

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Jaroslava Pražanová

Hudebně pohybová výchova podle Anne Green Gilbert
pro žáky 1. stupně ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jaromíra Synka, Ph.D. s využitím uvedených pramenů.

V Olomouci dne 23. 6. 2015.

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Jaromíru Synkovi, PhD. za odborné vedení diplomové práce, podporu při jejím zpracování, inspiraci, připomínky, ochotnou pomoc a doporučení vhodné literatury k úspěšnému dokončení. Poděkování patří také vedení Střední školy, základní školy a mateřské školy prof. V. Vejdovského za možnost realizace kreativního tance právě na této škole. V neposlední řadě děkuji rodině a blízkým za jejich trpělivost a podporu při psaní kvalifikační práce.

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TANEC V TERAPII, UMĚNÍ A EDUKACI	10
1.1 Terapie	10
1.1.1 Způsob práce při taneční a pohybové terapii	12
1.2 Umění	12
1.3 Edukace	13
1.4 Vymezení pojmů	13
1.4.1 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ	13
1.4.2 Složky hudební výchovy	14
1.4.3 Hudebně pohybová výchova	14
1.5 Vývoj pohybových schopností a hudební vývoj žáků mladšího školního věku	17
1.6 Současná výuka hudební výchovy	19
1.6.1 Očekávané výstupy a učivo	19
2 KREATIVNÍ TANEC	21
2.1 Rozvíjení kreativního tance jako výrazového a komunikačního prostředku v současnosti	22
3 TEORIE KREATIVNÍHO TANCE PODLE ANNE GREEN GILBERT	24
3.1 Kreativní tanec podle Anne Green Gilbert	24
3.2 Výstupy výuky kreativního tance	25
3.2.1 Kognitivní výstupy	25
3.2.2 Afektivní výstupy	25
3.2.3 Fyzické výstupy	26
3.2.4 Sociální výstupy	26
3.3 Místo výuky kreativního tance	26
3.3.1 Kreativní tanec v učebně	26
3.3.2 Tanec v otevřených prostorech	27
3.4 Vytvoření tanečního prostředí	28
3.5 Čas a délka trvání výuky kreativního tance	28
3.6 Pro koho je kreativní tanec určen?	28

3.6.1	Žáci prvního stupně základních škol.....	28
3.6.2	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	29
3.7	Struktura lekce kreativního tance	31
3.7.1	Plánování výuky.....	32
3.7.2	Vymezení částí lekce.....	32
3.7.3	Časové rozvržení částí lekce	35
3.7.4	Plánování vhodných aktivit.....	36
3.8	Užitečné rady pro výuku kreativního tance	37
3.8.1	Partneři.....	37
3.8.2	Formování	38
3.8.3	Změny aktivit	38
3.8.4	Tanec chlapců	38
3.8.5	Obraznost a nápodoba	39
3.8.6	Demonstrace.....	39
3.8.7	Diskuze o pocitech	40
3.8.8	Jasně řečené požadavky	40
3.8.9	Být osobní a pozitivní	41
3.8.10	Jednoduchost pokynů.....	41
3.8.11	Využití hudby, pomůcek a tanečních prvků.....	41
3.8.12	Plánování lekce	42
3.8.13	Hodnocení situace a sebejistota	43
3.8.14	Problémy v chování.....	44
3.8.15	Taneční představení	45
3.9	Metody kreativního tance podle Anne Green Gilbert	46
3.9.1	Rozcvičky.....	46
3.9.2	Techniky tance	50
3.9.3	Koncepty kreativního tance.....	51
3.9.4	Zklidnění a ukončení vyučovací hodiny	58
II	PRAKTICKÁ ČÁST	61
4	SUPINA ŽÁKŮ	63
5	LEKCE KREATIVNÍHO TANCE PRO ŽÁKY PRVNÍHO STUPNĚ.....	64
5.1	Lekce č. 1.....	64
5.2	Lekce č. 2.....	67
5.3	Lekce č. 3.....	70
5.4	Lekce č. 4.....	72

5.5 Lekce č. 5.....	74
REALIZACE KREATIVNÍHO TANCE	76
KOMENTÁŘ K VIDEOZÁZNAMU	78
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
INTERNETOVÉ ZDROJE	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
PŘÍLOHA.....	86

ÚVOD

„Ježto pohybem všecko na světě se děje a zachovává, jest nejpřirozenější, aby všechno živé okoušelo radost z pohybu.“

Jan Amos Komenský (Jenčková, 2002)

Hudba a pohyb hrají významnou roli v životě každého z nás, proto i ve výuce hudební výchovy žáků základní školy mají své nezastupitelné místo. Jednou ze složek hudební výchovy na prvním stupni základních škol jsou hudebně pohybové činnosti.¹

Žáci mladšího školního věku jsou schopni spontánně a vstřícně reagovat na hudební prvky pohybem. Rozvoj hudebních dovedností a zdravý vývoj pohybového ústrojí mohou podpořit právě hudebně pohybové aktivity, jestliže jsou pravidelně zařazovány do vyučování. Právě z toho důvodu se kreativní tanec podle Anne Green Gilbert, kterému je diplomová práce věnována, jeví jako velmi vhodná aktivita pro hodiny hudební výchovy.

Cílem diplomové práce je definovat teorii kreativního tance podle Anne Green Gilbert, vytvořit výukové lekce kreativního tance využitelné pro hodiny hudební výchovy, ověřit v praxi vhodnost zařazení prvků kreativního tance do výuky a zachytit na videozáznamu některé činnosti kreativního tance, které byly realizovány v praxi.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. První kapitola teoretické části se věnuje tanci jako uměleckému, terapeutickému a edukačnímu prostředku. Dále vymezuje pojmy, ze kterých diplomová práce vychází, zabývá se vývojem pohybových schopností a hudebním vývojem žáků mladšího školního věku a v neposlední řadě je věnována současné koncepci hudební výchovy na prvním stupni základních škol. Druhá kapitola vymezuje kreativní tanec a možnosti jeho rozvíjení. Poslední kapitola teoretické části se již konkrétně zabývá teorií kreativního tance podle Anne Green Gilbert.

¹ Hudebně pohybové činnosti jsou zařazeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013) jako jedna ze základních oblastí vzdělávání.

V praktické části diplomové práce jsou zpracovány lekce kreativního tance podle Anne Green Gilbert, které lze realizovat v hodinách hudební výchovy na prvním stupni základních škol. Nedílnou součástí praktické části je videozáznam s výstupy z těchto lekcí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Tanec v terapii, umění a edukaci

Jednotliví autoři a společnosti definují tanec z různých úhlů pohledu. Například Gulbenkian (1980) uvádí, že tanec je součástí historie lidského pohybu, historie lidské kultury a historie lidského dorozumívání.

Podle Sachse (1937) je tanec už po tisíciletí přirozenou součástí lidského života, například při oslavách, rituálech zrození a sňatku. Za potenciál pro vše, co se v nás jako v lidských bytostech nachází, je považována propojenost růstu, zdraví a kreativity. K uvolnění napětí, k sebevyjádření a k integraci přispívá taneční improvizace a dramatizace určité zkušenosti (Payne, 2011). Výzkum Doyne a kol. z roku 1987 ukázal, že fyzická činnost je příznivým činitelem pro uvolnění napětí a deprese. Tancem a pohybem tedy lze snížit množství adrenalinu v těle a společensky přijatelným způsobem přispívají ke zbavení agresivity, strnulosti a apatie. Payne (2011) v této souvislosti uvádí, že pohyb a tanec jsou aktivní expresivní a komunikační prostředky založené na práci s tělem. Jedinec tak „vytancuje“ vztek, radost, lásku nebo smutek, a tím zvyšuje schopnosti si tyto pocity uvědomit a vyjádřit je. Nečinnost a deprese spolu často velmi úzce souvisí. Naopak kreativní pohyb a tanec velmi příznivě působí na propojení mysli, těla a ducha.

1.1 Terapie

Ve čtyřicátých letech 20. století se rozvíjelo poznání, že pohyb a tanec mají potenciál využitelný v rehabilitaci a terapii. Ve Spojených státech amerických (USA) a ve Velké Británii se přibližně před padesáti lety začal využívat tanec při léčbě.

Rudolf Laban (1978), který působil ve Velké Británii, se zasloužil o zapojení tance do výchovy, systematicky popsal a kategorizoval pohyb. V taneční a pohybové terapii je kategorizace využívána při pozorování pohybu – k diagnóze a při hodnocení změn v průběhu práce (Lamb, 1979). Labanův přístup v terapii využívá kreativního tance, při kterém se pohyb formuje dle individuálních pocitů (Payne, 2011). V taneční a pohybové terapii je tanec pojímán jako pohyb, není tedy prioritou estetická stránka. Tento náhled z šedesátých let 20. století později formoval základy pro studium lidského pohybu v první polovině sedmdesátých let 20. století.

