoji, že si najdeme pohodlné místo, opřeme se, zavřeme oči a zkusíme si v duchu představovat hudbu barevně. Při troše dobré vůle se před námi najednou s pomocí hudby objeví celá stupnice nálad vyjádřených barvou. A nakonec – což tak hudební zážitek nakreslit! Třeba jako krajinu – jásavou se sluncem, zešeřelou podvečerní, zalitou rudou září západu, podzimně smutnou, mrazivě bílo-modrou“* (Pilka, 1972, s. 33). Pokud pedagog zahájí nadcházející poslechovou činnost podobným „zasvěcením“ plným entuziasmu, rozdmýchává dětskou fantazii a zvědavost a směřuje k hodnotnému tvůrčímu procesu.

3. Poslechové činnosti při vnímání hudebního díla – *„Hudební podněty musí působit jako impuls, pohnutka, musí energizovat. Musejí být rozmanité a pro dítě aktuální, aby je mohlo začlenit do struktury svých prožitků, zkušeností a poznatků“* (Sedlák, 1974, s. 100). Pro výběr vhodného materiálu k poslechové činnosti je klíčovou hudební připravenost pedagoga. Erudovanost v oblasti hudebního vývoje by měla společně se znalostí didaktických metod a hrou na některý hudební nástroj tvořit základní penzum profesionality. U nejmladší věkové skupiny je záhodno vycházet ze základu, který je

dítěti známý, neboť právě motiv, který znají, je přitahuje a dobře ho zvládají, čímž dochází k posilování hudebního sebevědomí (Zezula, Janovská, 1987). Přínosnými formami jsou popěvky, písně a říkadla interpretovaná učitelem a doprovázená pohybem. Zde je třeba akcentovat kultivovanost a kvalitu pěveckého projevu pedagoga. S trochou nadsázky jej lze označit za nástroj pro seznamování se světem hudby (Zezula, Janovská, 1987). U čtyř až pětiletých dětí se při výběru vhodného poslechového materiálu lze blíže zaměřit na poznávání výrazových prostředků hudby (dynamika, výška, kontrast, tempo, sólový hudební nástroj, ...) (Zezula, Janovská, 1987). Převládající forma provedení u obou výše uvedených věkových skupin je zaměřena na živý projev, ideálně protknutý pohybem. Pěti až šestileté děti již dokážou zhodnotit základní prostředky hudební řeči slyšené skladby nebo písně. Dále se nabízí široké spektrum hudebních žánrů, jejichž rozmanitost lze formou poslechových činností představovat. *„Učíme děti chápat a rozlišovat rozdíly tempa, dynamiky a témbra, poznávají již blíže různé žánry (pochod, tanec, ukolébavka, hudba veselá, smutná, hudba k slavnostní příležitosti)“* (Zezula, Janovská, 1987, s. 138).

4. Střídání reprodukováné a živé hudby – pomocí živého provedení, například zpěvem nebo hudebním doprovodem pedagoga, jsou hloubeny základy pěveckých dovedností a návyků. Živý hudební doprovod rozvíjí rytmické cítění, hudební tvořivost a elementární improvizaci (Sedlák, 1974). Reprodukováná forma explicitně nabízí poznání rozličných hudebních nástrojů či výrazových prostředků a stejně jako živý přednes rozvíjí hudební představivost. Elegantním způsobem jak tyto hudební formy přirozeně a hravě propojit je dětmi oblíbená hra „Na kapelu“. Představuje část zahrnující poslech reprodukováné skladby a následnou „živou“ složku, ve které se děti prostřednictvím Orffových nástrojů snaží realizovat slyšené. Pokud pedagog přistupuje k přípravě poslechových činností profesionálně a se zvnitřněným hudebním zanícením, je vzorem a vytváří radostnou atmosféru. Martinovský (1976) dále zdůrazňuje estetickou potřebu, která je právě přispěním poslechových činností, a to v jakékoliv formě, naplňována.

Podle mého názoru definoval stěžejní cíle a způsoby k jejich dosažení komplexně Jaroslav Herden . Dovolím si jej citovat: *„Výška, tempo, rytmus, dynamika a barva, jakož i změny těchto hudebních kvalit jako elementární princip jejich existence a projevu ve*

formě kontrastu či opakování (zárodky budoucích forem), musí být dětem předkládány přijatelným způsobem, na materiálu, s nímž lze pracovat, tj. v daných možnostech znázorňovat pohybem, reprodukovat hlasem, vyhledávat na nástroji, vytleskávat, vyčleňovat, porovnávat, spojovat... ..“ (Herden in Zezula, Janovská, 1987, s. 144).

5. Opakovaný poslech – způsob návratu k poslechovému materiálu umožňuje dětem hlouběji pronikat do hudební řeči, čímž graduje i schopnost postřehnutí více hudebních jevů (Herden in Sedlák et al., 1976). Záměrným opakováním dochází k aktivnímu osvojení, jehož kýženým výsledkem je z nitra vyvěrající zájem a narůstající vztah k hudbě (Kodejška, 1987). Při opakované interakci se skladbou nebo písní, by měl pedagog poslechovou chvíli ozvláštnit novým záměrem vedoucím k aktivizaci dětí. Petr (1976) nazývá opakovaný poslech metodou vedoucí k prohlubování procesu percepce skladby. Zároveň upozorňuje na náležitou přípravu pedagoga, který by měl při každém opakování dítě nasměřovat k další stránce, rozměru skladby. Efektivním nástrojem je propojení s výtvarnou, instrumentální či pohybovou složkou. V tomto aspektu varuje Kodejška (1991) před přílišnou živelností a nahodilostí při prolínání s jinými činnostmi, které často vedou k absenci smysluplnosti.

6. Následná reflexe – po skončení poslechu je žádoucí nastolit atmosféru „debaty“. V ní pedagog zjišťuje, zda děti postihly podstatné znaky skladby a adekvátně formulovanými otázkami je vede k aktivitě a prohlubování vnímání. Nikdy by neměl interpretovat své názory a postoje ke skladbě dogmaticky, snahou o otevřený dialog jemně vede děti ke kritickému myšlení.

7. Spolupráce se základní školou nebo ZUŠ – živý kontakt s oběma institucemi je velmi kladně hodnocen především z hlediska motivace. Děti z mateřské školy vidí, jakou radost přináší jejich starším vrstevníkům zpěv, na jaké nástroje se učí hrát a zažijí atmosféru pravého koncertu. Dalším rozměrem může být okamžité seznamování s hudebními nástroji a skladbami, které zatím znají z reprodukováného poslechu (Zezula, Janovská, 1987).

4.4 Rizika při realizaci poslechových činností

Předchozí kapitola je jakousi rukověť, jak poslechové činnosti uchopit a představit dětskému posluchači formou, která ho bude bavit a paralelně rozvíjet jeho duševní složky, morální profil i poznávací schopnosti (Sedlák, 1976). „*Hudební výchova podněcuje optimismus*“ (Sedlák, 1976, s. 24). Průběžnou evaluaci může tedy pedagog provádět kdykoliv v průběhu poslechového programu. Například pouhým pohledem na děti a vnitřním připomenutím formulky „*Hudba? To je, - když je člověku dobře*“ (Pilka, 1972, s. 7). Hlavní nedostatek při realizaci poslechových činností vidí Kodejška (1991) v otázce vnitřní motivace dětí. Ten podle jeho závěrů způsobuje povrchní přístup pedagogů, kteří postrádají potřebné znalosti a sami vlastně nejsou vnitřně motivováni. Jednoduše řečeno, nemají k hudbě vztah. Zaměřují se na frontální způsob práce bez dostatečného individuálního zřetele, nedochází k prolínání s ostatními činnostmi a není poskytnut adekvátní prostor pro hudební tvořivost. Vinou nedostatečného rozhledu v oblasti poslechových činností nedokážou postihnout zásadu přiměřenosti, což ústí v předimenzování nebo naopak minimalizování záběru. Nejasným stanovením cílů stírají dětem čitelnost poslechových činností, trhají návaznost, čímž blokují jejich hudební vývoj a nevhodným výběrem ukázek mohou dokonce zapříčinit negativní vnímání hudby obecně!

Myslím, že hybnou silou pro navození vnitřní motivace je vědomí dítěte, že právě ono může být hybatelem a aktivním účastníkem hudebního dění ve třídě. A zde si dovoluji použít Komenského didaktickou zásadu, jež by vlastně učiteli mohla být jakousi mantrou: „*Proto budiž učitelům ‚zlatým pravidlem‘, aby všechno bylo předváděno všem smyslům kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšené sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu. A může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům*“ (Cmíral, 1958, s. 64). Uvedený pedagogický přístup vyžaduje od učitele odbornost, schopnost rychlé reakce, vynalézavost a především citlivý pohled na individualitu dítěte (Sedlák, 1974). Dalším indikátorem správnosti pedagoga záměru je otázka soustředěnosti. Pokud i přes dostatečnou motivaci nedokáží děti udržet pozornost, může jít o důsledek nevhodně vybrané písně či skladby, o překombinovanost podnětů či zrcadlení jejich momentálního psychického stavu. Cítí se unaveně, pod tlakem, nemají uspokojeny základní fyziologické potřeby apod.

Tichá (2004) zmiňuje diskutabilní úroveň hlasového projevu pedagoga. Nejčastějším pochybením je dle jejího názoru zpěv v nízkých polohách a příliš hlasitý doprovod klavíru, který přehlušuje zpěv dětí. Dalším úskalím, které je třeba zmínit, je eliminace stereotypu. *„Z didaktického hlediska to znamená stále podněcovat zvědavost dětí, vytvářet momenty překvapení, využívat motivační energie, obsažené ve hře a v problémových situacích, v nichž si dítě uvědomuje svůj vztah k hudbě a k okolnímu světu“* (Sedlák, 1974, s. 187). Pokud pedagog přistupuje k dítěti demokraticky, vnímá jeho nápady a pobízí je k realizaci a improvizaci, má v rukou ty nejefektivnější nástroje k výchově *„... emocionálního a vzdělaného posluchače hudby, který ji emocionálně prožívá, nikoliv však formou ‚snů za dne‘, nýbrž na základě svého porozumění hudbě, na základě vlastního pronikání do skladby...“* (Herden, 1976, s. 86). Velké téma mezi pedagogy tvoří otázka vyváženosti mezi živou a reprodukovanou složkou poslechových činností. *„Největší význam má pro děti poslech tzv. živě provedených skladeb. Svým provedením znamenají pro děti nejsilnější citové zážitky“* (Lišková, 2006, s. 142). S uvedeným tvrzením souhlasím, ovšem v případě seznamování s hudebními díly a žánry spatřuji vedoucí roli ve zprostředkovaném provedení. U instrumentální formy reprodukováného poslechu, kdy zaměstnávají pouze sluch, se děti navíc lépe koncentrují na samotné výrazové prostředky hudby, jsou intenzivněji podněcovány k estetickému vnímání, rozvíjejí soustředěnou pozornost a hlouběji pronikají do skladby. Získávají tak předpoklady dospět v „kulturně gramotného člověka“. Míru zastoupení živé a zprostředkované formy v zásadě nelze určit obecně. Do hry totiž vstupuje osobnost pedagoga, klima školy a třídy, sociokulturní prostředí, ze kterého děti pocházejí, a samozřejmě individualita. Obrovským problémem známým především z rodinného a veřejného prostředí je využívání hudby jako zvukové kulisy. Tento způsob vede k tzv. mimovolnému poslechu, při kterém je blokována aktivace estetického vnímání, jež může vyústit k regresi sluchu (Sedlák, 1976). Pokud budeme vycházet pouze z tohoto tvrzení, jeví se hudební kulisa jako „parazit rozvoje dětského hudebního potenciálu“. Ovšem za předpokladu vhodně zvoleného a načasovaného hudebního podkresu při rutinních manuálních činnostech (úklid hraček) či řešení kognitivního úkolu lze mnohdy pozorovat efektivnější výsledky než při absenci hudby (Franěk, Krejčířová, 2005). Zvýšenou pozornost by měl v tomto ohledu pedagog věnovat introvertně založeným dětem. Zvuková kulisa je může značně vyrušovat a zhoršovat

jejich výkon (Franěk, Krejčířová, 2005). „*Předškolní věk je rozhodující fází v hudebním vývoji. Retardace a nedostatky v hudebním vývoji v tomto období, pokud nejsou odstraněny již v prvních třídách základní školy, mohou vytvořit neschopnost pěveckého projevu, ohrozit kladný vztah člověka k hudbě a vytvořit zárodek příštího „nehudebního člověka“*“ (Sedlák, 1974, s. 183).

5 VLIV HUDBY NA VÝVOJ DÍTĚTE

„Hudba je schopna podněcovat životní energii, naplnit nitro člověka, obnovit jeho vnitřní klid a vytrhnout ho z běžného denního stereotypu a všednosti“ (Sedlák, 1976, s. 16). Hudba a člověk jsou spolu bezvýhradně spjati. Primárně vybízí k pohybu, rozvíjí lidskou psychiku, smysly, představivost, estetické a prosociální citění. Symbiózou tělesných a duševních procesů tedy intenzivně prostupuje celou osobností. Sedlák (1976) řadí hudbu mezi základní životní potřeby člověka. Své stanovisko odůvodňuje právě její nezastupitelnou rolí v oblasti morálního a citového vývoje. Považuje ji doslova za výsostný komunikační most pro přenos nejvyšších myšlenek humanity. Při praktikování hudebních činností dochází kontinuálně k rozvoji hudebního sluchu. Tím se zdokonalují komunikační dovednosti a předpoklady pro percepci cizího jazyka. Při interakci s hudebními činnostmi se navíc dítě rozvíjí v oblasti motoriky a nervově svalové koordinace, čímž se vytváří předpoklad pro zdárný průběh procesu osvojování psaného písma a získávání manuální zručnosti (Sedlák, 1976). Rytmus a jeho modifikace umožňují dítěti uvědomovat si své tělo a ovládat je, škála melodií pak podněcuje k expanzi představivosti, improvizaci a orientaci v hudební řeči. Koexistence všech uvedených vlivů ve výsledku posiluje psychomotorické schopnosti a hloubí základy duševní rovnováhy. Vhodně nasměrovanou motivací se lze v hudebních činnostech zaměřit na příznivý vývoj kombinačních schopností, tedy matematické pregramotnosti. „*Studium hudby vyžaduje myšlení v prostoru a čase. Když se děti učí rytmus, učí se vlastně číselné hodnoty, zlomky, proporce*“ (Franěk, Krejčířová, 2005, s. 129).

Ideálním nástrojem je podněcování k hudební tvořivosti, například v podobě dětského komponování (Sedlák, 1976). Hudební výchova značně ovlivňuje kvalitu paměti. Zapamatování a opakování směřuje dítě k rozvoji dlouhodobé paměti, v sepětí s psychogenezí spěje od bezděčného zapamatování k záměrnému. Právě melodie je důležitým nápomocným prvkem, proces totiž pro dítě atraktivizuje, a tedy usnadňuje. Podle Sedláka (1974) lze působení hudby označit jako nástroj prevence proti emoční deprivaci. Ve svém konstatování se opírá o výzkum působení hudby v kojeneckých ústavech. Dr. M. Damborská (1962) zaznamenala již u dvouměsíčních dětí kladné reakce na hudební podněty. U starších dětí vykazujících již znaky citové deprivace

fungovala hudba jako studnice pro doplnění chybějící citové vláhy.

Předškolní a nižší školní věk je ideální doba, kdy začít s cíleným rozvojem hudebnosti. Pozvolným osvojováním fundamentálních hudebně tvořivých schopností směřuje dítě k potěšujícímu zážitku z poslechu, což lze považovat za alfu a omegu pevného základu hudebního cítění a chápání (Holzknecht et al., 1969).

5.1 Hudební schopnosti

„Hudební schopnosti můžeme považovat za zvláštní rysy osobnosti, za kvality psychiky člověka, které jsou předpokladem k určité hudební činnosti, již uvádějí v život, ale také se v této činnosti samy zkvalitňují. Úroveň hudebních schopností sice závisí na vlohovém základě, ale je podmíněna i věkem člověka, sociálními a kulturními vlivy a řadou dalších podmínek“ (Holas, 1998, s. 33).

V realizaci základních hudebních činností v mateřské škole je nutné zaměřit se na rozvoj schopností, které jsou úzce provázány s hudebním sluchem. Primárně jde o schopnost tonálního cítění, rytmizace a hudební představivosti (Zezula, Janovská, 1987). Dítě nemá tyto schopnosti vrozeny, nýbrž disponuje vlohami a dispozicemi, které vhodně zaměřenými hudebními činnosti můžeme do různé míry formovat a rozvíjet. Úroveň hudebního potenciálu konkrétního dítěte je tedy podmíněna genetickými předpoklady, procesy zrání a věkem. Určujícím faktorem je dále sociální aspekt (prostředí a výchova) (Sedlák, Váňová, 2013).

Hudební ontogenezi dítěte dále ovlivňuje i frekvence (počet kmitů za vteřinu), dynamika a trvání. Taktéž tzv. nehudební zvuky, tedy šumy a ruchy přijímané z prostředí, které je obklopují a které nepatří do hudební skladby, zasahují do psychogenetického rozvoje a mohou vytvářet potencionální možnosti pro vývoj hudebních schopností. Podstatným prvkem je také intenzita hudby a melodie. Vedle výše uvedeného výčtu ovlivňuje hudební vývoj dítěte také hlasitost. V závěru předškolního období dokáže nejlépe postihnout právě hlasitost, citlivě vnímá i délku, dále barvu, obtížněji pak rozlišuje výšku tónů (Kodejška, 1991).

5.1.1 Rytmus

„Schopnost aktivně vnímat a reprodukovat časově pohybový průběh hudby tj. rytmicko-metrické a tempové vztahy, nazýváme smyslem pro rytmus“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 29).

Rozvoj rytmického citění je úzce spjat s pohybovým ztvárněním a Kodejška (2002) jej řadí mezi nejstarší hudební schopnosti. Postihnout rytmus je také stěžejním elementem pro vývoj a třibení hudebního sluchu. Nejefektivnějším nástrojem pro vytváření elementárních základů, na kterých lze dále stavět, jsou tedy hudebně pohybové hry a cvičení motivovaná hudebním doprovodem. Aktivním zapojováním dětí prostřednictvím hry na tělo nebo využitím Orffova hudebního instrumentáře navíc snáze dochází k niternějšímu a intenzivnímu vnímání rytmu vedoucímu k upevňování pocitu pravidelnosti. *„Hudební rytmika rozvíjí aktivitu dítěte, žíví a naplňuje jeho potřebu tělesného pohybu a dává mu možnost samostatně se pohybově projevit“ (Sedlák, 1974, s. 149).* V počátcích hudebního vzdělávacího procesu je doporučováno zařazovat skladby s rytmem 80–140 dob, tedy ve svižnějším tempu (Zezula, Janovská, 1987). Je rytmicky aktivnější i atraktivnější, tedy pro dětské vnímání uchopitelnější než tempo pomalé.

„Rytmické citění (smysl pro rytmus) považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 141). Výchozím bodem pro rozvoj rytmického citění jsou přirozené pohybové projevy (chůze, běh, poskoky) s hudebním doprovodem pedagoga. U nejmladších dětí plní nezastupitelnou roli říkadlo spojené s tlesknutím, ozvučná dřívka nebo tamburína. U starších dětí je důležitým aktivátorem rytmického ztvárnění výrazný klavírní doprovod (Zezula, Janovská, 1987). Schopnost postihnout rytmus je explicitně provázána s dostatečným citem pro tempo. Nejvhodnější motivací pro uvědomování si tempa je v případě předškolních dětí opět prolnutí s pohybovým vyjádřením. Vhodným prvkem, jak umožnit dětem pronikat do tajů hudební řeči, a tím rozvíjet jejich hudební schopnosti, je podnítit je k tvořivému myšlení a představivosti, ovšem pro ně uchopitelné, s reálným základem. Výrazové prostředky hudby tak lépe napovědí, co vlastně vyjadřují (Havránková, 2003).

Příklady práce pro vytváření asociací rytmem a pohybem:

Pomalé tempo, prodloužené tóny – jsme unaveni a jdeme domů, brodíme se sněhem, krávy jdou na pastvu.

Rychlé tempo, krátké ostré tóny – kapky deště bubnují o parapet, koník běží závod.

Zrychlování tempa – rozjíždějící se vlak, cval koníka přecházející v závod, sílí proud v řece.

Zpomalování tempa – vlak přijíždí do stanice, usínání.

„Pro hudebně pedagogickou práci je důležité vědět, že smysl pro rytmus má – aspoň do určité míry – téměř každý člověk, avšak výuka rytmického cítění je obtížnější, než je tomu u jiných hudebních schopností“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 29).

5.1.2 Tón, melodie, harmonie

Cit pro uchopení tónu a harmonie jsou spolu v těsném sepětí. Úroveň tonálního cítění ovlivňuje náš prožitek z jednohlasé melodie, cit pro harmonii se projeví při poslechu hudby vícehlasé (Sedlák, Váňová, 2013). Rozvoj a kultivace tonálního cítění je jednou z dílčích složek ovlivňující budoucí úroveň hudebního sluchu. Tonalitu příznivě ovlivňují vhodné vnější pobídky a podněty k hudební spolupráci (Kodejška, 1991). Dítě si tak pomocí hudebních představ lépe a hlouběji zapamatuje a následně i vybaví slyšenou melodii. Dítě předškolního věku vnímá tóny pouze přibližně, při hudebním působení by měl pedagog postupovat metodou porovnávání rozdílné výšky a zabarvení (témbru). Zezula, Janovská (1987) doporučuje užívat přívlastky, kterými je častuje právě předškolní dítě. Vysoké tóny označuje za veselejší, lehčí a světlejší, nízké vnímá jako těžké, smutné, tmavé.

Již v počátcích svého vývoje je dítě schopno rozlišit základní nuance v zabarvení tónu. Tato citlivost souvisí s vývojem řeči a zahrnuje škálu hudebních (hudební nástroje, zpěv) i nehudebních zvuků (okolní ruchy, hlasy lidí a zvířat), které dítě zkouší napodobovat a rozpoznávat.

„Citlivost pro rozlišování výšky tónů je schopnost postihnout malé změny frekvence tónů. Je nezbytným předpokladem pro vnímání tónových postupů v melodii“ (Kodejška, 2002, s. 14). Možnosti výškového rozlišení tónů gradují kontinuálně s věkem jedince. Dítě

předškolního věku mnohdy nesprávně určí tón v důsledku nedostatečně vyvinuté citlivosti. Značně limitující se ukázala též nedostatečná slovní zásoba určující vlastnosti tónů. Pedagog proto zařazuje motivovaná cvičení, ve kterých názornou a hravou formou výstižně představuje kontrastnost mezi tónovými polohami. „Pro lepší pochopení významu ‚nahore‘ a ‚dole‘ spojí představu výšky tónů s charakteristickým pohybem“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 18). Motivačním a hudebně tvořivým prvkem pak může být například příměr ke skřivánkovi a medvědovi.

Dřívější teze, že dítě předškolního věku není dostatečně zralé pro percepci mollových tónů a melodií, již byla vyvrácena tvrzením, že naopak tuto schopnost lze v některých případech pozorovat již u tříletých dětí. Rozhodující roli opět hraje dostatek hudebních podnětů, tentokrát písní a skladeb s mollovou tonalitou (Kodejška, 1991).

Vhodnou motivací pro rozvoj tonality a melodičnosti jsou opět oblasti pro děti známé a představitelné vybízející k tvořivému myšlení. Nabízejí se hudební celky s melodiemi, popěvky a písněmi doprovázenými pohybem, hry na určování směru zvuku, hudební hádanky (vysoké tóny – ptáčci, nízké tóny – medvědi atd.), na dětských hudebních nástrojích se dítě samo cvičí v rozpoznání vzestupné a sestupné melodie (Zezula, Janovská, 1987). Níže uvádím několik dalších možností pro práci s melodií.

Příklady práce pro vytváření asociací melodií:

Vysoko položená melodie – cvrlikání ptáčků, zvonění zvonečků, sluníčko zářící na obloze.

Hluboko položená melodie – medvěd se blíží, sloni, strašidla pomalu přicházejí.

Postupná gradace z nízkých do stále vyšších tónů – start letadla, chůze po žebříku, sluníčko vychází na oblohu, probouzíme se a vstáváme.

Postupná klesající melodie – jedeme na lyžích z kopce, slézáme ze žebříku, jsme unaveni – usínáme.

Melodie složená ze dvou střídavých tónů – poskakování míčku, dopady dešťových kapek (ostré úder nástroje – staccato), koník se blíží – slyšíme klapot podkov.

Táhlá melodie o dvou střídavých tónech – vlny na vodě, houpání, kolébání.

Široká, provázaná melodie (legato) – jemný vítr, ladné pohyby při tanci víl.

Krátká, ostrá melodie – povel, bolest, křik, leknutí.

5.2 Hudební představivost

Mnohdy bývá hudební představivost determinována jako schopnost, která má určující charakter pro vývoj hudebního potenciálu. Lze ji vnímat jako nástroj, jehož prostřednictvím dítě uchopuje a zhmotňuje své myšlenky a následně je užívá při hudebních tvořivých procesech (Zezula, Janovská, 1987). V odborné literatuře je také uváděno spojení „vnitřní sluch“. Osobně považuji toto označení za výstižné. Tato dvě slova trefně definují podstatu hudební tvořivosti. Hovoří o hlubokém uchování hudby v nás i poté, co ji již skrze sluch nepřijímáme. Nastupuje zrak, který vnímá notový zápis nebo vizuální představa pohybu prstů po klaviatuře a následné rozeznění „vnitřní melodie“. V předškolním věku, kdy děti ještě nepracují s notovým záznamem, vede pedagog úsilí o rozvoj hudební představivosti v rovině gestikulace, použitím melodických nástrojů (Orffův instrumentář) a zařazuje vizuální, akustické či pohybové podněty (Zezula, Janovská, 1987). Dětem srozumitelnou motivací pomáhá ke snadnější „výstavbě“ hudebních představ.