„Ústředním principem taneční a pohybové terapie je významné a silné spojení mezi pohybem a emocemi. Úkolem terapeuta je sledovat pohybový proces jedince a pomoci mu

uvedené spojení prozkoumat v jeho životě a v jeho vlastních zkušenostech tak, aby dotyčný pokročil v ozdravném procesu a obohatil rejstřík svých vztahů mezi somatickými, psychickými a emočními aspekty. Vyjádřením takového pohybového procesu je tanec.“ (Payne, 2011, s. 17 – 18)

Labanovi následovníci, Sherborne (1974), Wethered a Gardner (1986), prosazovali aplikaci tance a pohybu v léčbě a terapii. Teoretik North (1972) Labanovy myšlenky rozšířil o souvislosti pohybu a osobnostních rysů. Dále byl tanec využíván v psychiatrii (např. Bainbridge a kol., 1953) a aplikován v nemocnicích a školách pro osoby s mentálním postižením (Oliver, 1968; 1975).

Od roku 1966 se terapie, která využívá pohyb a tanec, začala rozvíjet v USA, a to především díky založení *American Dance Therapy Association (ADTA)*². Formálně byla tato asociace založena v roce 1982 a jejím cílem bylo poskytovat společnou základnu odborníkům pracujícím v oblasti taneční terapie a mimo jiné také podporovat výuku a šíření taneční a pohybové terapie (Payne, 1983).

Mezi známé americké taneční terapeutky patří například Marian Chase (1975), podle níž pomáhají zážitky z tance a pohybu skupinám osob s mentálním a tělesným postižením. Další američtí terapeuti Leste a Rust (1984) studovali vliv moderního tance na stavy úzkosti a prokázali významný pokles hladiny úzkosti ve srovnání s působením jiných činností na stavy úzkosti (muzikoterapie a tělesného cvičení). Využitím tance při léčbě schizofrenie se zabývala studie May a kol. (1978), která dokázala pozitivní vliv skupinového taneční a pohybové terapie na osoby trpící schizofrenií.

Známa osobnost taneční terapie z Kalifornie Trudi Schoopová napsala: *„Jestliže je správný můj předpoklad, že mysl a tělo na sebe vzájemně působí, pak se domnívám, že poruchu lze ovlivňovat z obou stran. Pokud psychoanalýza přivodí změnu psychického postoje, měla by odpovídající změna nastat i na úrovni tělesné. A jestliže taneční terapie přivodí změnu na úrovni tělesné, měla by se změnit i mysl. Při verbální terapii postupujeme od mysli k tělu a při taneční terapii postupujeme od těla k mysli. Obě metody mají za cíl změnu v rámci celé bytosti.“ (Schoopová, 1973, s. 45)*

² Americká taneční terapeutická asociace – přeložila Lenka Staňková.

Terapeutické účinky může mít jak tanec jako umění, tak i kreativní tanec, přesto ale terapií nejsou, protože při těchto aktivitách není systematicky rozvíjeno spojování vědomé a nevědomé zkušenosti. Taneční a pohybová terapie má terapeutický efekt s jasnými základy. Hlavním cílem taneční a pohybové terapie není taneční výkon, vzdělávání, technika, ani taneční dovednosti, nýbrž terapeutický proces (Payne, 2011).

1.1.1 Způsob práce při taneční a pohybové terapii

Dle Payne (1999) se lidé mohou do procesu terapie hluboce ponořit díky tomu, že pohyb probíhá v neverbální rovině a je prostředkem vyjádření. Při skupinové i individuální terapii jsou základem nevědomé volné pohybové asociace a tvořivé taneční improvizace. Objevení znovu prožité a symbolicky ztvárněné neverbální zkušenosti je umožněno tím, že se zapojí výrazové pojetí do smyslových a pohybových procesů a odlehčí se hrou.

Payne (1999) rozlišuje dva druhy práce při terapii, které se od sebe liší způsobem směřování. Jeden směřuje „zvenku dovnitř“ a druhý „zevnitř ven“. Při práci prvním způsobem dominuje práce vedoucího skupiny, který volí téma, strukturu, pohybové hry a skupina se jich účastní. Při druhém způsobu se vychází z interakcí, pocitů a příležitostí, při kterých členové skupiny vytvářejí pohyby samostatně. Je možné tyto neverbální zážitky převést z tělesných prožitků do myšlenek a slov a tím je sdílet s ostatními. Důležitá je zde primárně práce s tělem, ne verbální vyjadřování.

Společný tanec ve skupině účastníky sdružuje, dělá je aktivnějšími a odvážnějšími, účastníci si lépe uvědomují své možnosti. Cílem taneční a pohybové terapie je podpora klienta ve vnímání vlivu expresivního pohybu na jeho osobnost (Payne, 1999).

1.2 Umění

O tanci v umění se zmíníme jen velmi krátce, protože jsme nepovažovali za důležité se touto problematikou podrobněji věnovat vzhledem ke splnění cílů diplomové práce.

Jako druh umění zasahující do výchovných a společenských souvislostí je tanec chápán od osmdesátých let dvacátého století. Tanec jako druh umění souvisí mimo jiné s moderním tancem, hlavně protože nabízí techniku a choreografii. Při využití tance jako druhu umění je třeba využít specifickou taneční techniku, která vychází společně s formou z nácviku, při němž pak dochází ke specifickému zapojení těla. (Cohen, 1966).

Stang, Leveté (1985), kteří se zabývali výukou tance a pohybu (1979; 1984), a Meekums (1984) popisují umělecké pojetí tance a pohybu. Pro obě tyto oblasti je prostředkem pohyb a jeho jednotky, jako je tělo, prostor, čas, energie a síla. V případě využití tance jako umění bývá cílem představení, procvičení nebo výuka.

Payne (2011) uvádí, že mezi využitím tance v umění a v pohybové terapii je rozdíl. Z výuky tance a pohybu ve skupinách lidí se speciálními potřebami se vyvinula taneční a pohybová terapie. Na rozdíl od tance v terapii, tanec v umění nerozvíjí propojování vědomých a nevědomých zkušeností.

1.3 Edukace

Labanovy (1978) myšlenky v programech taneční a pohybové výchovy byly v padesátých letech dvacátého století využívány ve výuce na základních a středních školách. Tento způsob práce byl v Anglii schválen *Úřadem pro vzdělávání a vědu* jako moderní výchovný tanec (Foster, 1977). Na základních školách v Británii je tanec od šedesátých let dvacátého století tradičně považován za jeden z mnoha základních výchovných předmětů.

V České republice s oblastí edukace s tancem úzce souvisí hudebně pohybová výchova. Blíže se hudebně pohybovou výchovou zabýváme v kapitole 1.4.3.

1.4 Vymezení pojmů

1.4.1 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ

„Předmět hudební výchova má podle osnov podněcovat, rozvíjet a kultivovat přirozenou potřebu dětí setkávat se s hudbou.“ (Kulhánková, 2007, s. 11) Při vnímání hudby se rozvíjejí i pohybové dovednosti, je probouzeno a podporováno umělecké cítění, tvořivost a fantazie (Kulhánková, 2007).

Daniel (1984) uvádí, že radost činností uskutečňovaných v hodinách hudební výchovy, je výsledkem citlivého a promyšleného přístupu pedagoga, který vytváří prostředí plné lásky, klidu a bezpečí. Hudební výchova by měla být radostným předmětem pro žáky i pro učitele.

Současná hudební výchova je dle Jenčkové (2002) založena na činnostním principu. To znamená, že klade důraz rozvoj hudebních i osobnostních předpokladů dětí a formuje jejich vztah k hudbě, k tomu je nezbytný aktivní hudební projev.

1.4.2 Složky hudební výchovy

Dnešní hudební výchova má tyto složky:

- „1. *Zpěv s intonací a hudební teorie,*
2. *Hra na hudební nástroje,*
3. *Improvizace,*
4. *Hudebně pohybová výchova,*
5. *Poslech hudby.*“ (Daniel, 1984, s. 19)

1.4.3 Hudebně pohybová výchova

Hudebně pohybová výchova dle Kulhánkové (2007) napomáhá a esteticky obohacuje vyučování v hodinách hudební výchovy. Hudebně pohybová výchova není cílem hudební výchovy, ale je prostředkem a podnětem ke splnění cíle a estetického obohacování žáků.

Jenčková (2002) výrazněji propracovává přístup k hudebně pohybové problematice, jejímž smyslem je rozvoj pohybových dovedností dětí v souladu s hudbou. Prostřednictvím hudebně pohybového projevu by podle ní měla být žákům poskytnuta příležitost k emocionálnímu sebevyjádření a relaxaci. Také by jim mělo být umožněno poznávání a ověřování hudebních zákonitostí. Tato složka hudební výchovy zajišťuje rozvoj kreativních schopností a estetického cítění žáků.