Hudební představivost lze rozvíjet komplexně ve všech hudebních činnostech. Zezula a Janovská (1987) uvádí jako stěžejní nástroj zpěv písní a melodií, poukazuje na aktivní přístup a pobízení dětí k činnostem. Častým opakováním popěveků a melodií dochází k fixování hudebních představ, paralelně s tím se vytvářejí dovednosti pro práci s hlasem. Pro zdárný rozvoj hudební představivosti je třeba se v aktivitách zaměřit na kooperaci vícero smyslů, tedy intermodalitu. Pedagog by měl zároveň dítě stimulovat v rozvoji fantazie. Sedlák a Váňová (2013) vymezují okruhy, ke kterým přiřazují metodické činnosti směřující k akceleraci vzniku hudebních představ. Směry pedagogického působení rozdělují na tyto oblasti: **1/ pěvecká reprodukce a intonace, 2/ sluchová analýza, 3/ hudební tvořivost**. Konkrétně se v případě zpěvu a intonace doporučuje zpěv známých písní, kdy děti na pokyn pedagoga v části ustanou a dál pokračují pouze „v hlavě“, dalším vhodným stimulem je oblíbená hra „Každý zpívá kousek“ či různé podoby oblíbené hry „Kdo bude mít sólo?“ (Zezula, Janovská, 1987).

Druhá oblast je zaměřena na orientaci v melodiích, kdy děti hádají známou píseň na základě poslechu počáteční části hrané na hudební nástroj, obtížnější modifikací je pak úryvek písně z jejího středu nebo závěru. Sluchovou představivost lze také rozvíjet

zařazováním rytmických hádanek, ve kterých je cílem postihnout a správně přiřadit rytmus dvou výrazně odlišných písní pouze na základě vytleskávání nebo hry na bicí nástroje. Této fázi samozřejmě předchází pravidelné zpívání obou písní doprovázené vytleskáváním (Zezula, Janovská, 1987).

Ve třetí oblasti lze zkoušet například zpěv s hudebním nástrojem, přidávání se k hudebnímu nástroji nebo pokračování ve zpívané melodii. Pro uvědomování si vzestupnosti a sestupnosti melodie je vhodným stimulem i vizuální ztvárnění. Děti seřazené podle výšky, postupně se zvětšující nádoby nebo malování vlaštovek na telegrafních drátech, to vše pomáhá k vytváření elementárních představ o pohybu melodie a funkci not (Zezula, Janovská, 1987).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

6.1 Cíl práce

Cílem práce bylo vytvořit na základě teoretických východisek soubor konkrétních poslechových činností pro mateřskou školu, realizovat je a následně provést jejich evaluaci. Stěžejním aspektem při sestavování programů k jednotlivým skladbám bylo prolnutí s dalšími druhy aktivit a proniknutí do všech druhů vzdělávacích oblastí.

6.2 Výzkumné otázky

Před vytvářením programu poslechových činností jsem stanovila a formulovala následující výzkumné otázky a podotázky.

A) Jaké vzdělávací oblasti vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) postihuje program poslechových činností odvíjející se od jednotlivých skladeb?

Předmětem výzkumu je sledování těchto dovedností:

Oblast *Dítě a jeho tělo*:

- sladit pohyb s rytmem a hudbou,
- vědomě napodobit jednoduchý pohyb.

Oblast *Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč*:

- vyjadřovat samostatně své myšlenky a pocity ve vhodně formulovaných větách,
- učit se nová slova a aktivně je používat,
- naučit se z paměti krátké texty.

Oblast *Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*:

- záměrně se soustředit na poslech a udržet pozornost,
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích k nim.

Oblast *Dítě a jeho psychika – Sebepojetí, city, vůle:*

- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného,
- uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky,
- zachytit a vyjádřit své prožitky slovně, výtvarně, pohybově, mimikou,
- těšit se na setkávání s uměním.

Oblast *Dítě a ten druhý:*

- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad,
- přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství,
- chápat, že všichni mají stejnou hodnotu, přestože mohou být jiní (vzhled, chování, něco jiného umějí či neumějí apod.), že osobní resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené.

Oblast *Dítě a společnost:*

- vnímat umělecké a kulturní podněty,
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných technik a dovedností,
- vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností,
- vnímat hudební vyjadřovací prostředky (melodie, barva, tempo, dynamika).

Oblast *Dítě a svět:*

- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý, pozoruhodný, pestrý a různorodý.

B) Zajišťuje opakovaný poslech hlubší vhled do sféry emocí? Dochází u dětí k trvalému a hlubšímu prožitku?

C) Preferují děti dynamickou hudbu před klidnou?

7 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Kvalitativní výzkum

V praktické části představuji tři projekty, jejichž leitmotivem je hudební ukázka klasického žánru. Zvolená skladba je vždy nosným a výchozím bodem pro rozmanité činnosti, jež jsou v rámci programu realizovány. Výzkum probíhal od prosince 2019 do března 2020 v mateřské škole v Českých Budějovicích. Délka trvání jednoho projektu čítala pět dní, neprobíhaly v těsné návaznosti za sebou, volila jsem s ohledem na ŠVP PV, dalšími faktory ovlivňujícími realizaci byly aktuální děje v okolí a klima třídy.

Výzkumné šetření probíhalo metodou strukturovaného i nestrukturovaného pozorování. V prvním případě jsem si stanovila otázky, které měly být v průběhu projektu zodpovězeny. Druhou metodou výzkumného šetření bylo především pořizování psaných poznámek a videozáznamů během některých činností.

7.2 Popis výzkumného souboru

S hudbou ve všech jejích formách jsem začala pracovat hned v začátcích školní docházky. Děti jsou zvyklé zpívat s klavírem, pohybovat se na živou či reprodukovanou hudbu a samy ji pomocí rozmanitých nástrojů produkovat.

Poslechové činnosti zařazuji několikrát do týdne, někdy je na hudební ukázce založen celý projekt (viz praktická část), jindy není v přímé souvislosti, lze ji použít kdykoli. Hudební činnosti pak probíhají každý den. Ranním zpěvem jídelníčku počinaje, přes popěvek nabádající k úklidu hraček, oznamováním vstávání a přichystané svačiny na stole konče. Při volných hrách, kdy vyplouvá na povrch spontaneita, často u dětí pozoruji opakování popěvků, bezprostřední zpěv písniček nebo pobrukování melodií (například u výtvarné činnosti). Pozorování volné hry osobně vnímám jako lakmusový papírek částečně určující dosah mého výchovně vzdělávacího působení. V řízených aktivitách často zařazuji hru na různé nástroje. K dispozici je Orffův instrumentář, různé části nábytku (židle, stoly) hřeben či stéblo trávy. Živou hrou na klavír často obohacuji pohybovou složku, tedy ranní cvičení, tanečky, pohybové hry. Pohyb často ztraktivňuji i reprodukovanou hudbou, například pro rušnou část cvičení preferuji melodie

s výrazným tempem a dynamikou. Zvláštní poslání nese hudba ranního a pátečního rituálu, jejímž prostřednictvím otevíráme den a zavíráme školní týden. V době poledního klidu dále vidím ideální příležitost pro opakovaný poslech, ovšem zde s citlivým přihlédnutím k charakteru skladby. Svým pedagogickým i lidským působením usiluji o rozvoj hudebních vloh, kterými disponují úplně všichni a které je tak třeba rozvíjet.

8 PROGRAM POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ

Teoretické informace a stanoviska, které jsou uvedeny v teoretické části práce, jsem se snažila následně promítnout do praktické stránky. Představím tak soubor několika poslechových činností s akcentem na integrovaný přístup v předškolním vzdělávání, tedy tak, aby postihly a propojily všechny vzdělávací oblasti vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Program je postaven výhradně na instrumentální hudbě, tvoří jej dohromady 5 skladeb rozčleněných do tematických celků. Poslechové činnosti provádím ve třídě po celý rok, zde jsem si dovolila vyčlenit ty, které děti nejvíce oslovily, což považuji za příznačný jev v rozvoji jejich hudebního potenciálu. Cílím na poznávání výrazových prostředků hudby, na jejich porovnávání, pohybové a výtvarné ztvárnění slyšeného a v neposlední řadě na rozvoj a prohlubování hudebního vnímání, paměti a tvořivosti. Jednotlivé aktivity propojuji, abych dosáhla umocnění dojmu ze slyšených hudebních děl. Snažím se rozvíjet schopnost vyjádřit a pojmenovávat emoce a aktivním zapojením do procesu (např. hrou na Orffovy nástroje, zpěvem, improvizací) vytvářet radostnou atmosféru společného prožitku z hudby a samozřejmě sama být dětem tím nejlepším vzorem.

8.1 Petr Hapka – Panna a netvor

Projekt „S čerty nejsou žerty“ jsem pojala jako otevření a postupné pronikání do dvou zcela protikladných světů, které již děti znají z pohádek. Byl realizován týden před Mikulášem, tedy v adventním čase, kdy je atmosféra již sama o sobě protnuta magickým napětím plným očekávání. Při sestavování programu jsem se zaměřila na postižení kontrastnosti, tedy cílila jsem na protiklady, které by jasně vykreslily polaritu nebe a pekla. Základním stavebním kamenem programu byl hudební podkres z pohádky Panna a netvor autora Petra Hapky. Motiv varhan brilantně vykresluje říši pekla a motiv panny je podle mého mínění výstižný pro navození andělského rozjímání, v obou případech usiluji o „nakypření dětských emocí“. Obě skladby mají tak protikladnou dynamiku, že ji děti dokážou lépe postihnout, stejně protikladně vnímám i témbrové zabarvení a střídání výšek. Poznávání a rozvíjení citu pro výšku, dynamiku a barvy lze nejpřirozeněji dětskému vnímání interpretovat právě pomocí kontrastů.

Záměr, motivace: Každé ráno zahajujeme diskusí v kruhu a podle nálady dětí, počasí za oknem či již konkrétního tématu volíme intenzitu osvětlení. Pro přítmí máme název „intimčo“. Pro navození jemně mysteriózní atmosféry byla volba jasná. Téma jsme zahájili povídáním o Mikuláši, který bude brzy chodit s nadílkou. Tak se přirozeně objevili i jeho pomocníci – anděl s čertem. Rozebírali jsme, odkud pocházejí, poklepáním na podlahu jsme ťukali na peklíčko – dolů, tedy na svět čertíků, a vytahováním rukou do výše pak zkoušeli pošimrat anděly na nohách – nahoru, až do nebe. Tím jsme se seznámili s prvním kontrastem – nahoře a dole. Protiklad černé a bílé jsme otevřeli v rámci rozboru jejich podoby a dynamiku celé ranní motivace zajistili předváděním chůze obou postav. Anděl – majestátní, jemně našlapuje, ladné táhlé pohyby, létá, tichý, lehký. Děti jej přirovnaly k baletce.

Čert – poskakuje, dupe kopytem, škube sebou, je hlučný a těžkopádný.

„A jak to vlastně v pekle nebo v nebi vypadá? Je tam teplo nebo zima? Světlo či tma?“ A děti odpovídají, samy se snaží pojmenovávat znaky charakteristické pro jedno či druhé, já vše zapisuji. Dostáváme se také k otázce strachu z čertů. Vysvětluji, že takový čert je náramně hloupý, sám by nic nezmohl a pokud hrozí, vždy je tu anděl, který ho usměrní. Pánem všech čertů je Lucifer, před kterým se čerti klaní a bojí se ho. Toto jsem zmínila, abych děti vybavila vědomostmi pro poslech motivu pekla, jelikož ten bude právě na Luciferovi postaven.

8.2 Edward Grieg – Ve sluji krále hor, Alexandre Desplant – Benátská panna

Projekt „Co dáme do krmítka, do krmelce“ jsem realizovala v lednu. Náplní celku bylo přiblížení a vykreslení života zvířátek v zimním čase a vytvoření elementárního přehledu o způsobech, jak jim v této době pomáhat. Materiál pro poslechové chvílky jsem volila s ideou přenést do třídy atmosféru zasněženého zimního lesa, tedy času, kdy je všechno pokryto sněhem a zvířátka jsou odkázána na naši pomoc (krmelec). Druhým aspektem, který mi při poslechu vytanul na mysl, bylo téma přátelství a oslavy pospolitosti (radosti, že jsme spolu). Krmelec jsem pojala jako tmelící prvek, symbol přátelství a jednoty. Skladba „Ve sluji krále hor“ je tedy zpočátku tichá, jemná, pomalá (zvířátka hopsají či se brodí. Postupně hudba graduje (zvířátka se blíží k cíli) a v závěru

eskaluje (radost z nalezení krmelce a oslava setkání s ostatními). Smyslem druhé ukázky bylo vyjádřit ptáčky, kteří se slétají ke krmítku, zobají a pak odlétnou. Na rozdíl od první skladby, ze které pravidelně vyvěrá ponurost a tíha, se tato vyznačuje lehkostí a zvonivostí, tedy příznačnou kombinací pro asociaci ptáčka. Lehkost a těžkost v poslouchané skladbě si dokáží děti lépe uvědomit na příkladech uchopitelných a přiměřených jejich vnímání, zde v podobě zvířat trmácejících se zasněženým lesem, kontrastujících se subtilním motivem ptáčků u krmítka. Dynamika, kolísavé tempo a témbrová pestrost jsou navíc efektivním nástrojem pro rozvoj hudební představivosti a zvyšují prožitek ze slyšeného.