Jenčková (2002) popisuje hudebně pohybový projev jako prostředek dobré tělesné kondice a duševní aktivity žáků. Každá pohybová aktivita přináší radost a uspokojení z překonávání překážek, z dosahování maximálního výkonu, z účasti na pohybových hrách a soutěžích. Pohyb podle ní slouží k vybití tělesné energie a je velmi důležitý k utváření sebehodnocení jako základu formování osobnosti. Hudebně pohybové aktivity v rámci hudební výchovy jsou zdrojem poznání a velmi důležitým relaxačním prostředkem. Při pohybové koordinaci s hudbou žák aktivizuje velké svalové skupiny, které při duševní práci nejsou aktivní, to má důležitý vliv nejen na činnost mozku, ale i na růst a zesílení svalstva. Jak Jenčková dále uvádí, žáci mladšího školního věku velmi často dávají najevo svůj vnitřní prožitek z hudby spontánním pohybem celého těla. Na hudební rytmus reagují zcela bezprostředně mimikou a gesty, jsou při soustředěné pozornosti schopni tyto prostředky pohybově diferencovat, zároveň dochází k tříbení citlivosti. Pohyb podle Jenčkové dětem také

umožňuje ověřování a poznávání formové struktury hudebních děl. Přirozeně se při hudebně pohybové výchově propojují hudební poznatky, hudební aktivity a zážitky.

Stiborová (1995) popisuje hudebně pohybový projev mimo jiné jako prostředek vzájemné komunikace. Uvádí, že pohyb slouží k navazování kontaktů s dospělými i s vrstevníky. Pohybová komunikace se nejlépe rozvíjí prostřednictvím hudebně pohybových her, zároveň je nutné vytvářet pro děti optimální podmínky k usnadňování různých druhů učení.

Podle Kurkové (1989) se hudebně pohybové činnosti prolínají v předmětech tělesné a hudební výchovy. Přitom v rámci tělesné výchovy jde o tzv. rytmickou gymnastiku, kde je hudba důležitým prvkem při rozvoji kultivovaného pohybu, zdokonalení koordinace a rovnováhy. Na druhé straně v hudební výchově je hudba prostředkem k vyvolání pohybu a k dosažení citlivého vnímání a vyjadřování hudby pohybem.

Hudebně pohybové činnosti ve škole Kurková (1989) dělí na hudebně pohybovou přípravu, hudebně pohybové hry a tance se stanovenými pravidly, improvizované hudebně pohybové hry. Součástí hudebně pohybové přípravy jsou podle ní také cvičení vyjadřující vztah hudby k pohybu s ohledem na dynamické změny, jako je například pomalu a rychle, vysoko a nízko, silně a slabě. Jak Kurková uvádí, důležitá jsou cvičení vyjadřující výrazový kontrast – vesele a smutně, svěže a unaveně. Tato cvičení mají velký význam pro celkový harmonický rozvoj dítěte, jeho estetické citění, a citové obohacení. Žáci velmi rádi používají rytmické hudební nástroje, učí se přizpůsobit tempu. Hudebně pohybová příprava by měla být podle Kurkové především hrou, která přináší radost z pohybu.

Celková atmosféra při hudebně pohybové výchově by se měla citlivě prolínat s náladou hudby a pohybu. Uměním pedagoga je zvolit vhodnou formu hodnocení žáků. Nesmírně důležitá je podle Kurkové častá pochvala, záporné hodnocení může vyvolat strach a snížení sebevědomí žáků. Neměli bychom zapomínat na individuální přístup (Kurková, 1989).

Pomůcky pro hudebně pohybové činnosti pomáhají obohacovat výuku. Hudební nástroje umožňují žákům projevit vlastní aktivní muzicírování. Melodické bicí nástroje (metalofony, xylofony) a malé bicí nástroje (ozvučná dřívka, bubínky, rolničky, triangly, činely) jsou v hudební, taneční a hudebně pohybové výchově používány zejména k doprovodu písní, tanečních her a říkadel. Tyto hudební prostředky vzbuzují v dětech zájem dlouhodobě (Kurková 1981).

Viskupová (1972) považuje za velmi důležité spojovat hudební výchovu s rytmickým pohybem a pohybovou výchovu spojit s hudbou. V hudebně pohybové výchově je podle ní velmi důležité soustředit žáky na společný rytmus. Převedení hudby do pohybu projeví každý člověk svým vlastním cítěním a tvořivostí.

Kröschlová (1998) uvádí, že při hudebně pohybové výchově stále vznikají nové přirozené pohyby. Vnímání rytmu všemi smysly se příznivě odrazí v naší emocionalitě.

V hudebně pohybové výchově dětí mladšího školního věku jsou různé druhy chůze jedním ze základních pohybových prostředků, kterými děti spontánně reagují na hudbu. Dle Jenčkové (2002) je chůze pohybem celého těla, jde tedy o harmonickou souhru všech dílčích pohybů, o niž usilujeme v dětském hudebně pohybovém projevu. Správné uvědomělé držení těla v klidových polohách i při pohybu udržuje dobré fyzické a duševní zdraví.

Vedle chůze nachází v dětském hudebně pohybovém projevu své uplatnění běh, běh „po čtyřech“, běh v předklonu nebo s předměty. Podle Jenčkové (2002) je důležité zvládnutí tempových a rytmických změn běhu, a to z hudebního i pohybového hlediska.

Jak dále Jenčková (2002) uvádí, důležitým prvkem hudební výchovy je řeč, kterou zároveň chápe jako nejdokonalejší pohybovou aktivitu člověka. Její postupné utváření a zdokonalování podle ní závisí na dobré koordinaci pohybů hlavy, rukou i nohou, na optimálním rozvoji celkové motoriky od raného dětství až do věku dospělosti. Jenčková tvrdí, že dětská řeč se nejlépe rozvíjí prostřednictvím říkadel, rozpočítadel, rytmických a artikulačních her se slovy, které upoutávají pozornost dětí především svou zvukovostí, rytmem, bohatstvím slovní zásoby a jazykovým humorem. Dětská řeč má v hudebně pohybové výchově ještě další využití, a to jako rytmická deklamace. Jedná se o rytmizaci dětských veršů, pranostik, lidových rčení. S hudbou má rytmická deklamace společné využívání polyfonní techniky rytmického kánonu. Oblíbená jsou vícehlasá, rytmická ostinata (Jenčková, 2002).

K rozvíjení dětského rytmického cítění se při hudební výchově s oblibou používají tělesné pohyby, souhrnně označované jako tzv. hra na tělo (tleskání, pleskání, luskání a podupy). Podle Jenčkové (2002) si v hudební výchově můžeme u dětí povšimnout spontánního použití gest a mimiky, uvědomělého nebo bezděčného pohybu těla nejčastěji při zpěvu písní. Tento druh doprovodného pohybu se nazývá pantomimika, je projevem čistě individuálním, jímž děti zvýrazňují interpretaci písně, je emočním vyjádřením subjektivního

postoje nejen ke zpívané písni, ale i k ostatním spolužákům a vyučujícím. Dle Jenčkové vypovídá o vnitřním naladění dítěte, o jeho empatických schopnostech, které se týkají slovního obsahu písně i hudebně výrazových prostředků. S tímto pohybem je spojená tzv. gestika, to je používání výrazových pohybů rukou, paží a prstů odděleně nebo v součinnosti s pohybem těla. Dále to je mimika v mluveném projevu, také řečová intonace a držení těla. Jak Jenčková uvádí, taneční prostředky v hudebně pohybovém projevu přispívají nejen k rozvoji hudebnosti dětí, ale také k jejich estetickému a emocionálnímu obohacení. Často používaným tanečním prostředkem je točení, které je přirozenou součástí mnoha tanců. Točení může být sólové, ve dvojici nebo ve skupině. Dalším používaným postavením při tanečním projevu je kruh, ve kterém mohou děti stát čelem nebo zády ke středu, případně ve střídavé kombinaci (Jenčková, 2002).

Pohybovou improvizací a tanečními kroky jsme se blíže zabývali v kapitole, která je zaměřena na kreativní tanec podle Anne Green Gilbert (viz kapitola 3).

1.5 Vývoj pohybových schopností a hudební vývoj žáků mladšího školního věku

Pohybové a hudební schopnosti člověka hrají důležitou roli v procesu získávání znalostí, schopností a dovedností v různých oblastech lidského života. Tato kapitola je věnována pohybovým schopnostem dětí a žáků mladšího školního věku a jeho hudebnímu vývoji.

Dle Payne (2011) se vývoj pohybových schopností od narození člověka odehrává dle pohybových vzorců. Motorické vzorce se při normálním vývoji dítěte dají očekávat, přesto může dítě ve svém vývoji některé fáze vynechat zcela, zatímco jiné fáze si musí upevňovat déle. Při normálním vývoji motorické vzorce souvisí s fyzickým růstem, jsou ovlivněny příležitostmi k fyzické aktivitě a okolím.

Období mladšího školního věku vymezuje Jenčková (2002) šestým až jedenáctým rokem dítěte. Tato vývojová etapa je charakteristická rychlým růstem a vývojem dětského organismu, zdokonalováním tělesných funkcí. V tomto období se výrazně prodlužují dolní končetiny oproti ostatním tělesným proporcím. Mezi osmým a desátým rokem se vyvíjí svalstvo, postava se celkově zaobluje a páteř je velice pružná. V období mezi osmým až desátým rokem jsou děti odolnější vůči vnějším nepříznivým vlivům. Podle Jenčkové se

v jejich organismu hromadí tělesná energie, která se projevuje úsilím o větší pohybovou dokonalost. Charakteristickým znakem tohoto období je podle ní velké nadšení pro pohyb, který se stává jejich nejoblíbenější činností.