Alexandre Desplant – Benátská panna

Záměr, motivace: Ranní povídání jsme zahájili vypravováním o zimním čase. Shodli jsme se na tom, jak nám dělá dobře, když přijdeme zmrzlí a maminka připraví něco dobrého k jídlu. To se pak hned cítíme spokojeně. Jak to však teď dělají zvířátka v lese, která nejsou v zimním spánku? Jak se dostanou k potravě, když vše pokryla tlustá sněhová peřina? A co teď jedí ptáčci? Můžeme my, lidé, nějak pomoci? Děti vědí, že v zimě se sype ptáčkům do krmítka, ostatně zrovna jedno takové máme před okny třídy. Toto krmítko jsem použila jako odrazový můstek pro poslechovou část zaměřenou na ptáčky. *„Děti, pojdte všichni k oknu, budeme se dívat, jak ptáčci v krmítku zobou. Pozorně sledujte a zkuste si zapamatovat, jak to dělají. Potom si totiž pustíme hudbu, která o takovýchto ptáčcích vypravuje.“* Necelé tři minuty sledujeme „ptačí představení“. Děti přitom volně popisují, co vidí. Potom se vrátíme do kruhu a snažíme si vybavit posloupnost celého děje. Ptáčci přilétli, zobali, a když už měli bříška plná, což znamená, že načerpali dost energie, vesele odlétli pryč. *„Tak, děti, a já vás teď v přesně takové ptáčky proměním!“* *„Čáry máry fuk, ať tu není žádný kluk, ať tu nejsou žádnou holčičky, ať jsou tady samé sýkorčičky!“* Rozhodla jsem se předem dětem hudbu nepouštět a umožnit jim tak okamžité propojení s pohybovým vyjádřením. Pro poslech jsem vyčlenila pouze část (0:45 – 1,36), která výstižněji hudebně definuje moment zobání a následného lehkého odletu. Na začátku jsem ponechala i několik taktů evokující slétání na krmítko.

Edward Grieg – Ve sluji krále hor

Záměr, motivace: Výrazově plurální a časově náročnější ukázkou jsem představila druhý den. Jejím uvedení předcházelo zopakování motivu ptáčků v krmítku, které mělo prohloubit hudební paměť, směřovat ke zvnitřnění estetického prožitku a právě připomenutím aktivovat vnímání pro následné porovnávání obou ukázek. S dětmi jsme se při hudební chvilce proměnili ve zvířátka putující ke krmelci. Pro uvedení do kontextu s hudebním dílem jsem použila formu dětem navýsost blízkou a příjemnou. Složila jsem básničku, která vykresluje děje v zimním lese, lehce načrtnuta je i otázka přátelství. V tomto případě je jen na učitelích, zdali tento druhý rozměr otevře.

„Víte, co se děje v lese, když mrzne, až praští? (vztyčíme ukazováček, moment upozornění)

Zvířátka jdou ke krmelci, kde společně baští.

V čele stojí táta jelen – moudrý lesa král, (vzpažením rukou vyjádříme paroží)

zatroubí a přežvykuje, seno on si dal.

Další hosté vybírají, nabídka je lákavá.

Zajíc volí svazek mrkví, divočák si přidává. (hopsáme jako zajíc)

A když potom jeho břicho hlady stále hudruje, (pohládíme břicho)

pokukuje po kaštanech, a tak dá si oboje.

Ono totiž sehnat jídlo v zimě, to dá práci,

ještěže od lidí mají tuhle restauraci“ (rozpřáhneme ruce, vyjadřujeme dík).

Při následné diskuzi jsme dospěli ke zjištění, že krmelec či krmítko, jsou vlastně takovou restaurací pro zvířátka. Navazující zvířecí hádankou ve smyslu pantomimického vyjádření byla škála přirozených cviků a paralelně byl poskytnut prostor pro rozvoj fantazie a schopnosti improvizace. Nyní byly děti do tématu dostatečně zasněeny, přistoupila jsem tedy k poslechové části. Ukázka zazněla v celé délce (2:34). Myslím, že narušením kompaktnosti zkrácením, by mohla být setřena celková výstižnost.

8.3 Bedřich Smetana – Vltava (Má vlast)

Projekt „Vltava – královna našich řek“ vznikl nenápadně a plynule, narůstal a sílil, takže už samotný proces vývoje vystihuje cestu řeky. Ze skladby postupně vyplouvaly náměty na rozmanité činnosti, mnohdy živelně, v průběhu dne. Impulsem pro vytvoření projektu byl silný déšť a rozvodněná Vltava. Tyto jevy na děti mocně zapůsobily, rozhodla jsem se je tedy s elementem vody blíže seznámit. Prostřednictvím symfonické básně Vltava jsem chtěla ukázat, jak hudba dokáže vyjádřit sílu tohoto živlu, čímž jsem se snažila formovat především hudební představivost. Působením hudebního díla jsem usilovala o vyvolávání asociací, ze kterých kontinuálně vycházely další činnosti.

Záměr, motivace: Jak jsem již uvedla výše, prvotním bodem projektu byl déšť. Založili jsme tedy dešťovou kapelu. Prsty položenými na parapet děti hrály melodii od prvních dopadajících kapiček, přes sílící déšť, vrcholily lijákem a opět se vracely k útlumu v podobě posledních kapek. Pak jsme si sedli do kroužku. Ptala jsem se dětí, jaký může být déšť. Ukázala jsem dolů – malý, nahoru – velký. Malý déšť je deštiček a velkému říkáme liják. Následně jsme si malý a velký déšť zkusili zahrát, tentokrát v podobě pohybové hry. Děti rychlost pohybu přizpůsobovaly rytmu ozvučných dřívek a při další debatě v kruhu se k podobě deště přidalo ještě tempo, tedy, že může být pomalý nebo rychlý. „*Děti, a jaká může být vlastně voda?*“ „*Déšť je voda. Tak když déšť je velký nebo malý, může být i voda velká či malá. Kde takovou velkou vodu najdeme?*“ Děti odpovídají, že v oceánu, v sudu, v rybníce, v moři, zazní i vodopád. Na otázku, kde může být naopak malá voda, odpovídají spojením v mraku, v potůčku, v umyvadle, ve studni, ve studánce v kropáči. A to mi skvěle nahrálo. „*Děti, a co řeka? Najdeme tam velkou vodu? Nebo jen malou? Nebo obě?*“ Děti odpovídají různě, nakonec se shodneme, že obě. „*Víte co? Ukážeme si, že taková velká a malá voda se dá zapsat do not a zahrát na hudební nástroje. Ostatně, vy jste už přeci dokázali zahrát déšť, je to tak?*“ Děti sedí nebo leží na koberci, jak je komu pohodlnější. Doporučím ještě zakrýt oči a představovat si plynoucí řeku. Opět nechávám volbu na dětech. Skladbu mám ve zkrácené formě, ponechala jsem začátek do 1:53, znázorňující postupně sílící pramínek, malou vodu, dále jsem chtěla využít motiv lidové písně *Kočka leze dírou* a pasáž Vltavy již jako veletoku, který se vlévá do Labe, znázornění velké vody. Pro postižení obou jevů jsem vyčlenila úsek 8:55 – 10:46.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

9.1 Petr Hapka – Panna a netvor

Průběh poslechu: „*Tak děti, a my si tady teď nebe i peklo uděláme. Pustím vám dvě melodie a schválně jestli poznáte, kterou nám posílají z peklíčka a která je od andělů.*“ Při poslechu obou ukázek (cca 1 min. z každé) děti již neseděly v kruhu, volily pozici vleže nebo vsedě, a to podle svého uvážení. Skladby následovaly ihned po sobě, děti vydržely soustředěně poslouchat a poté opět diskutovat. Bez problémů správně poznaly původ melodií, a když jsme uskutečnili hlasování, která se komu líbí více, vykryštoval se zajímavý výsledek. Introvertněji zaměřené děti spatřovaly libost v motivu pekla, naopak extroverti upřednostňovali nebe.

„*Děti, co kdybychom si také zkusili jako ti andělé zatančit? A víte co? My se stejně jako oni oblečeme!*“ Ve třídě máme spoustu kusů záclonoviny či látek, děti dostaly za úkol vybrat si „andělské barvy“ pro svou slavnostní nebeskou róbu (pojem róba jsme si vysvětlili – děti ho od té doby pořád užívají). Při výběru se pohybovaly ve škále světlých barev (odstíny bílé a šedé, občas žluté a světle zelené, světle modré), tedy lehkých andělských. Látky si rozmanitě ovázaly nebo daly jako šátky do rukou. Někteří si zkusili provlečením pod tričkem vyrobit křídla (nápadité). Po důkladných přípravách (cca 15 minut se děti oblékaly, přitom se snažily mluvit potichu, stejně jako andělé) jsem opět pustila ukázkou. Tentokrát jsem ji nechala zaznít celou (2:18) a tančila společně s dětmi, pohyby naznačovala a další iniciativu již nechávala na jejich fantazii a představivosti. Převládala široká gesta a naznačování mávání křídly, otáčení dokola, na špičkách. Stejný postup jsem zvolila u druhého motivu. Pro návštěvu pekla dostaly děti za úkol vybrat ten pravý „čertovský mundúr“ (vysvětleno jako čertovský oblek či stejnokroj). Pro kostým preferovaly černou či červenou barvu, hojně využily zbytky kožešin nebo hnědého plyše. Přitom směly dupat a blekotat, poskočit si a láteřit. Ovšem jen do té doby, než přijde hlavní čert – Lucifer, pro kterého budeme tančit. Pak už musí být všichni zticha.

První tóny varhan oznámily, že ona vzácná chvíle právě nastala. Dětem jsem svým pohybovým ztvárněním opět pomáhala situaci pochopit, pohybovou dramaturgií jsem naznačovala pohyby čertů a dále nechávala rozehrát jejich iniciativu. Děti se klaněly, pohybovaly převážně po kolenou nebo ležely na zemi a s postupně gradující melodií se zvedaly. Skladba zazněla v celé délce (1:27).

Poté jsme si sedli opět do kroužku a udělali z kostýmů dvě hromádky. Čertovskou a andělskou – pro lepší vizualizaci barevných kontrastů. Rozebírali jsme, jaké pocity jsme zažívali při jednotlivých skladbách a vůbec, jak jsme se cítili. Děti ještě neumějí barvitě popsat svoje emoce, zmiňovali jsme tedy ty základní. Napovídala jsem jim a opět uváděla kontrasty. *„Děti, myslíte, že pekelná hudba byla veselá? Cítili jste se při ní tak?“* *„Ne, bylo to strašidelné.“* Na tomto závěru se shodly všechny děti, s dovětkem, že se jim to moc líbilo, což pro mě bylo indikátorem správného zásahu. Dalším záměrem bylo aktivizovat děti k hledání přívlastků charakterizující slyšený motiv pekla. Hudba byla: černá, hluboká, zlá, těžká, stará, uvedly děti. Druhou ukázkou charakterizovaly jako taneček pro baletky nebo víly, cítily se při něm také dobře. Při otázce, jestli byla hudba veselá, zazněla asi ve třech případech pro mě zajímavá odpověď, že ne, že byla smutná. Já ji také vnímám spíše jako melancholickou. Ale u pětiletého dítěte je tato citlivost znakem vyspělejšího hudebního cítění.

Děti se opět snažily jednoslovně popsat andělskou melodii na základě kontrastnosti s peklem: bílá, zlatá, lehká, hodná, tichá. Při následném mapování úspěšnosti ukázek jsem dospěla k závěru, že děti více zasáhla ukázka s varhanním motivem, tedy peklo. *„U andělů jsme slyšeli hudební nástroj. Ví někdo, jak se jmenuje?“* Před samotným poslechem jsem na zastoupení klavíru neupozornila, postřehlo jej tedy jen několik dětí. Většina vnímala skladbu komplexně, bez zaměření na detail. Dále jsem jim představila varhany, jejichž zvuk zazněl v motivu pekla. V dalších dnech jsem při poslechových činnostech s těmito ukázkami usilovala o prohloubení vnímání hudebních kontrastů prostřednictvím opakovaného poslechu a interpretací rozdílné dynamiky, výšky tónů a barvy pomocí klavírního doprovodu. Střídala jsem obě roviny (spodní tóny, vysoké tóny, potichu, nahlas, jemně, s razancí) a děti reagovaly pohybovým ztvárněním. Chvilí tančily jako andělé, na moment jako čerti, několikrát za sebou.

Hodnocení: Primárně bych se chtěla vrátit k důvodu preferování skladeb dle temperamentu dětí. Podle mého názoru stimuloval introverty v jejich prožívání zvuk varhan, který zasahuje hluboko do nitra, při jejich poslechu se obracíme do sebe, hloubáme a extroverty podněcoval lehký motiv nebe k vláčným a rozmáchlým gestům (rozpínání rukou, rozevírání náruče, široké úklony do stran), což naplňovalo jejich potřebu ukázat se. Při aktivitě spočívající v pohybové reakci na střídání nálady klavírního doprovodu byly děti schopny rozlišit základní výrazové prostředky hudby – tempo, výšku, dynamiku, při diskuzích o pocitech z jednotlivých skladeb se pohybovaly spíše v základní rovině (smutný, veselý, bál jsem se atd.), odpovědi se opakovaly. Obrovský přínos spatřuji v rozvoji schopnosti soustředěně poslouchat a nechat se oběma ukázkami vtáhnout do podstaty hudebního světa.

Obě melodie zastoupené v těchto poslechových činnostech děti obohatily, některé hudba inspirovala k jiným představám, například, že jsou víly na paloučku, u některých motiv varhan vyvolal asociaci tajemného hradu a z velké části se náměty obou melodií promítly do volné hry. Činnosti navázané na poslech byly formovány tak, aby pronikly do všech pěti vzdělávacích oblastí vymezených v RVP PV.