Jak Jenčková (2002) uvádí, na začátku školní docházky se u dětí projevuje zvýšená pohyblivost. Ve třetí až čtvrté třídě děti pohyb stále upřednostňují, ale při některých činnostech se dovedou uklidnit (čtení, psaní, kreslení). Mizí neúčelné pohyby, které se objevují s únavou a nudou. Od první do páté třídy udělá dítě značný pokrok v ovládnutí svých pohybů, dívky vynikají přesností a pohybovou ladností, pohyb chlapců se vyznačuje rychlostí a silou. Zlepšuje se jejich pohybová obratnost, projevuje se vyspělou manuální zručností a snahou něco vyrábět (Jenčková, 2002).

Podle Daniela (1984) se každý člověk narodí s určitými předpoklady, které se promění v hudební schopnosti různými hudebními činnostmi. Úkolem školního a předškolního vzdělávání je vytvořit takové podmínky, aby se hudební schopnosti mohly rozvíjet. Vlohy jsou předpokladem vzniku schopností.

Hudební vývoj člověka popisuje Sedlák (1990) jako nepřetržité propojení organismu s hudebním prostředím a výchovnými podněty. Není podle něj tedy automatickým odrazem vnější hudební reality a přizpůsobením se měnícím se podmínkám a vývojovým tendencím hudby. Sedlák uvažuje o vývoji ne jako o pouhém lineárním rozšiřování, zdokonalování a kvalitativním narůstáním psychických funkcí a hudebních schopností, ale jako o přechodu od jednoduchých hudebních procesů ke stále přesnějšímu, hlubšímu a plnějšímu odrazu hudby v psychice. Vývoj podle něj vede k dokonalejšímu hudebnímu poznávání, vnímání, prožívání i k dokonalejším hudebním úkonům. Tvrdí také, že hudební vývoj je zákonitý jev, který je daný rozvíjejícími se funkčními vlastnostmi nervového systému. Je podmíněný aktivním vztahem člověka k hudbě.

Dle Sedláka (1990) je hudební vývoj neoddělitelnou složkou osobnosti člověka, která je součástí jeho harmonické kultivace. Zjevná je však závislost hudebního vývoje na rozvoji sluchových, motorických a hlasových orgánů. Dále je podle něj hudební vývoj ovlivněn genetickými faktory, učením a v neposlední řadě i prostředím. Za hybnou a určující sílu hudebního vývoje Sedlák považuje překonávání vnitřních rozporů v lidském vědomí, které jsou ovlivňovány prostředím a výchovou.

Jak dále Sedlák uvádí, společenská funkce hudby má důležitou roli v hudebním vývoji člověka. Rysem hudebního vývoje je perspektiva, nutnost pozvolného vývoje a stanovení si složitějších cílů v budoucnosti v souvislosti s novými možnostmi. Každý člověk se podle něj narodí s potencionálními předpoklady rozvoje hudebních schopností. Záleží na podmínkách výchovy a prostředí, v němž dítě vyrůstá (Sedlák, 1990),

Sedlák (1990) také tvrdí, že období mladšího školního věku je důležitým mezníkem v biopsychickém, sociálním a hudebním vývoji dítěte. Kvalitní hudební výchova podle něj podněcuje a urychluje hudební rozvoj a v neposlední řadě pozitivně působí v celkovém psychickém vývoji dítěte. Správně vedená hudební výchova na základní škole vytváří pevné pěvecké návyky u všech dětí, schopnosti soustředěného poslechu, kultivuje hudbou tělesné pohyby a rozvíjí motoriku potřebnou ke hře na hudební nástroj. V tomto období, tedy v období mladšího školního věku, podle Sedláka vzrůstá při poslechových činnostech pozornost dítěte, vytváří se a roste kapacita a funkce hudební paměti. Žáci si dokážou zapamatovat jednoduchý nápěv reprodukové hudby. V tomto věku vznikají hudební zážitky, které se uchovávají celý život. Sedlák tvrdí, že profesionálním pedagogickým působením může učitel podněcovat dětskou hudební tvořivost, dát dítěti prostor pro seberealizaci a rozvíjení fantazie. V tomto období podle něj také vyžívá sluchový a pohybový analyzátor, žáci získávají rozlišovací schopnost pro výšku tónů a intonaci, což je podporováno pravidelnou hudební výchovou na základní škole.

Důležité období nastává také mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, kdy přichází pohlavní dospívání, které vlivem biologických a psychických změn prohlubuje emocionalitu žáka a jeho vztah k hudbě. Žáci tvořivě vstupují do hudebního světa hrou na hudební nástroje, stávají se členy pěveckých sborů či hudebních skupin (Sedlák, 1990).

1.6 Současná výuka hudební výchovy

Současná koncepce výuky hudební výchovy je ustanovena v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2013), jemuž se v souvislosti s hudební výchovou tato kapitola věnuje.

1.6.1 Očekávané výstupy a učivo

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova je vymezen v *Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, dále zmiňováno pod zkratkou RVP ZV

(2013). Tento dokument stanovuje obecný rámec základního vzdělávání a tvoří ho dvě části – očekávané výstupy a učivo.

Učivo je v RVP ZV (2013) rozčleněno do tematických okruhů. Školy si samostatně rozpracovávají učivo do delších časových úseků nebo do jednotlivých ročníků a do dílčích vyučovacích předmětů. Učivo se stává závazným až na úrovni školního vzdělávacího programu.

Vzdělávací obsah na prvním stupni základních škol je rozčleněn na 2 období: 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník).

Očekávané výstupy, uvedené v RVP ZV (2013), jsou na konci 3. ročníku (tedy na konci 1. období) stanoveny jako orientační – nezávazné. Oproti tomu na konci 5. ročníku (tedy 2. období) jsou pojímány jako závazné.

Pro potřeby diplomové práce se budeme zabývat očekávanými výstupy oboru Hudební výchova v oblasti hudebně pohybové činnosti.

RVP ZV (2013) vymezuje očekávané výstupy takto:

V prvním období žák reaguje na znějící hudbu a dokáže pohybem vyjádřit metrum, tempo, směr, melodii a dynamiku.

V druhém období je žák schopen realizovat jednoduchou melodii nebo píseň zapsanou v notách podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem či doprovodnou hrou). Ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků a v neposlední řadě vytváří na základě individuálních dovedností a schopností pohybové improvizace.

Učivo ve vzdělávacím oboru Hudební výchova na 1. stupni (1. – 5. ročník základní školy) v RVP ZV (2013) není rozděleno do dvou období. Přehled učiva pro 1. i 2. období je uveden souhrnně. Učivo zaměřené na hudebně pohybové činnosti dle RVP ZV (2013) zahrnuje taktování, pohybový doprovod znějící hudby (dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem a jednoduché lidové tance), pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby (pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků), orientaci v prostoru (utváření pohybové paměti a reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách).

2 Kreativní tanec

Pozorování pohybu a jeho emocionální komunikaci byl věnován rozsáhlý výzkum, viz např. Birdwhistell (1970), Condon (1969), Lamb (1979), North (1972). Jednotlivce charakterizuje pozorovatelský vztah mezi emocí a pohybem. Postoj těla, výraz tváře, stisk ruky a další pohyby, které můžeme v sociální oblasti zaznamenat, mají s kreativním tancem hodně společného. Payne (2011) uvádí mezi základními předpoklady využití kreativního tance a pohybových procesů tento příklad: „*Pokud změníme pohyb těla, pak podpoříme odpovídající efekt v mysli a vlastně se na ně zaměříme zároveň.*“ (Payne, 2011, s. 15).

Podle Payne bychom si měli dát pozor, abychom jednoduchou rovnicí – tělo rovná se mysl – nepovažovali za samozřejmost. Člověk není pouhým majitelem svého těla, člověk svým tělem žije. Změnit mysl a fungování těla znamená změnit pohybový a prostorový rámec svého já. Zapojíme-li podle ní do pohybu kreativitu, získáme tím další nástroj, jak se vyrovnávat se životními změnami. Výhodou zkoumání pohybového chování je, že tělo je mnohem ohebnější než naše myšlení. Může se regenerovat, měnit svůj tvar a růst (Payne, 2011).

Dle Kurkové (1981) vždy nacházíme právě v tvořivé činnosti určitý smysl, který přesahuje svou jedinečností a emocionálním působením rámec běžných pracovních úkonů a zároveň přináší dlouhodobější uspokojení nežli pouze pasivní umění nebo zábava. Tvůrčí činnosti všeho druhu jsou charakteristické radostí a uspokojením, jímž je provázen průběh tvořivé práce i její výsledek. Dětské tvořivé pokusy se podle ní příliš neodlišují od tvůrčí činnosti dospělých. Kreativní činnost dospělých vždy směřuje k určitému cíli, zatímco tvořivá činnost dětí toto záměrné pracovní úsilí postrádá a velmi se podobá hře.

Kurková (1981) se domnívá, že podstatou veškeré taneční kreativity je procítění pohybu ve spojení pohybu s představou. Pohyb a představy spolu velmi úzce souvisí, společně vytvářejí základ pro porozumění vyjadřovacích schopností tance. Již od tří, čtyř let můžeme v dětech probouzet představivost a fantazii prostřednictvím jednoduchých tanečních pohybů.

2.1 Rozvíjení kreativního tance jako výrazového a komunikačního prostředku v současnosti

Základním stavebním materiálem pro kreativní tanec je rytmus a vzorec. Stern (1979) poukazuje na choreografii mezi matkou a dítětem. Rozlišuje tři typy pohybu: funkční neboli instrumentální, kvantitativní a kvalitativní. Funkční pohyb je popisován jako tzv. situační chování. Jako příklad ze života Stern (1979) uvádí pohyb při zvedání šálku. Příkladem kvantitativního pohybu je rychlý běh při sportu. Při vyjádření nálad a pocitů, mající expresivní a estetickou hodnotu, využíváme pohybu kvalitativního.

Učení pohybové řeči tvoří součást procesu, podobně jako jazyk při verbální psychoterapii. Jako podmínku rozvoje pohybové paměti Payne (2011) uvádí vytrvalé a pravidelné zkoušení a opakování tanečních prvků. Přičemž právě opakování je důležitým prostředkem zkoumání a budování vlastní zkušenosti.

Pohybový proces v souvislosti s komunikací je velmi cenný, Schilder (1950) jej popsal jako rozvoj vnitřního konceptu těla. Jsou to tedy strukturované pohybové činnosti, specifické vlastním repertoárem žáka. Tyto činnosti často vedou k improvizaci na určitá témata. Specifické je získávání sebedůvěry opakováním.

Samotné pohybové procesy představují expresivní výpovědi skupiny, např. když se žáci rozmístí v prostoru podle toho, jaký vztah mají k sobě navzájem a k vedoucímu. I když je psychopatologie klientů složitá, komunikace pohybem je může ovlivnit. Všichni máme stejné vnitřní potřeby a zábrany v komunikaci, důvěře nebo vztazích a pociťují je i lidé s handicapem. Payne (2011) uvádí, že preverbální pocitová a symbolická podstata pohybu a tance umožňuje, aby klient pocity identifikoval, prozkoumal a vyjádřil. Tělo, pocity a mysl při takovém pohybu fungují jako jeden celek.

Práce na verbální a neverbální úrovni umožňuje přeměnit pocity na tělesný pohyb pomocí představ. Podle Payne je třeba se zaměřit na to, aby se účastníci cítili ve vlastní spontaneitě dobře a aby si uměli hrát. Pro každého, kdo tanec využívá jako prostředek růstu, je důležité být si vědom vlastních pohybových návyků a psychosomatických stavů. K tomu, aby si jedinec vytvořil se skupinou určitý neverbální vztah, musí disponovat širokým pohybovým repertoárem a dokázat měnit způsob pohybu (Payne, 2011).

Jak Payne uvádí, na počátku práce se skupinou je vhodné zavést určitý rituál, aby se skupina uvolnila a vzbudila určitá očekávání. Aktivita na začátku výuky skupinu připraví na pozdější práci, například bude nutné se individuálně rozdýchat, procvičit hlas a podobně. Pro práci se skupinou existují zásady, pokud se jimi řídíme, pomohou účastníkům se zapojovat do kreativní rytmické situace mnohem snadněji. Členům skupiny je podle ní nutné pomáhat v kontaktu s jejich pocity a myšlenkami, aby mezi nimi udrželi rovnováhu. Prvořadým úkolem vedoucího je pomáhat jednotlivcům najít si přijatelnou identitu. Je nezbytné, aby vedoucí byl upřímný, nabízel opravdové, bezpodmínečné přijetí témat skupiny a uměl se vcítit do jejich potíží. Měl by navodit očekávání úspěchu a na počátku vymezit jasné hranice včetně základních pravidel. Payne hovoří o tzv. „cyklu důvěry“ – skupina důvěřuje vedoucímu a vedoucí důvěřuje svým metodám a prostředkům, tím se vedoucí i skupina vzájemně posilují a vytvářejí pozitivní energii. Ke konci by se měl vedoucí stát spíše pozorovatelem, protože vedení převezme sama skupina. Důležité je si podle Payne také všimnout, jestli využití aktivit vede účastníky k přesvědčení, že je v jejich silách pomoci si sami, přiznat si a vyřešit vlastní potíže, podpořit tímto způsobem proces učení a navodit očekávání úspěchu (Payne, 2011).

3 Teorie kreativního tance podle ANNE GREEN GILBERT

V této části diplomové práce jsme vycházeli především z knihy *Creative dance for all ages: a conceptual approach*, jejíž autorkou je Anne Green Gilbert (1992). Veškeré texty této kapitoly jsou volným překladem autorky diplomové práce, která z knihy vybírala informace podstatné pro realizaci kreativního tance v hodinách hudební výchovy na prvním stupni základní školy.

3.1 Kreativní tanec podle Anne Green Gilbert

Anne Green Gilbert působí ve Spojených státech amerických jako učitelka kreativního tance. Sama začínala tancovat již ve velmi útlém věku, a to i přes její ne zrovna atletickou postavu. Vyzkoušela různé taneční styly, od baletu, jazzu, stepu až po moderní tanec. Právě ten ji velmi zaujal a ovlivnil, protože ji vedl k vyjádření svých vlastních pocitů. V roce 1981 založila *Creative Dance Center*, taneční školu, která ve výuce kombinuje ovládnutí pohybu a mistrovství projevu. Gilbert (1992) poskytuje lekce kreativního tance, při kterých je provázán rozvoj dovedností se zkoumáním a improvizací. Jejím záměrem je přivádět tanečnický k pocitům štěstí bez ohledu na jejich váhu, výšku, věk či pohlaví.

Gilbert (1992) tvrdí, že radostně tančit mohou lidé kterékoli věkové kategorie. Přestože je všeobecnou pravdou, že děti na hudbu reagují přirozeně pohybem, kreativní tanec nepředstavuje pouhé tancování podle pocitů z hudby. Tento specifický druh pohybu spočívá ve vytváření vlastních kroků a pohybových frází. Důležitou roli zde hraje koncept improvizace tanečního pohybu a s tím související užívání pohybových dovedností, bez kterých bychom se nemohli rozvíjet. Kreativní tanec neznamena pouhé objevování tanečních konceptů (viz kapitola 1.2.3), nýbrž rozvoj dovedností, úzce spojených s kreativním tancem, který musí probíhat ve vztahu ke konceptu. Právě s rozvojem dovedností dojde podle ní ke zdokonalení v tanečním projevu a k prohlubování kreativity.

Tvůrčí taneční program, jinak řečeno program kreativního tance, musí být založen na studiu tanečních konceptů. Kreativní tanec podle Anne Green Gilbert otevírá vyučujícím i žákům nové světy znalostí, tvořivosti a sebevyjádření. „*Tento druh tance může být důležitým nástrojem pro dosažení klidu, protože lidé se při tanci učí řešit problémy, vyjadřovat své pocity, učí se vzájemně spolupracovat, akceptovat a hodnotit individuální odlišnosti,*

v neposlední řadě se také učí získávat povědomí nejen o jejich vlastní kultuře, ale i o kulturách jiných.“ (Gilbert, 1992, s. 4, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Gilbert (1992) řadí tanec mezi základní součásti každé osobnosti. Naše tělo je prostředkem komunikace, vyjadřujeme se pohybem. Existuje mnoho argumentů týkajících se tématu, zda žáci vůbec potřebují tanec. Dle Gilbert (1992) právě tyto argumenty udržují jistý odstup tance od školského systému. Žáci však potřebují instrukce pro dosahování a udržování dobrého zdravotního stavu. Nabízí se tedy zařazení kreativního tance do hodin hudební či tělesné výchovy. V ideálním případě by měl být kreativní tanec zařazován průběžně do různých vyučovacích předmětů během celého školního roku.

Učení prostřednictvím rozvíjení pohybové inteligence patří podle Gardnera (1983) mezi základní způsoby získávání znalostí a dovedností. Právě kreativní tanec (Gilbert, 1992) kombinuje učení s využitím pohybu a učení se zapojením emocí, díky tomu se stává efektivním vzdělávacím prostředkem.

3.2 Výstupy výuky kreativního tance

V této kapitole objasníme důvody, proč bychom žáky měli prvky kreativního tance učit. Blíže uvedeme výstupy kognitivní, afektivní, fyzické a sociální.

3.2.1 Kognitivní výstupy

Prostřednictvím porozumění tanečním prvkům si žáci rozšiřují slovní zásobu, učí se řešit problémy, které může pohyb přinášet. Porozumí historii tance a kultuře lidí po celém světě. Při výuce kreativního tance se žáci zdokonalují v poslechu hudby a následování různých směrů pohybu. Učí se vyjádřit vlastní názor na taneční představení a choreografii. Protože je kreativní tanec využitelný v různých oblastech vzdělávání, žáci se jeho prostřednictvím všestranně rozvíjejí a rozšiřují tvůrčí schopnosti při improvizaci a sestavování choreografie (Gilbert, 1992, s. 6).