9.2 Edward Grieg – Ve sluji krále hor, Alexandre Desplant – Benátská panna

Průběh (Benátská panna): Rozeznávají se první tóny skladby *Benátská panna od Alexandrea Desplanta*. Pasuji se do role hudebního vypravěče a jemně zasvěcují děti do děje. „*Hladoví ptáčci zahlédli krmítka a letí si naplnit břicho.*“ Kroužíme po herně s rozpaženýma rukama a vyjadřujeme let ptáka. Někdo má malá křídélka, jiný větší. Při změně hudebního zabarvení posouvám příběh dál. „*Ptáčci sesedají do krmítka a zobají.*“ Tady si sedáme na bobek a špetkovým úchopem ťukáme do země. „*Najedli se a letí dál, s dobrou náladou a pocitem tepla.*“ Zvedáme se, „roztáhneme křídla“ a opět kroužíme po třídě. Po odeznění skladby následuje vydýchání. Začalo sněžit a my si zahříváme pařátky, protože jsme pořád ještě ptáčci. Dáme si dlaně před sebe a foukáme do nich. Vystoupení z děje provedu formulkou k odčarování. „*Čáry, máry ereteple, holky, kluci zas jsou zde.*“ Protáhneme se, zkontrolujeme, jestli máme obě ruce i nohy, nos, pusy, oči a uši, jednoduše pohmatem zjistíme, zdali měla odčarovávací formulka ten

správný efekt. Pak se děti v kroužku ptám, jak se jim melodie líbila. Reakce jsou velmi pozitivní, příznivě zapůsobilo zejména protknutí poslechu s pohybem, největší radost byla prožívána v momentu odletu z krmítka. Shodně používaly výraz veselost, pár jedinců uvedlo i lehkost. Na otázku, jak se cítí hladový ptáček, odpovídaly výrazem, že smutně. Slovně bohatší zpětnou vazbu se mi nepodařilo od dětí získat.

Průběh (Ve sluji krále hor): „*Děti, poslechneme si hudbu, která stejně jako básnička, vypráví o zvířátkách putujících ke krmelci. Pozorně poslouchejte. Zkusíme poznat, která z nich v melodii uslyšíme.*“ Děti soustředěně poslouchají. Sleduji, že všichni mají pozornost namířenou na hledání motivu zvířat. Při skladbě je dovoleno potichu mluvit o tom, jaké zvířátko asi zrovna slyšíme. Od hudebního motivu se odvíjí i následující aktivita. „*Děti, teď si vybereme tři zvířátka, která jsme slyšeli, společně vymyslíme, jak asi šla lesem, a pak si na ně zahrajeme.*“ Zvoleni byli tři zástupci obyvatel lesa – liška, zajíc, jelen. Dohodli jsme se na jednoduché pohybové charakteristice každého a pak vysvětlili pravidla hry. „*Hra začne tak, že vyslovím zvířátko a vy se začnete pohybovat tak, jak jsme si řekli. Když vyslovím jiné, pohyb změníte. Aby se vám lépe putovalo, znovu pustím hudbu. A kdykoliv uslyšíte slovo CVAK, zmrznete (živý obraz).*“ Melodie má pomalý tichý nástup. Pozvolna narůstající stavba skladby podněcuje děti ke zvyšování tempa a mě ke stále častějšímu střídání pokynů a signálu. Interakce těchto vnějších podnětů způsobuje kolektivní eskalaci emocí, příznivě tedy ovlivňuje oblast hudebního citění a prožívání. Téměř gloriifikační závěr skladby, vyznačující se kulminací nástrojů, tempa, barev i dynamiky, umocníme společným tancem okolo pomyslného krmelce. Spojením za ruce v kruhu – symbolem přátelství, tak korunujeme a uzavíráme celý hudební příběh.

Po poslechu ležíme na zádech, ruce na bříšku, oddychujeme – nádech nosem, výdech do bříška. Máme, stejně jako zvířátka, siestu (slovo siesta už děti znají). V následné diskusi se snažím zaměřit na slovní nebo mimické vyjádření pocitů, které děti při produkci zažívaly. Primárně je to radost, cítily se dobře. Tento stav dokáží vyjádřit i grimasou (doširoka otevřené oči a úsměv), na škále pocitů je u některých vyvolán i smutek (smutný), hlavně v úvodu skladby. Ztvárnit smutný obličej už jde dětem obtížněji. Pocity jsou schopny si děti uvědomit, popsat je dovedou jednoslovně, konkrétně jako *dobře, špatně, hezky, vesele*. V navazujícím krátkém posouzení, která

ukázka se dětem líbila více, zaznívá převážně odpověď, že obě nebo tak napůl. V celé délce poslechové aktivity i během rozboru byly děti zúčastněné a spolupracovaly, což považuji za indikátor správně mířené motivace, přiměřeného počtu i úrovně podnětů. Především téma lesa vyvolalo u dětí další invence, které promítly do volných her na zahradě. Hrály si na lesní zvěř a z přírodnin postavily krmelec (hromada šišek). Naopak hru motivovanou tématem ptáčků u krmítka jsem u dětí nezaregistrovala.

Hodnocení (Benátská panna, Ve sluji krále hor): Poslech vycházející z námětu vnímám jako jeden z páteřních kanálů pro objevování estetického přesahu hudby. Přiměřenou a srozumitelnou motivací jsem se snažila nejdříve vykreslit náladu skladby, u zvířátek v lese podnícenou básničkou, motivu krmítka pak předcházel reálný vizuální vjem. Tím jsem působila v oblasti vytváření hudební představivosti a schopnosti postihnout estetický výraz slyšeného. Při opakovaném poslouchání jsem slovní motivací usilovala o zaměření pozornosti na určité hudebně výrazové prostředky. Hledáním jednotlivých zvířat v melodii jsem zužovala vnímání na postřehnutí tempa a barvy, rozbořením děje (slétání ke krmítku, těžká cesta lesem) cílila na dynamiku a melodii. Z reakce dětí bylo patrné, že je více zainteresovala melodie Edwarda Griega. I když uváděly, že se jim líbily obě ukázky stejně, nebo napůl, niterněji zasaženy byly právě touto. Důvod spatřuji především v extenzivním vývoji skladby, který malé posluchače upoutá. Preferují barvitější a členitější konzistenci plnou zvrátů a nových hudebních podnětů, a to na rozdíl od klidného a jemného motivu. V interakci s předškolními dětmi je nespornou výhodou učitele schopnost dramatizace, zesilování výrazů a gest, někdy až na hranici patosu. Právě výraznost a dynamičnost děti upoutá a umožní intenzivní prožitek. A to je podle mého mínění důvod, proč preferují výrazově bohatší skladby. Jsou pro ně atraktivnější a tedy i čitelnější, bližší jejich vnímání. Na stejném principu je založeno upřednostňování výrazných prvků na oblečení, hračkách, dětských knihách (třpytky, velké barevné obrázky, výrazné barvy). Motiv ptáčků, výrazově lehký a zvonivý, děti výborně ztvárnily pohybem, hlubší dojmy však nevyvolal, podnětem pro volné hry již nebyl. Při porovnávání obou děl se nám podařilo hudebně definovat ptáčka – vysoké tóny – ověřeno na klavíru a lesní zvěř – hlubší tóny. Zazněl i medvěd – nejhlubší. Děti byly schopny soustředit se na poslech a propojit ho s pohybovou aktivitou, největší úspěch sklídila pohybová hra založená na zrychlujícím se střídáním pokynů (zamrznutí –

živý obraz). Děti se přizpůsobovaly tempu, patrné bylo i prožívání dynamiky. U některých docházelo ke snížení pozornosti ve fázi identifikace zvířátek prostřednictvím tónů na klavíru. V diskuzích po činnostech se snažily vyjadřovat své pocity. Odpovědi se opakovaly a pohybovaly v základní škále, tedy dobře, špatně, veselý, smutný. Právě schopnost rozšiřování rejstříku pojmenování pocitů a asociací vnímám jako jeden ze základních aspektů při posuzování zdárného působení poslechových činností. Seznámili jsme se tak se slovy jako lítostivý, natěšený, radostný, hopsavý, trylkující, oslavující. Každé slovo jsem dětem „zahrála“ v podobě grimasy gestem nebo pohyby. V průběhu týdne zazněly skladby ještě několikrát, pohybové hry jsme různě, na přání dětí, modifikovali. Děti se dohodly na změně zvířátek, navíc hru provozovaly zcela bez mého zásahu. Projekt je tak podnítil k rozvoji improvizace, paměti a pozornosti, aktivoval představivost a fantazii a podal elementární vhled do oblasti výrazových prostředků hudby. Opakováním a tedy intenzivním prožíváním se prohluboval proces percepce skladby – výchozího bodu pro rozvoj estetického cítění.

9.3 Bedřich Smetana – Vltava (Má vlast)

Průběh: Při poslechu dětem jemně připomínám, že slyší řeku, která postupně roste. Tím, jak se mění síla melodie, zvyšuji hlas i já. Nezmiňuji se o motivu písně Kočka leze dírou, toto si nechám na později. Protože poslech byl náročný na pozornost a děti byly poměrně dlouho ve statické poloze, je potřeba se osvěžit pohybem, než začne diskuse. *„Děti, pojdte si stoupnout a pošimrat sluníčko (stoj na špičkách, ruce do výšky). Aj, aj, docela to pálí, musíme se zchladit v řece (předklon, máchání rukama ze strany na stranu).“* „A víte co? Já už jsem docela unavená. Co kdybychom si sedli, sundali ponožky a v té řece vyčvachtali nohy?“ Sesedneme do kruhu a začínáme debatu. *„Slyšeli jsme melodii o řece. Děti a představte si, že to nebyla ledajaká řeka. Byla to ta, která teče tady u nás, za školkou. Ví někdo, jak se jmenuje?“* Nikdo z dětí neví, avšak když vyslovím název Vltava, někteří přitakávají, že to vlastně věděli. Název vytleskáme, potom označíme počáteční hlásku. *„Děti, tahle obrovská řeka pramení v lese. Tam je ale malým tenkým pramínkem. Postupně se k tomu pramínku přidávají další a další, sílí a roste, až se dostane sem. Jaká je tady? Je velká nebo malá?“* A děti zase říkají, že velká. Potom se snažím rozšířit spektrum přívlastků o další. K tomu používám i gesta.

„Děti, jaká ještě taková Vltava může být?“ Široce rozpažím ruce – široká, potom dám dlaně velmi blízko k sobě – úzká. Při těchto hádankách dané výrazy nepoužiji. Jmenuji opět velká a malá. Pro naznačení hluboká (hloubka) snížím dlaň těsně nad zem. Děti převážně uvedou přívlastek malá nebo nízká. Označení hluboká, které také zazní, mě ve vztahu k hudebnímu působení velmi potěší. Vysokou vodu ztvárňuji vzpaženými rukama. Zmiňuji opět převážně slovo velký. Dále jsme probírali nálady řeky, které mohly v ukázce slyšet. Zazněla klidná podoba, kterou znázorníme vláčnými gesty připomínajícími pomalé táhlé vlnění vody. „Děti, potom začala řeka bouřit a zlobit se, narážela na břehy a kameny, kdo ví, možná nad ní zrovna zuřila bouřka.“ Předvádíme si velké vlny, zvedáme se a zase klekáme na bobek, zvyšujeme hlas. „Děti, víte co? Zkusíme si Vltavu zatančit. Proměníme se ve vlny! Aby nám to šlo lépe, vybereme si z pytle barevné šátky. Mám ale jednu podmínku. Váš šátek musí mít barvy vody. Takže, jakou barvu může voda vlastně mít?“ Děti odpovídají, že modrou, zelenou, ale i hnědou. To když je voda špinavá, vysvětlují. V pytli je i černý šátek se žlutými puntíky. Emička zvažuje, jestli si ho má vzít. „Emi, vlastně ano, tohle je také barva řeky. Vypadá jako noční obloha s hvězdami, která se zrcadlí ve vodní hladině.“ Pohybovou část zahajujeme pomalým vlněním v tureckém sedu, postupně se zvedáme, řeka plyne, sílí, graduje. Pohybové vyjadřování slyšeného nechávám na dětech, průběh aktivity pozoruji. Při dalších setkáváních s hudbou řeky použiji Orffovy nástroje. „Děti, my si teď zahrajeme hru Na řeku, hudebníci.“ Rozdám dřívka, rolničky, triangl, rumba koule, chřestidla, tamburínky. „Když je řeka klidná, je tichá a pomalá. Čím větší vlny se na hladině dělají, tím je hlasitější a rychlejší. Bouří a burácí.“ Předvádím dětem gesta, sama mám přitom v rukách tamburínu. Děti se touto formou samy staly autory jedinečného hudebního díla. Velmi niterně tak mohly pocítit hudební výrazové prostředky – tempo a dynamiku. V dalších dnech spontánně navrhly, že bychom si mohli udělat „modrý den“, tedy přijít všichni v něčem modrém. Další aktivita spatřovala stěžejní záměr v představení živé hudební produkce. Chtěla jsem si ověřit sílu uvědomění hloubky a výšky slyšené melodie, dále tempa a dynamiky. Hrála jsem na klavír motivy klidné řeky, střídala ho s rychlým tempem rozbouřené. Přidala dále hlubokou a pak pramínky (vysoké tóny). Děti měly za úkol přizpůsobit svůj pohyb slyšenému a v případě hlubokých či vysokých tónů určit slovně pramínek nebo velikou řeku. Pro udržení zájmu a celkové atraktivnosti projektu jsem na příští dny přinesla křišťálově průhlednou hroudu skla