3.2.2 Afektivní výstupy

Tanečníci prostřednictvím pohybu vyjadřují své pocity, a tím bývají pozitivněji naladěni. Jsou vedeni k hodnocení jiných kultur. Pocity a myšlenky, které vznikají následkem tance, vyjadřují slovně. Dle Gilbert (1992) dochází v průběhu výuky kreativního tance ke zvýšení sebevědomí prostřednictvím sebevyjádření pohybem. Dále tanečníci rozvíjejí

dovednosti v oblasti sebekázně, učí se riskovat při pohybových změnách a vzájemně si důvěřovat v oblastech sdílení váhy, partnerství a při skupinové spolupráci.

3.2.3 Fyzické výstupy

Gilbert (1992) uvádí, že žáci prostřednictvím kreativního tance snižují zdravotní rizika, pro rozvoj dovedností využívají tanečních konceptů a principů, respektují roli tance jako nositele celoživotní pohody, uvědomují si své tělo a učí se jej ovládat (rovnováha a koordinace). Pozitivní fyzickou aktivitou dochází k uvolnění napětí a k navození psychické pohody. V neposlední řadě tanečníci získávají fyzickou sílu, pružnost, obratnost a vytrvalost.

3.2.4 Sociální výstupy

Žáci se při tanci ve dvojicích či skupinách učí spolupracovat. Učí se působit před skupinou při formálních nebo neformálních představeních. Pozitivní fyzický kontakt a sdílení nápadů a prostoru tanečnickům usnadňuje komunikaci s ostatními. Zároveň také při párových a skupinových činnostech žáci zdokonalují své vůdčí dovednosti a učí se vhodně uplatňovat fyzický kontakt. Prostřednictvím tvořivého zkoumání, řešení problémů a studia jiných tanečních forem a kultur objevují hodnotu individuálních odlišností (Gilbert, 1992).

3.3 Místo výuky kreativního tance

Každý člověk má právo cítit se komfortně, měl by být schopen vyjádřit své pocity pohybem a v co největší míře rozvíjet pohybovou inteligenci. *„Kreativní tanec bychom měli vyučovat komplexně a v kterémkoli nesoutěživém prostředí. Takto pojatý kreativní tanec bude pro všechny účastníky výuky poskytovat příležitosti tvořit a užívat si.“* (Gilbert, 1882, s. 9, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.3.1 Kreativní tanec v učebně

Kreativní tanec může být vyučován například v učebně. Žáci si při pohybu mezi židlemi a lavicemi výrazně zlepšují prostorové vnímání. Jako počáteční rituál bychom dle Gilbert (1992) měli vytvořit příznivou atmosféru. Je možné začít hlubokými nádechy a výdechy, jednoduchým cvičením ve formě napodobování nebo jinými tanečními aktivitami. Mezi počáteční aktivity je možné zařadit vytváření zvláštního prostoru odsunutím lavic stranou.

Gilbert (1992) radí pro realizaci tanečních aktivit v učebně následovně:

„Vyžádejte si od žáků zasunutí židliček za lavice pro získání rozsáhlejšího volného prostoru.

Využijte uličky pro skákání a volné tancování. Přisuňte některé lavice k sobě pro docílení širší uličky.

Využívejte volného prostoru v přední nebo zadní části učebny pro provedení choreografie.

Udržujte malé skupinky pro skupinovou práci v uličkách.

Je možné pracovat ve dvojicích, kdy se jeden z dvojice pohybuje ve vlastním prostoru a druhý v obecném prostoru.

Za určitých podmínek je možné odsunout stolky ke stranám učebny pro vytvoření velkého prostoru pro zvláštní aktivity.“ (Gilbert, 1992, s. 9, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Dle Gilbert si žáci brzy pohyb ve třídě oblíbí a budou objevovat nové tvořivé cesty přizpůsobování pohybu prostoru třídy a naopak prostor se brzy přizpůsobí jejich tanci.

3.3.2 Tanec v otevřených prostorech

Otevřené prostory jsou jakákoli místa, která nejsou zaplněna nábytkem. Mohou to být tělocvičny, jídelny, knihovny, víceúčelové místnosti, prázdné učebny, herny, taneční studia a také atletická hřiště. Některé otevřené prostory jsou dle Gilbert (1992) pro tanec paradoxně méně vhodné nežli místnosti s nábytkem.

Rady pro taneční aktivity v otevřených prostorech:

„Je vhodné zvážit akustické vlastnosti daného prostoru. Ve velkých tělocvičnách nebo ve venkovních prostorech, kde zřetelně není slyšet hudba nebo instrukce vyučujícího, je proces výuky velmi obtížný.

Nezanedbatelné je zvážit povrch podlahy. Nemáme-li možnost výběru povrchu, je třeba uzpůsobit povrchu výběr aktivit. Je například vhodné eliminovat skákání a hopsání na tvrdém povrchu. Důležité je zvážit velikost, prostor může být příliš velký pro počet nebo velikost tanečníků. Obzvláště zásadní je volba prostoru pro skupinu velmi mladých tanečníků, protože v příliš velkém prostoru by se mohli cítit ohromeni a nejistí. Prostor je možné dispozičně

oddělit lavičkami, kužely nebo závěsy. V případě velmi malého prostoru je možné přestavět nebo vystěhovat nábytek, to je však velmi nesnadné na organizaci a časově náročné.“ (Gilbert, 1992, s. 10, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.4 Vytvoření tanečního prostředí

Taneční prostředí je podle Gilbert (1992) stejně tak důležité jako prostor, ve kterém se taneční lekce konají. Je vhodné vyvěsit různá sdělení o tanečních událostech, vyzdobit prostor plakáty a fotografiemi slavných tanečníků. Pokud ve výuce vládne otevřená a přátelská atmosféra, proces vyučování, tvoření a sebevyjádření bude efektivní.

Je velmi přínosné vždy přivítat tanečníky s nadšením, aby se každý cítil pozitivně přijatý. Při loučení je důležité, aby byl každý obdarován komplimentem, tato skutečnost tanečníky motivuje k touze po dalším setkání (Gilbert, 1992).

3.5 Čas a délka trvání výuky kreativního tance

Realizace výuky v nejvhodnějším čase a s ideální délkou trvání není vždy možná, proto je důležité přizpůsobit se možnostem.

Pro výuku ve školním prostředí jsou optimální 60minutové bloky jednou týdně, případně dva 30minutové bloky dvakrát týdně.

Někteří žáci potřebují delší dobu pro práci na choreografii a hodnocení. Proto jsou optimální dva 45minutové bloky dvakrát týdně, nebo tři 30minutové bloky třikrát týdně (Gilbert, 1992).

3.6 Pro koho je kreativní tanec určen?

Ve školním prostředí je možné soustředit do skupin žáky různého věku. Jak uvádí Gilbert (1992), kreativnímu tanci se mohou učit žáci všech věkových kategorií, od předškolních dětí až po vysokoškolské studenty.

3.6.1 Žáci prvního stupně základních škol

Žáky mladšího školního věku je možné rozdělit do dvou věkových skupin. Přičemž první skupina by se skládala ze šesti až osmiletých žáků a druhá skupina z devíti až

jedenáctiletých žáků. Jiné seskupení je možné, ale ne ideální. Seskupování žáků, kteří si jsou věkově blízcí, je předpokladem úspěchu (Gilbert, 1992).

Žáci prvního stupně základní školy se podle Gilbert učí prostřednictvím zkoumání tanečních prvků, slovním vyjadřováním pocitů, nácvikem dovedností a obratnosti, tvořením choreografie a improvizováním, sledováním tance. Je pro ně důležité střídat aktivity skupin a jednotlivců. Je třeba také brát ohled na individuální odlišnosti a na fyzickou zralost. Žáci jsou nadšenými tanečníky pouze v případě dobré motivace. Užívají si pak různorodost nových zkušeností a hudby, taneční experimentování a umělecké tvoření, předvádění choreografie před diváky a tancování s pomůckami. Bývají dobrými posluchači, pozorovateli a společníky. V tomto věkovém období u dětí také vzrůstá schopnost koordinace pohybů a vytrvalost. Žáci mladšího školního věku potřebují akci, zážitky, příležitosti pro úplnou spoluúčast a individuální pozitivní zpětnou vazbu. Dobře reagují na respekt, slušné zacházení a porozumění. Užívají si pocity zodpovědnosti a dospívání (Gilbert, 1992).

3.6.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle milují tanec. Žáky s tělesným postižením je nutné povzbuzovat v jakémkoli pohybu, který mohou provádět. I přes jejich handicap by měli být odpovědni za řešení problémů vlastní cestou.“ (Gilbert, 1992, s. 17, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Jako učitelé kreativního tance bychom jim měli dávat najevo naši víru v jejich tvořivost a schopnosti pohybu. Žáci na invalidním vozíku mohou tancovat jakoukoli částí těla, kterou jsou schopni realizovat pohyb. Je možné jimi manipulovat. K pasivnímu pohybu jim mohou napomáhat jejich intaktní spolužáci. Vhodné je využití speciálních sportovních vozíků, které umožní snazší a plynulejší pohyb.