(odpadní materiál z bývalé sklárny). „*Děti, představte si, že tohle je kámen přímo ze dna řeky Vltavy. Když se na něj podíváte, zjistíte, že je v něm celá řeka zavřená. Zkuste si ho pohladit, potěžkat, pohlédněte skrz něj. Jaký je?*“ Nechávám kámen v kruhu kolovat a děti popisují, co vidí a cítí. „*Je těžký, ledový, průhledný, bublinkatý, vlnkovatý.*“ Shodneme se tedy, že stejná je i řeka. Ukázku si pouštíme i v další dny, uvedu i motiv písně Kočka leze dírou. Ten nikdo nepostřehнул, až při záměrném poslechu, kdy je na moment upozorním, známou dětskou melodii poznají. Právě na tuto dětskou písničku je navázána další hudební činnost. Písničku si samozřejmě společně zazpíváme, potom se děti rozdělí do dvojic a tančíme. Já hraji na klavír a děti své tempo opět přizpůsobují tempu hudebního doprovodu. Také zkusím, do jaké míry jsou schopny určit harmonii. Při hře „Ladí, neladí“ hraji opět dětskou písničku Kočka leze dírou s tím, že občas sklouznu k disharmonické lince. Za těchto podmínek nesleduji ve správnosti rozlišení větší obtíže. Problém nastává, když zahraji motiv, který mě zrovna napadne a který tedy neznají. Zde se již ztrácejí a vlastně je to nebaví. Další činností se děti staly malíři. Příznačnou volbou pro výtvarné vyjádření byly vodové barvy, jejichž prostřednictvím a při poslechu tónů Smetanovy symfonické básně přenesly na čtvrtky, jak si Vltavu ve své hlavě představují (Příloha č. 1). V prolnutí hudební a výtvarné složky jsem spatřovala znamenitou příležitost, jak odhalit dětem krásu tvůrčího procesu a představit další z možností sebevyjádření, seberealizace.

Hodnocení: Jak již bylo uvedeno v úvodním popisu projektu, vznikal postupně a organicky. Soustředila jsem se primárně na citový prožitek se záměrem systematického rozšiřování a prohlubování hudebního vnímání. Sluchovou recepcí ukázky se děti učily poznávat hudební „krásno“, jehož vnímání jsme umocnili zapojením vizuálního dojmu v podobě modrých šátků nebo křišťálového skleněného valounu. Usilovala jsem o vyvolání patřičných asociací, a tím směřovala k posilování estetického přesahu projektu komplexně. Živou produkcí hudby na Orffovy nástroje zažívaly děti radost z tvůrčího procesu a hravou formou tak přijímaly a zvnitřňovaly si základní hudební zkušenosti. Skupinového muzicírování se zaníceně účastnily všechny, výrazové prostředky tempa (pomalu, rychle) byla schopna reprodukovat většina dětí, u přecházení mezi různou intenzitou (potichu, nahlas) jsou úrovně provedení velmi kolísavé. Všimla jsem si i výrazu v obličejích dětí. U některých byla již teď markantní

zvýšená citlivost na hudební podnět, což se právě do mimiky promítlo. Část dětí se jen těšila z toho, že mají v rukách nástroje, které ovládají. Kýžený záměr, tedy radost z provozování hudby, se tak dostavil u všech. Lakmusovým papírkem deklarujícím hlubší dosah projektu byl i dětmi iniciovaný „modrý den“. Někteří se dokonce chlubili, že jim maminka doma pouštěla „... tu hudbu o Vltavě...“. V průběhu poslechu a pohybu jsem pozorovala, že motiv rozbouřené řeky děti zasáhl intenzivněji než klidná pasáž. Tu vnímají převážně jako fázi k odpočinku a nabrání sil pro další vzednutí emocí. Dvě děti dokonce uvedly podobenství dynamické části s motivem pekla (Petr Hapka, Panna a netvor), který jsme si před časem připomínali. Ve výbojnějších sekcích měli někteří tendenci začít běhat, přestali poslouchat hudbu a jen dováděli. V tomto ohledu byla potřeba dílčích zásahů k uklidnění. Při společných reflexích v kruhu pak právě tyto energické děti uváděly jako příjemnější vláčné a klidné části ukázky. Měly snad v interakci s jejich temperamentem tišící až meditační přesah? Ve chvílích, kdy jsem chtěla působit na poli poznávání výrazových prostředků harmonie a barvy, byly obtíže primárně v určování hloubky a výšky. Zvláště chlapci měli při této aktivitě obtíže, částečně je přisuzuji i snížené pozornosti, poznávání v půlkruhu u klavíru je nebavilo. Naopak zpomalování a zrychlování správně určily všechny a s patrnějším zaujetím než v případě rozlišování harmonie a disharmonie. Sledováním jednotlivých výkresů (Příloha č. 4) lze poměrně snadno potvrdit, že děti intenzivně vnímaly motiv evokující rozbouřenou a neklidnou řeku než klidný pramínek, který přinášela ukázka ve své první části. V průběhu výtvarné činnosti panoval ve třídě klid, děti jsem obcházela a ptala se, co malují. Opakoval se motiv vln, bouře, písku, ale i sluníčka. Podobnost výtvarného ztvárnění lze přisuzovat i pozorováním výkresů mezi sebou a tedy nápodobou. Jsem přesvědčena, že spojení hudby s pohybem, tancem a zpěvem prostě musí zanechat stopy. V tomto duchu realizuji podobu celého hudebně vzdělávacího procesu.

10 SHRNU TÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE

Pohnutkou pro zpracování tématu poslechových činností v předškolním vzdělávání bylo vedle osobního zanícení také nutkání determinovat teoretická východiska pro jejich přípravu a realizaci a na nich pak program postavit.

Při realizaci aktivit odvíjejících se z poslechových činností byly zasaženy vzdělávací oblasti RVP PV a během samotného poslechu byly cíle všech pěti oblastí naplněny.

V teoretické části definuji formy poslechových činností, dle Kodejšky (1991) vymezuji jednotlivé fáze postupu při jejich implementaci a uvádím rizika, jež se mohou během hudebně vzdělávacího procesu objevit. Na tuto pomyslnou kostru jsem pro praktickou část plasticky nabalovala činnosti k jednotlivým projektům. Dalším výmluvným aspektem je téma porozumění hudební řeči, které je úzce spjato s otázkou estetického vnímání a hudební představivosti. Projekty představují způsob, jak otevřít svět především klasické hudby dětské mysli, a postihnout tak emocionální i kognitivní stránku dětí. Právě prokázané působení hudby na zdárný všestranný rozvoj dítěte je základním východiskem výzkumného šetření. Uvedené týdenní projekty jsou založeny na činnostním charakteru, děti samy tvoří děj a vstupují do něj, čímž přirozeně vstřebávají základní výrazové prostředky hudby i celkovou náladovou linku. Ideální způsob pro postihnutí výše uvedeného a obecný rozvoj elementárního hudebního vhledu přináší hudba s námětem. Pedagog svým působením před poslechem zaměří dětskou pozornost na konkrétní výrazové prvky a zasazením skladby do kontextu dětského světa poslechové činnosti ztraktivní a „zabalí“. Dítě tak svým infiltrováním se do slyšeného příběhu přirozeně rozvíjí vlohy a dispozice. Primárně jsem usilovala o navození pocitu radosti, uvolnění a potěšení. V naplnění těchto potřeb spatřuji efektivní nástroj pro nastolení vhodných podmínek k proniknutí do všech vzdělávacích oblastí z RVP PV.

10.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké vzdělávací oblasti vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) postihuje program poslechových činností odvíjející se od jednotlivých skladeb?

Program poslechových činností zaměřených na klasickou hudbu probíhal v rámci jednotlivých projektů odvíjejících se od ŠVP a TVP. Ty neprobíhaly řetězově za sebou, první z uvedených byl uveden v prosinci, poslední pak v březnu. Při vytváření spektra poslechových činností, které z hudebních ukázek vycházely, jsem pracovala s ideou proniknout do všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV. Hravou formou a přiměřenou motivací jsem se snažila aktivovat přirozenou dětskou zvědavost a touhu objevovat, neboť to považuji za odrazový můstek pro poznávání estetického přesahu hudby, vytváření hudební představivosti a získávání elementární orientace v oblasti základních hudebně výrazových prostředků.

Jak jsem již uváděla výše, bylo hlavním záměrem při tvorbě projektů promítnout v každém z nich aktivity související s některou z pěti rámcově vzdělávacích oblastí, a vytvořit tak kompaktní celek. Pro oblast Dítě a jeho tělo jsem cílila především na schopnost sladit pohyb s rytmem a hudbou, dokázat tělo ovládat a uvědomovat si jeho části. Pohyb je tím nejpřirozenějším dětským projevem, snažila jsem se tudíž protknout jím převážnou část aktivit. Osobně mám ráda výrazový tanec, myslím, že spojení hudby a pohybu je mnohdy výřečnější než slovní výklad. Často tedy nechávám mluvit tělo, a to pohybem mimikou a gesty. Při ukázkách hudby z pohádky *Panna a netvor* Petra Hapky se děti přirozeně pohybově naladily na těžší i jemnou linku, u skladby *Ve sluji krále hor* Edwarda Griega a Benátská panna Alexandra Desplanta ztvárňovaly pohyby zvířat a v projevu se snažily být synchronní s tempem i dynamikou hudby. Všechny děti se zapojily do tance ve dvojicích, který doprovázel klavír a zpívaná píseň *Kočka leze dírou*. Zároveň při pohybové hře založené na zachycení akustického signálu a nápodobě reagovaly děti bystře, své pohyby střídaly a koordinovaly.

Oblast jemné motoriky postihly instrumentální hudební činnosti v rámci hry „Na řeku hudebníci“ a procvičování špetkovitého úchopu proběhlo při vyjadřování ptáčka zobajícího v krmítku. Uvedené dovednosti ovládaly v různých úrovních děti již před programem, avšak opakování pohybových činností vedlo u některých dětí k získání většího pocitu jistoty a radosti z úspěšného zvládnutí.

Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika je dále rozčleněna na tři podoblasti: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle. Konkrétní činnostní podoba podoblasti Jazyk a řeč se orientovala především na rozvoj verbálního projevu a rozšiřování aktivní slovní zásoby. Ve všech projektech se děti učily při diskusích vyjadřovat slovně své pocity, dojmy a zážitky prožívané při slyšené melodii. Při reflexích většinou převládaly jednoslovné odpovědi vyjadřující hraniční emoce, tedy dobře, špatně, vesele, smutně. V průběhu projektů ani po kontrolních posleších se škála popsaných emocí nerozšířila. Větší progresivitu jsem postřehla v případě pojmenování vlastností a přívlastků. Při poslechu motivu řeky ji některé děti v průběhu realizace projektu popsaly jako zvonivou, vlnivou, hlasitou, pomalou, zrychluje, chvátá. Ukázkou spojenou s ptáčky v krmítku označily za jemnou a lehkou a setkala jsem se i s novotvarem, zde v podobě představy barvy rozbouřené řeky. Tu jeden chlapec definoval jako „... *čertnavě modrá*...“. Komplexně lze konstatovat, že v průběhu jednotlivých projektů docházelo u většiny dětí k rozvoji verbalizace, projevující se narůstající pružností při formulaci odpovědí do podoby rozvinutějších vět. Pro naplnění očekávaného výstupu naučit se z paměti krátký text jsem uvedla básničku „Krmelec“. Celou básničku bylo schopno naučit se do konce trvání projektu prokazatelně 14 dětí z 20, u některých nebylo možno úroveň zapamatování zjistit. Důvodem může být přetrvávající ostych a nejistota. Z hlediska individuálního přístupu vycházejícího z respektování osobnosti a tempa rozvoje rozhodně činnosti nevynucuji a na dítě netlačím. Další dílčí složkou strukturovaného pozorování bylo určení míry záměrného soustředění se na poslech hudby, které spadá do podoblasti Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. V případě všech projektů byly děti před samotným poslechem adekvátním úvodem motivovány (zasazením hudby do příběhu při prvním poslechu, hledáním výrazových prostředků hudby při opakování). Děti při poslechu seděly nebo ležely na

koberci. Při určování délky ukázek jsem brala v potaz hranici, která je relevantní pro dětský věk, snažila jsem se nepřesáhnout 2,5 min. Přesto bylo možno pozorovat, že u některých temperamentnějších dětí postupně pozornost klesá, což se ve formě vyrušování projevilo u klidných pasáží řeky Vltavy a při poslechu motivu panny. Při dalších činnostech, kdy byl poslech protkнут pohybem nebo výtvarným vyjádřením, se pozornost mezi tyto činnosti rozdělila. Dílčí obtíže při cíleném soustředění jsem zaznamenala při činnosti výtvarného ztvárnění řeky Vltavy. Některé děti toto nebavilo, aktivita byla příliš statická. Největší stupeň zaujetí a délku udržené pozornosti vyvolala ukázka pro evokaci pekla, tedy Panna a netvor Petra Hapky.

Třetí část oblasti Dítě a jeho psychika – Sebepojetí, city, vůle – jsem orientovala na rozvoj schopnosti uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky a vyjadřovat je slovně, výtvarně, pohybově, pomocí hudby, mimikou. Sledování též postihovalo rovinu spektra emocí vyvolaných hudebními ukázkami a schopností je vyjádřit slovně nebo mimicky. Dalším aspektem bylo posuzování pozitivní atmosféry při poslechových chvílích a prožívání radosti ze zvládnutého a poznaného. Opakování především pohybových činností při poslechu vedlo k získání větší jistoty a dobrého pocitu z úspěšného zvládnutí. Děti shodně u všech hudebních motivů popisovaly prožitky kladné. Během pravidelných diskusí, kdy jsme se k nim vraceli a dále je zkoumali, docházelo k rozvíjení strohých jedno až dvouslovných spojení v osobitější a konkrétně formulované věty. V případě mimického vyjádření kladných pocitů jsem neregistrovala u dětí žádné obtíže. V momentech ztvárnění negativních výrazů tváře se toto nepodařilo téměř nikomu. Při výtvarném vyjádření asociací ze slyšené skladby Vltava převažoval motiv rozvlněné mnohdy až bouřící hladiny, volba barev se pohybovala primárně v odstínech modré (viz Příloha č. 2). K výraznému vybočení tedy nedošlo.

Rozvoj a kultivace vztahů, primárně v podobě porozumění a respektování běžných projevů nálad a vyjádřených emocí, byl jedním z esenciálních záměrů napříč všemi projekty.

Společně s rozvojem schopnosti komunikovat mezi sebou a navazovat přátelství tak byla v projektech obsažena vzdělávací oblast Dítě a ten druhý. Otázku přátelství a jednoty nejvíce akcentoval projekt „*Co dáme do krmítka, do krmelce*“. K uvědomění si, že všichni máme stejnou hodnotu, přestože jsme každý jiný, vedl motiv různých zvířat

v zimním lese a příslušná básnička. Na principech otevřené komunikace, respektování potřeb druhého, vnímání jinakosti jako příležitosti k vnitřnímu obohacení a umění kompromisu je založen komplexní výchovně vzdělávací proces. Během poslechových činností se občas stávalo, že někteří vyrušovali, a snižovali tak prožitek ostatních soustředěných. Při pravidelných diskusích pak docházelo k situacím, kdy děti začaly mluvit překotně jeden přes druhého, byly ale schopny se po upozornění utiшит a hlásit se o slovo zvednutou rukou, jak procvičují během roku. Velký rozdíl před průběhem projektů a po jejich skončení jsem nezapomínala.

Dítě a společnost je oblast, která integruje otázky kultury, umění, materiálních a duchovních hodnot v kontextu společnosti, ve které žijeme. Při realizaci poslechových činností jsem se zaměřila na aktivaci zájmu dětí vhodnou motivací, dále rozvíjely děti své schopnosti zhodnotit svoje zážitky. Někteří dokázali slovně definovat, co se jim ve skladbě líbilo, většinou jmenovali opět dynamické pasáže, které označovali „nahlas“ nebo „jak tam dupali ti čerti“, několikrát zaznělo i „ptáci na začátku“ v případě motivu Petra Hapky. Zpěvem a hrou na Orffovy nástroje byla podnícena dovednost vokální a instrumentální a výtvarnou činností jsem sledovala dětské možnosti k zachycení skutečnosti nebo vlastních představ. Při programech jsem se zaměřovala na hudební dílo komplexně, a tím nechala vyznít jeho vývoj, eskalaci a střídání nálad, tedy i představ. Postupně jsem se zaměřovala na určité výrazové hudební prvky. Takto stanovený postup, tedy od obecného ke konkrétnímu, se mi při výzkumu velmi osvědčil. Děti byly postupně schopny lépe postihnout zejména tempo a dynamiku, některé rozpoznaly hudební nástroje (klavír, housle, varhany).

Z oblasti Dítě a svět pronikla do projektů témata přírody a koloběhu jevů v ní. Děti se seznamovaly s její různorodostí, křehkostí a živly. Zároveň bylo nastoleno i téma ochrany životního prostředí v našem bezprostředním okolí. Při poslechu poznávaly hudebně ztvárněnou charakteristiku některých zvířat (jelen, liška, zajíc, ptáčky). Tím též docházelo k utváření pozitivního pohledu na svět, který je působením hudby ještě pestřejší a zajímavější.

Zajišťuje opakovaný poslech hlubší vhled do sféry emocí? Dochází u dětí k trvalému a hlubšímu prožitku?

Opakovaným poslechem konkrétních hudebních motivů docházelo ke vzniku a upevnování asociací, u některých dětí postupně vyvěraly další. Nepodařilo se zjistit, zda se během některého z projektů rozšířilo spektrum pociťovaných emocí. Prožitek byl u většiny dětí nejintenzivnější během prvního až třetího dne poslechu. V další fázi jsem zpozorovala u některých dětí sníženou pozornost, bylo nutné aktivovat ji další podnětnou činností (pohyb, výtvarné vyjádření, Orffovy nástroje). Opakovaný poslech je podle mého názoru ideálním postupem k poznávání a uvědomování si výrazových prostředků hudby. První poslech, po slovní motivaci, vnímám jako pomyslnou vstupní bránu do nálady a skladby, nazývám ji „sekundární motivací.“ V diskusi, která na poslech bezprostředně navazuje, se snažím postupně zaměřit dětskou pozornost na hledání konkrétních výrazových prostředků. Odvádím pozornost od celku, synkretického vnímání a zaměřuji se na postřehnutí a pocítění výrazových prostředků hudby. Při kontrolním poslechu, který u skladeb provádím průběžně zhruba po měsíci, kdy nechávám zaznít skladbu většinou po ulehnutí na lehátka, si děti pamatovaly všechny skladby. Konkrétně jmenovaly krmítko nebo ptáčky, krmelec, nebičko, peklíčko, Vltava, řeka. Vleže se začaly nejprve pohybově projevat jemně, táhlými pohyby rukama, to při poslechu Vltavy. Velmi mě potěšilo, že některé děti postřehly ve skladbě zvuk houslí, které začaly ztvárňovat gesty a slovy fidlifidli. V případě ukázek Petra Hapky se děti začaly postupně zvedat, až končily výbojnými kreacemi na lehátkách. Totéž probíhalo v případě melodií Edwarda Griega a Alexandra Desplanta. I s časovým odstupem byly děti u všech motivů schopny vystihnout tempo i dynamiku a celkový výraz.

Preferují děti dynamickou hudbu před klidnou?

Zjistila jsem, že i když děti více zaujala část pekelná, tedy vážná a tajemná, pohybově lépe a trefněji ztvárnily naopak motiv anděla, tedy panny. Na tento jev jsem se zaměřila i v dalších dvou projektech výzkumného šetření. V případě skladby *Ve sluzi krále hor* Edwarda Griega (krmelec) a *Benátské panny* Alexandra Desplanta (krmítko) děti taktéž uváděly větší libost při poslechu skladby první. Při pohybovém vyjádření však lépe a rychleji uchopily motiv *Benátské panny*. Reakce při poslechu symfonické básně *Vltava*

Bedřicha Smetany byly v podstatě stejné. Rozbouřenou řeku děti při poslechu preferovaly, avšak v klidných pasážích lépe vystihly táhlými a rozmáchlými pohyby její klidnou hladinu, která z melodie vyvěrala. Dospěla jsem k závěru, že děti preferují dynamičtější a výrazově bohatší motivy, ovšem pohybově přesněji obsáhnou melodie jemné. Tělesné reakce jsou okamžitější, děti se dovedou lépe naladit na výraz slyšené melodie, je pro ně pohybově stravitelnější. Je možné, že u skladeb bohatých na výrazové prvky hudby se poněkud v jejich množství ztrácejí a velké množství hudebních podnětů je spíše paralyzuje. I zde je tedy na místě didaktická zásada přiměřenosti. Dalším zajímavým zjištěním byla skutečnost, že ti, kteří uvedli jako příjemnější motiv klidného charakteru, patří mezi děti temperamentnější. Znamená to, že tuto hudbu podprahově vnímají jako prostředek k uklidnění?

11 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MAPUJÍCÍ ÚROVEŇ POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Dílní složkou praktické části je malé výzkumné šetření, které je zaměřeno na zjištění pozice poslechových činností ve vybraných mateřských školách.

11.1 Cíl výzkumu

Cílem šetření bylo zjistit úroveň poslechových činností v mateřských školách a definovat faktory, které ji ovlivňují. Dostatečně hudebně podnětné prostředí mateřské školy je alfou a omegou pro získání elementárního vhledu do hudebního světa. Vedle působení rodiny je tak role učitele/ky jako vzoru jedním z určujících prvků pro zdárný všestranný vývoj dítěte. Kodejška (1991) apeluje na nutnost větší hudební připravenosti učitelů/ek, kterou spatřuje obecně jako nedostatečnou. Právě často pouze povrchní znalost hudební didaktiky i praktického provádění nevytváří ideální předpoklady pro naplnění hudebně výchovných cílů.

11.2 Výzkumné otázky

Mým záměrem bylo zmapovat podmínky a východiska pro praktikování poslechových činností ve vybraných mateřských školách. Jednotlivé otázky jsou v dotazníku formulovány tak, aby postihly všechny aspekty, které mohou úroveň i způsoby práce s hudbou v předškolním vzdělávání ovlivňovat.

1) Pojem „klasická hudba“ evokuje:

- a) orchestrální nebo komorní hudbu určenou pro užší okruh erudovaných posluchačů,
- b) důležitou složku pro všeobecný rozvoj každého jedince (přesahuje do všech oblastí, vzdělávání),
- c) nástroj vhodný k odpočinku, rozvoji fantazie a kulturní stránky života.

- 2) Lze prostředí, které Vás formovalo (rodina, přátelé, bezprostřední okolí), označit jako „muzikální“?**
- a) ano,
 - b) ne.
- 3) Hrajete na hudební nástroj?**
- a) ano,
 - b) ne (pokračujte na otázku č. 5).
- 4) Na jaký?**
- a) klavír,
 - b) kytara,
 - c) flétna,
 - d) jiný.
- 5) Využíváte v MŠ Orffův instrumentář?**
- a) ano,
 - b) ne.
- 6) Zařazujete do svého týdenního plánu „hudební chvílky“?**
- a) ano,
 - b) ne (pokračujte na otázku č. 9).
- 7) Jak často během týdne?**
- a) každý den,
 - b) 2× – 4× týdně,
 - c) 1× týdně,
 - d) různě.
- 8) Jaká je náplň hudebních chviliek?**
- a) pěvecké činnosti,
 - b) instrumentální činnosti,
 - c) poslechové činnosti,
 - d) hudebně pohybové činnosti.

9) Hudební činnosti:

- a) nabízejí dětem odreagování po náročných řízených činnostech,
- b) jsou samostatnou řízenou činností směřující k naplnění rámcových cílů a získávání klíčových kompetencí.

10) Zařazujete do svých projektů instrumentální reprodukovanou hudbu nebo na ní projekty přímo stavíte?

- a) ano,
- b) ne,
- c) pravidelně zařazuji projekty založené na instrumentální hudbě.

11) Při realizaci hudebních činností:

- a) striktně se držím přípravy,
- b) nechávám dostatečný prostor pro zapojení a kooperaci dětí,
- c) hudební činnosti nezařazuji (pokračujte na otázku č. 14).

12) Zapojují se děti do hudebních činností s nadšením?

- a) ano,
- b) ne.

13) Pro praktikování hudebních činností je ve třídě k dispozici (možno zaškrtnout i více odpovědí):

- a) hudební nástroj pro učitelku (uved'te jaký),
- b) doprovodné nástroje pro děti (Orffův instrumentář),
- c) hudební nosiče, přehrávače, hudební knihovna,
- d) interaktivní tabule.

12 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

12.1 Kvalitativní výzkum

Ve svém šetření jsem oslovila několik mateřských škol v České republice. V některých případech proběhl osobní kontakt, většinu zodpovězených dotazníků jsem obdržela elektronicky. Celkem jsem oslovila 25 mateřských škol, přičemž k vyplnění došlo u 19. Zbylých šest na mou prosbu o vyplnění nereagovalo nebo výsledky nedodalo v daném časovém horizontu. Data jsem sbírala od listopadu 2019 do února 2020.

12.2 Popis výzkumného souboru

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem oslovovala mateřské školy napříč celou republikou, převažoval kontakt pouze v písemné formě. Myslím, že tato skutečnost byla pro průběh šetření pozitivem, jelikož zaručená anonymita přinášela reálnější informace, než v případě osobního setkání. Měla jsem pocit, že učitelky, se kterými jsem byla při dotazování v osobním kontaktu, měly tendenci odpovědi přibližovat ideálu a přikrášlovat je. Jelikož jde jen o můj subjektivní pocit ze setkání, nemohu toto výzkumem potvrdit ani vyvrátit. Při selektování, jaké mateřské školy budu dotazovat, byla volba náhodná, necílila jsem na vymezení podle počtu tříd, velikosti aglomerace, jako určující prvek jsem nevnímala ani kraj.