„Pro žáky s mentálním postižením může mít kreativní tanec terapeutický charakter z důvodu zdůraznění vlastního prožitku. Prostřednictvím zkoumání kontrastních pohybových konceptů jsou schopni získávat pocity strachu, nedůvěry a nebezpečí.“ (Gilbert, 1992, s. 20, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Je proto důležité reagovat na pohybové preference jednotlivých tanečníků. Jejich řeč těla bude důležitým vodítkem pro odbourávání stresu, úzkosti a depresí. Pokud žáci získají kontrolu nad vlastním tělem, získají zároveň i kontrolu nad vlastními pocity. Posilováním svých neverbálních komunikačních schopností si žáci zlepšují úroveň verbální komunikace. Pro žáky s hyperaktivitou či agresivním chováním

je vhodné soustředit se na volbu aktivit s využitím pomalých pohybů na principu napodobování.

Velmi dobře na kreativní tanec reagují také žáci se sluchovým postižením, protože cítí nezávislost na dodržování specifického rytmu hudby. Mohou snadno reagovat na vlastní vnitřní rytmus, než aby se stresovali jasně daným rytmem hudby. Znaková řeč je velmi podobná kreativnímu tanci. Pokud učitel neovládá znakovou řeč, měl by povzbuzovat žáky, aby jej následovali, ne však imitovali jeho pohyby. Je důležité tvořit speciální znaky nebo signály pro změnu aktivit. Jako přínosné Gilbert (1992) uvádí využívání světelných signálů.

„Žáci se zrakovým postižením obvykle projevují obrovské potěšení z hudby, ale jsou omezeni v pohybech. Překonání strachu z neomezeného pohybování se prostorem může být úžasným prostředkem k posilnění jejich sebevědomí.“ (Gilbert, 1992, s. 20, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Jako prostředky motivace lze využít hudbu, rytmy a rýmované básně a říkadla. Je vhodné začít rytmickými cvičeními, která napomáhají otevření hrudníku, protažení páteře a relaxaci svalů, pokračovat jednoduchými pohyby v různých směrech nejprve v poloze v sedu, poté ve stoji. Oblíbené bývají aktivity ve dvojicích s využitím taktilního kontaktu. Podle Gilbert (1992) je přínosné pomalu zvětšovat vlastní prostor, ve kterém se žáci pohybují, až po dosažení pohybu v celém obecném prostoru vymezeném pro pohyb všech tanečnicků. Pokud jsou žáci se zrakovým postižením integrováni mezi intaktní spolužáky, je pro prostorové aktivity ve dvojicích vhodná spolupráce intaktního žáka se žákem s postižením.

Zapojením tance do výuky žáků s vývojovým handicapem se probírané učivo v jednotlivých předmětech (např. v českém jazyce a matematice) stane lépe zapamatovatelné a žáci si k vyučovacímu procesu vytvoří kladný vztah. Cvičení s využitím různorodých pohybů částí těla, jak uvádí Gilbert (1992), napomáhá lepší spolupráci mysli a těla, posiluje dovednost pohybovat se ve všech směrech. Využívání pohybových kombinací zlepšuje paměť, zvyšuje sebevědomí, které je nezbytnou součástí procesu učení. Důležitým prvkem je také opakování. Kreativní tanec posiluje sociální dovednosti a napomáhá k uvědomělému vnímání vlastního těla.

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou příliš odlišní od žáků intaktních. Každý má právo a potřebu se účastnit kreativního tance.“ (Gilbert, 1992, s. 21, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Z pohledu přístupu učitele je podle Gilbert důležité být aktivní, silný, kreativní, vybízející, spontánní a „crazy“. Velikou roli při výuce hraje učitelova

intonace a způsob užití fyzického kontaktu, jeho schopnost plánování lekcí a připravenost předávání energie tanečnickům, nebo naopak jejich zklidnění. Učitel by měl poskytovat konstruktivní a objektivní kritiku. Měl by uplatňovat pozitivní, povzbuzující přístup a nadšení.

3.7 Struktura lekce kreativního tance

„Taneční program může být zahrnut do výuky všech předmětů. Důležité je začít jednoduše a pomalu. Každý den můžeme začít taneční rozcvičkou. Je vhodné nejprve rozvést koncept místa, poté pokračovat s dalšími koncepty, jako je čas, síla, tělo, pohyb a tvary. Poté se opět vrátit k tanečnímu konceptu, který se zabývá místem, a následně hledat nové cesty zkoumání každého dalšího konceptu. Různorodé pohyby stimulují mozek a připravují tanečnický na aktivní výuku.“ (Gilbert, 1992, s. 22, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Pohyb během dne napomáhá všem účastníkům uvolňovat napětí a získat novou energii. Je prostředkem pro motivaci a zábavu ve všech oblastech.

Neměli bychom kritizovat sami sebe a tanečnický, pokud se taneční lekce nevydaří podle našich představ. V tomto případě je nutné analyzovat situaci a pokusit se zjistit, co bylo špatně, hledat řešení problému a zkusit udělat vše pro korekci našich chyb. Snažíme se napomáhat tanečnickům, aby porozuměli prostoru, času a energii, když se jim zdá, že jsou nemotorní (Gilbert, 1992).

Metody výuky kreativního tance dle Gilbert (1992) poskytnou strukturu, postup a porozumění, které napomůže tanečnickům získat kontrolu nad vlastními těly a dodá jim dovednosti vyjádřit vlastní kreativitu. Zvuková stránka tance napomůže jak hyperaktivním žákům, tak i oslabeným jedincům získat kontrolu a svobodu.

Plánování a tvoření taneční lekce Gilbert (1992) přirovnává ke psaní příběhu nebo sestavování taneční choreografie. Je nutné si předem koncipovat úvod, hlavní část a závěr. Aktivita na sebe musí plynule navazovat. Smysluplná lekce bude tanečnický bavit, vzdělávat a obohacovat je prostřednictvím vyučovacích stylů. Použití určitého jasného formátu lekce pomůže naplnit cíle. Zahrnutím všech tanečních prvků obohatíme studenty o dovednosti, které vedou k vytvoření jejich vlastních tanců a užívání si těchto specifických pohybů po celý život (Gilbert, 1992).

3.7.1 Plánování výuky

Gilbert (1992) uvádí, že bychom se při plánování výuky kreativního tance měli držet daného postupu. Je důležité ujasnit si a vyhledat prvky tance, kterými se budeme v průběhu jednoho týdne zabývat. Například se v prvním týdnu zaměříme na koncept místa, ve druhém týdnu na koncept velikosti, ve třetím týdnu na úroveň pohybů, ve čtvrtém týdnu směry atd.

Je nutné zvážit rozvržení aktivit dle délky výuky. Každou lekci začínáme rozcvičkou, uvedením konceptu a končíme nácvikem choreografie a zklidňujícími prvky. Výuka kreativního tance je dlouhodobá záležitost s pomalým a rozvázným začátkem. Podle Gilbert bychom měli vybrat pouze jeden hlavní prvek pro každou lekci a na něj se zaměřit. Není vhodné zmást tanečníky zaměřením se na více než na jeden koncept. Tanečníci budou zkoumat již známé koncepty a obohacovat se o nové znalosti týkající se těchto konceptů. Zřetelným zaměřením lekce bude každý prvek zkoumán dlouhodobě a bude navazovat na další koncept, díky čemuž tanečníci v průběhu času porozumí konceptům do hloubky a získají schopnost využívat tyto dovednosti v praxi (Gilbert, 1992).

„Trpělivost je na místě. Deset konceptů by mělo být vyučováno v průběhu deseti týdnů, poté následuje zhodnocení programu. Použijeme-li správné metody, mnoho tanečníků se brzy naučí užívat si tanec a dobře ovládat taneční prvky v praxi a v jejich životě.“ (Gilbert, 1992, s. 26, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.7.2 Vymezení částí lekce

„V úvodu lekce proběhne rozcvička. Ta spočívá ve dvou až pětiminutové činnosti, která aktivizuje mysl a svaly. Mezi tyto aktivity řadíme např. napodobování vedoucího, posilování, vlnění, houpání, chvění, běh střídaný s nelokomočními pohyby.“ (Gilbert, 1992, s. 29, Volně přeloženo autorkou diplomové práce). V průběhu rozcvičky bychom měli zopakovat koncept z předchozí lekce a objasnit zaměření lekce, která právě začíná.

Následují taneční cvičení, při kterých bychom měli správně posilovat a protahovat svaly, zvyšovat flexibilitu a podporovat správné držení těla. Pro děti předškolního a mladšího školního věku je podle Gilbert (1992) vhodné využít cvičení s doprovodem rýmovaných říkanek či básní.