13 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUSE

Jasně a jednoznačně formulovanými otázkami jsem chtěla získat obraz o aktuální situaci pedagogického hudebního působení v předškolním vzdělávání. Zaměřila jsem se na rovinu osobního zanícení učitele pro hudební činnosti, dále jsem usilovala o postihnout problematiku „hudební zručnosti“ (hra pedagoga na hudební nástroj či jeho zpěv) a tvořivosti, tedy schopnosti děti pro hudbu nadchnout a adekvátně motivovat, zajímala mě míra improvizace a zapojování dětí do hudebních chvil. Souborem otázek se mi tak podařilo získat konkrétní obraz o pozici hudebních činností v dané mateřské škole či třídě.

13.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Výsledky dotazníkového šetření částečně potvrdily moji hypotézu. Totiž že hudební činnosti, zvláště pak činnosti poslechové, jsou mezi pedagogy vnímány jako okrajové a nejsou na nich postaveny samostatné projekty. Pouze šest z devatenácti dotazovaných pedagogů uvádí děti do světa hudební řeči pomocí projektů s jádrem v poslechových činnostech. Všech šest respondentů zároveň označilo prostředí, ve kterém vyrůstali, jako muzikální, což vede k potvrzení nezastupitelné role působení rodiny. Nelze však toto konstatování použít plošně, jelikož i další dotazovaní, kteří neprojektují hudební a poslechové činnosti ve větším měřítku, označili shodnou odpověď. Příjemným zjištěním pak byla skutečnost, že všechny dotazované osoby pravidelně zařazují hudební chvíle 2x – 4x týdně. Nejčastější náplní je propojení hudby s pohybem (19x), v menší míře zařazují hru na Orffovy nástroje (13x). K realizaci poslechových činností se hlásilo 10 dotazovaných, formu se podařilo zjistit v případě osobního dotazování, zde respondenti uvedli poslech skladeb a písní z hudebních nosičů, převážně při poledním klidu nebo při rozvíčkách. Další pozitivní zjištění přinášela oblast postihující schopnost improvizace. Všech 19 pedagogů konstatovalo, že nechávají dostatečný prostor pro aktivní zapojení dětí a v osobních rozhovorech někteří dokonce uvedli, že určitou míru improvizace proces výchovně vzdělávacího působení dokonce vyžaduje, a to jak ze strany pedagoga, tak od dětí. Spatřují ji jako efektivní nástroj pro rozvoj dětského potenciálu, nejen hudebního. Hudební činnosti vnímá jako svébytnou řízenou činnost vedoucí k naplnění rámcových cílů a získávání klíčových

kompetencí 10 pedagogů. Hru na hudební nástroj ovládá 12 pedagogů. V odpovědích převládala hra na klavír a kytaru, flétnu uvedli pouze 4 respondenti. 3 pedagogové hrají na housle a 5 dotazovaných pak obsáhne více nástrojů, nejčastěji v kombinaci kytara a klavír. Nástrojovou vybavenost tříd označili při osobních rozhovorech jako nedostatečnou, nejčastějším negativem byla například přítomnost klavíru pouze v jedné třídě, popřípadě poukazovali na zastaralost a poruchovost nástrojů. Orffovými nástroji disponují ve všech zkoumaných mateřských školách. Technické a materiální hudební zázemí například v podobě přehrávačů, hudebních nosičů nebo hudební knihovny je evidováno ve školách všech účastníků výzkumu. Deset respondentů disponuje taktéž interaktivní tabulí.

Z výsledků je patrné, že úroveň a praktikování hudebních, potažmo poslechových činností je u daného vzorku značně kolísavá. Konkrétně poslechové činnosti jsou z větší části vnímány jako činnost odpočinková, tedy jako nástroj pro relaxaci. Pedagogové se nesnaží hlouběji do nich proniknout a ukázat dětem estetický přesah hudby i její účinek na emocionální oblast, ale zaměřují se na povrchní implementaci, tedy na doprovodnou funkci hudby při cvičení nebo zpěvu. Nástrojová vybavenost i další podmínky pro realizaci větších poslechových tematických celků jsou na dobré úrovni, dalším pozitivním ukazatelem je způsobilost doprovodit se na hudební nástroj (pedagog), avšak hybnou silou je vždy lidský faktor a míra vnitřního založení. A tam vidím velké rezervy.

ZÁVĚR

Předškolní věk je životní etapa, jejíž kvalita je určujícím prvkem pro tvar a směr naší životní křivky. Podněty, prožitky a informace vstřebávané v tomto období bez nadsázky nastavují, jakou optikou budeme pohlížet na svět i na sebe sama. A protože nejintenzivnější síla působnosti přichází z bezprostředního okolí, vystupuje vedle rodiny mateřská škola jako „spolupachatel“ rozvoje dětského potenciálu. Slovo spolupachatel nese spíše negativní konotace, využila jsem je však záměrně. Při necitlivém přístupu k dětské entitě totiž hrozí, že dojde k poškozením, a to těžkým a mnohdy nezvratným. Ideální pedagog by měl v první řadě disponovat zdravým selským rozumem a schopností naladit se na „dětskou frekvenci“. Ovšem k tomu, aby odváděl hodnotnou pedagogickou činnost, musí být vybaven dostatečnými teoretickými poznatky. A právě tato podmíněnost byla pomyslným spouštěčem pro zpracování tématu o poslechových činnostech v předškolním vzdělávání. Jak jsem již uvedla v začátku práce, spatřuji zejména v instrumentální či klasické hudbě nedozírný prostor pro uplatňování výchovně vzdělávacích záměrů. Jelikož řada učitelů se podceňuje a dopředu vidí v tomto žánru „strašáka“, omezují hudební aktivity na zpěv s klavírem nebo poslech písní. Rozhodně tyto činnosti nechci bagatelizovat, jen si myslím, že se naše školství v tomto ohledu ocitlo v bludném kruhu. Lavíruje mezi inovacemi, reformami a trendy z okolního světa. Hudba jako kdyby si přitom žila ve své bublině. V bublině, do které ji většina vlivem vlastního přesvědčení zavřela. A proč? Vracíme se zpět k působení bezprostředního okolí. Kolik učitelů vyrůstalo v rodině, kde již od malička přirozeně vstřebávalo klasickou hudbu? A kolik jich zažívalo rozmanité hudební chvílky v mateřské škole? Mnoho jich určitě není..., a v čem si nejsme jisti, nepředáváme dál..., a proto jsem prostřednictvím této práce chtěla vnést trochu světla a jistoty do problematiky implementace poslechových činností v předškolním vzdělávání.

V úvodu teoretické části jsem se zaměřila na hudbu obecně a zhodnotila její poslání či proměny v toku času. Stejným způsobem jsem uchopila i vývoj didaktiky poslechových činností. Další kapitola již zpracovává téma hudby v mateřské škole. Obsahuje obecné i konkrétní cíle hudebních činností, dále vyděluje didaktický postup, na základě kterého lze hudební chvílky realizovat. Čtvrtou kapitolu lze nazvat alfou a omegou teoretické části. Detailně popisuje poslechové činnosti v předškolním vzdělávání, podává návod,

jak s nimi pracovat a definuje proč. Tím úzce souvisí s další kapitolou vypovídající o vlivu hudby na rozvoj dítěte. Jádrem praktické části a vlastně i celé bakalářské práce jsou tři odlišné projekty, které ovšem spojují dvě skutečnosti. Totiž že jsou všechny postaveny na klasické a instrumentální hudbě a dále si kladou za cíl proniknout do všech pěti vzdělávacích oblastí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Kvalitativním výzkumem jsem se to dále snažila prokázat. Výzkumné otázky jsem proto sestavila tak, abych konkrétně obsáhla všechny vzdělávacích oblastí z RVP PV. Podle výsledků je patrné, že tento závazek byl naplněn. V další části šetření jsem sledovala, jakou roli hraje opakovaný poslech, a to v případě každodenního opakování nebo s časovým odstupem. Asociace vyvolané i po delším časovém odstupu prokazují, že si děti pamatují, o čem projekt byl, pohybově vystihnou ukázkou, což je deklarace faktu, že začínají rozumět hudební řeči. A o to nám přece jde. Výzkumem jsem též potvrdila svou domněnku, že děti preferují dynamičtější motivy před klidnými. Vzhledem k tomu, že poslechové projekty představují dětem v průběhu celého školního roku, mohu toto deklarovat i z dlouhodobějšího hlediska, nejde tedy pouze o závěr ze tří představovaných programů.

Součástí praktické části bylo i dotazníkové šetření, které mělo přinést obraz stavu a postavení poslechových činností v současných mateřských školách. Bylo zjištěno, že tato sféra není stále plnohodnotně využívána. Ráda bych se tímto svým osobním přispěním zasloužila o celkové zlepšení vnímání hudby. Podstatu závěru a vlastně smysl celé práce jednoznačně vystihují osvědčená slova Hanse Liberga, holandského klavírního virtuosa, skladatele, komika a popularizátora vážné hudby. „*Auch klassische Musik kann witzig sein*“, tedy, že i vážná hudba může být vtipná. Toto motto mi mluví ze srdce...

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAČUVČÍK, R., 2010. *Jak posloucháme hudbu?* Zlín: VeRBuM. ISBN 978 80-90- 4273-8-9.

BARTOŠ, J. Z., 1983. *Breviář posluchače hudby*. Praha: Práce. ISBN 24-124-83.

CMÍRAL, A., 1958. *Hudební didaktika v duchu zásad Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

FRANĚK, M. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.

GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303.

HERDEN, J., 1987. Rozhlas – učitel – žák. In: ZEZULA, J. a O. JANOVSÁ. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 144. ISBN 14-542-87.

HERDEN, J., 1989. *Rozbor skladeb: Čítanka příkladů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 17-108-89.

HOLAS, M., 1998. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově* 3.vyd. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-85883-27-9.

HOLAS, M., 2004. *Hudební pedagogika: Díl první, věcná část*. Praha: AMU. ISBN 80-7331-018-X.

HOLZKNECHT, V. et al., 1969. *Člověk potřebuje hudbu: Kapitoly o hudební výchově*. Praha: Panton.

JENČKOVÁ, E., 2005. *Hudba a pohyb ve škole*. 2. vyd. Hradec Králové: Tandem. ISBN 80-903115-7-1.

KODEJŠKA, M., 1991. *Hudební výchova dětí předškolního věku II.: Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-488-6.

KODEJŠKA, M., 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0080-3.

- KOTÁSEK, J. et al., 2001. *Bílá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- KULHÁNKOVÁ, E., 2010. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-730-5.
- LIŠKOVÁ, M., 2006. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-87553-65-7.
- MŠMT ČR, 2018. *RVP PV v úplném znění k 1. lednu 2018* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- PILKA, J., 1972. *Hudební kaleidoskop*. Praha: Panton.
- PRŮCHA, J., 2015. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, F. et al., 1976. *Hudba v rozvoji lidské osobnosti: Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty 3*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 60-011-76.
- SEDLÁK, F., 1974. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Editio Supraphon.
- SCHNIERER, M., 1995. *Společenské funkce hudby*. České Budějovice: PF JU. ISBN 80-7040-123-0.
- SMOLKA, J. et al., 2003. *Dějiny hudby*. Praha: Togga. ISBN 80-902912-0-1.
- SVOBODOVÁ, E. a H. ŠVEJDOVÁ, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 1998. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie: ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-264-5.
- TICHÁ, A., 2004. *Hlasová výchova v dětském sboru: prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a porad. středisko pro kulturu. ISBN 80-7068-186-1.
- TICHÁ, A., 2014. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0648-4.

VYSLOUŽIL, J., 1995. *Hudební slovník pro každého: Díl první, věcná část*. Praha: A. J. Rychlík - Vizovice. ISBN 80-901199-0-5.

ZEZULA, J. a O. JANOVSÁ, 1987. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-542-87.

ZICH, O., 1981. *Estetické vnímání hudby, estetika hudby*. Praha: Editio Supraphon.

Elektronické zdroje

Classi Praha, 2020. 20 století. *Classicpraha.cz* [online]. © 2020 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.classicpraha.cz/poznejte-klasiku/20-stoleti/>

HAVRÁNKOVÁ, K., 2003. Teze k didaktice HV – poslech hudby. In: *Hudebni-pedagogika.webnode.cz* [online]. © 2003 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: https://hudebni-pedagogika.webnode.cz/_files/200000003-173bb1836c/poslech%20hudby.pdf

KALINA, P., K. STEINMETZ a Š. ZAHŘÁDKOVÁ, 2014. Helfert Vladimír. In: *Český hudební slovník osob a institucí* [online]. Brno: Centrum hudební lexikografie, Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2014 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=3343

POSPÍŠIL, O., 2001. K názornosti v celoživotní edukaci. *Pedagogická orientace* [online]. Č. 1, s. 93–104 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8649/7824>

SEDLÁČKOVÁ, R., 2003. Česká hudební pedagogika a její profilace od jejího počátečního strukturování až po současný stav. *E-pedagogium* [online]. Č. 1 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek07.htm>

ŠRÁMKOVÁ, K., 2012. Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. Roč. 8, č. 1 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/sramkova.pdf. ISSN1803-1331.

Wikipedia, 2020. Klasicismus (literatura). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Klasicismus_\(literatura\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Klasicismus_(literatura))

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Obrazová dokumentace – děti malují Vltavu (vlastní zpracování)

Obrazová dokumentace (vlastní zpracování)











EMOY K9ICL.