Na závěr úvodní části proběhne uvedení nového konceptu a jeho vysvětlení prostřednictvím slov a pohybu. Jak Gilbert uvádí, tanečnickům pomůže, když slovo daného konceptu uvidí napsané na papíře větších rozměrů nebo na tabuli a společně ho vysloví.

V následující části proběhne zkoumání konceptu. Tanečníci se seznámí s tanečními prvky prostřednictvím řízeného zkoumání individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Zaměřují se na taneční prvky, zatímco vytváří stabilní a nestabilní pozice svého těla. Při zkoumání může tanečnickům významně napomáhat hra na hudební nástroje.

V lekci pokračujeme zaměřením se na rozvoj lokomočních a nelokomočních dovedností prostřednictvím tanečních prvků. Žáci rozvíjejí různé dovednosti při pohybu vlastním tělem otáčivými pohyby. Důležitým prvkem je dle Gilbert kombinování lokomočních a nelokomočních pohybů a jejich spojování v taneční fráze. Přínosné je zaměřit se na plynulost kombinování pohybů. V neposlední řadě tanečníci rozvíjejí a cvičí dovednosti skákání. (Gilbert, 1992)

Poté se zaměříme na samostatné tvoření. *„Improvizaci lze definovat jako neplánované pohyby. Při volném tancování mladí tanečníci dokazují porozumění tanečním prvkům pohybovou improvizací.“* (Gilbert, 1992, s. 28, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Učitel by měl poskytnout jednoduchou strukturu, jako je např. doporučení výrazných pohybů, když je hudba hlasitá; tančit půvabně a lehce, pokud je hudba tichá a jemná. Na druhé straně – tancování podle choreografie obnáší využívání předem naplánovaných pohybů. Tanečníci vytvářejí své vlastní taneční fráze, investují čas pro sestavování specifických pohybů, které se vztahují k určitému tanečnímu prvku, a poté představují vzniklou choreografii divákům.

Poslední částí lekce je zklidnění. *„Tanečníci se pohybují po zemi s využitím tanečních prvků, a to individuálně, ve dvojicích či trojicích. Přichází čas pro zhodnocení porozumění tanečním prvkům, které byly představeny na začátku lekce.“* (Gilbert, 1992, s. 29, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) V této části se naskytne prostor pro relaxační, vizualizační a zklidňující cvičení, která jsou využívána pro snížení napětí ve svalech. Pro prevenci křečí je podle Gilbert (1992) důležité, aby si tanečníci protáhli všechny svalové skupiny. Při protahování mohou tanečníci také slovně zhodnotit průběh lekce.

„Formulář pro plánování taneční lekce

Věk:

Délka trvání lekce:

Zakroužkujte taneční koncept: prostor, úroveň, velikost, směr, rychlost, rytmus, energie, váha, části těla, tvary těla, vztahy, rovnováha, ostatní

Zakroužkujte a doplňte oblasti, které budete vyučovat:

ROZCVIČKA

Rozehřívací aktivity:

Taneční cviky, technika:

Uvedení konceptu:

ZKOUMÁNÍ KONCEPTU:

Tvarování:

Pomůcky:

ROZVOJ DOVEDNOSTÍ:

Otáčení:

Kombinování pohybů:

Skákání:

TVOŘENÍ

Volné tancování a improvizace:

Tvoření choreografie:

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Rozloučení s tancem:

Relaxace a zklidnění:

Protážení těla a zhodnocení konceptu:

Sdílení a zhodnocení choreografie:“

3.7.3 Časové rozvržení částí lekce

Je důležité si důsledně lekci promyslet a naplánovat, a to včetně časových dotací pro jednotlivé aktivity. Gilbert (1992) uvádí vzorové rozplánování lekcí pro jednotlivé věkové skupiny a různou délkou trvání lekcí.

Jestliže se výuka žáků prvního stupně koná dvakrát týdně, pro půlhodinovou lekci je vhodné vystřídat dva modely během jednoho týdne (předpokládáme doplnění vyučovací hodiny hudební výchovy jinou činností v úvodu nebo na závěr hodiny).

1. Model

2. Model

<i>„10 MINUT</i>	<i>ROZCVIČKA</i>	<i>5 MINUT</i>	<i>ROZCVIČKA</i>
<i>Cvičení</i> <i>Uvedení konceptu</i>		<i>Rychlá rozcvička / zkoumání konceptu</i> <i>Uvedení nebo opakování konceptu</i>	
<i>5 MINUT</i>	<i>ZKOUMÁNÍ</i> <i>KONCEPTU</i>	<i>5 MINUT</i>	<i>ZKOUMÁNÍ</i> <i>KONCEPTU</i>
<i>Zkoumání konceptu nebo tvarování</i>		<i>Tvarování</i>	
<i>10 MINUT</i>	<i>ROZVOJ</i> <i>DOVEDNOSTÍ</i>	<i>5 MINUT</i>	<i>ROZVOJ</i> <i>DOVEDNOSTÍ</i>
<i>Rozvoj dovedností</i> <i>Skákání</i>		<i>Kombinování pohybů</i>	
<i>4 MINUTY</i>	<i>TVOŘENÍ</i>	<i>10 MINUT</i>	<i>TVOŘENÍ</i>
<i>Volné tancování / improvizace</i>		<i>Choreografie</i>	
<i>1 MINUTA</i>	<i>ZKLIDNĚNÍ</i>	<i>5 MINUT</i>	<i>ZKLIDNĚNÍ</i>
<i>Relaxace / opakování konceptu</i>		<i>Sdílení a hodnocení choreografie“</i>	

(Gilbert, 1992, s. 33, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.7.4 Plánování vhodných aktivit

Při plánování výuky kreativního tance bychom dle Gilbert (1992) měli zvážit věk a zkušenosti žáků. Věk je důležitý z důvodu motorických a sociálních dovedností, které jsou pro různé věkové kategorie odlišné.

Rychlé rozcvičky mohou být velmi podobné pro žáky různých věkových skupin a žáky, kteří disponují různou úrovní zkušeností. Předmětem rychlé rozcvičky je rozhýbat se, rozehrát svaly a rozproudit krev. Proto by aktivity měly být jednoduché a také známé. Techniky a cvičení se mohou pro různé skupiny žáků lišit. Pro děti předškolního věku je vhodné rozcvičky doplnit o cvičení s doprovodem básní a říkanek. Pro zkušenější tanečnický je přínosné přidávat nová cvičení a zaměřovat se na zklidnění pohybů paží, rovnováhu, rytmus, popřípadě pohyb za doprovodu počítání. Náročnější cvičení mohou být uvedeny dle příznivých časových podmínek, dále dle specializace vyučujícího (Gilbert, 1992).

„Při zkoumání konceptu si budou aktivity užívat i začátečníci. Zkušenější žáci mohou zkoumat koncepty s partnery, ve trojicích nebo v malých skupinách, s pomůckami, přidáváním dalších tanečních prvků a kombinováním pohybů.“ (Gilbert, 1992, s. 39, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Rozvoj dovedností je oblast, která vyžaduje nejvíce pozornosti s přihlédnutím k vhodnosti pro různé věkové kategorie. Pět až sedmiletí tanečníci mohou nacvičovat různé způsoby skákání a hopsání podle lokomočních dovedností. *„Zkušenější žáci zvládnou kombinovat lokomoční a nelokomoční pohyby pro vytvoření dokonalejších pohybových vzorců. Známé pohyby je vhodné realizovat ve dvojicích. Kombinace pohybů bývají realizovány v jednoduchých rytmických frázích.“* (Gilbert, 1992, s. 40, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Osmi až dvanáctiletí žáci dokonale ovládají lokomoční a nelokomoční pohyby a učí se rozvíjet složitější kombinace pohybů, jako je polka, náročnější otočky atd. Zkušenější tanečníci dokážou měnit a kombinovat známé pohyby využíváním tanečních prvků a přitom se stávají odvážnějšími. Složitě kombinace jsou často realizovány ve dvojicích nebo malých skupinách.

Tvůrčí aktivity jsou podle Gilbert (1992) pro žáky předškolního a mladšího školního věku zvláště důležité. Pět až sedmiletí tanečníci začínají rozvíjet tvořivé dovednosti prostřednictvím strukturované a prostorové improvizace. „Mladí choreografové“ pracují ve dvojicích a vytváří jednoduché tance. Zkušenější děti a žáci mohou pracovat ve trojicích

a malých skupinách, vhodné je využití pomůcek různých choreografických forem. Tanečníci si vzájemně představují své tance. Osmi až dvanáctiletí žáci vytvářejí komplexní tanec s využitím jednoho nebo více tanečních prvků. Strukturovaná improvizace je pro tuto věkovou skupinu využívána jako základ choreografie.

Zklidnění probíhá, jak již bylo uvedeno výše, prostřednictvím vizualizace. Žáci si uvědomují napětí ve svalech, následně proběhne jejich celkové zklidnění. Vhodné jsou například jednoduché napodobovací cviky a slovní posouzení výuky. V rámci využívání prvků na zklidnění můžeme také využít diskuzi o choreografii a jednoduchá protahovací cvičení (Gilbert, 1992).

3.8 Užitečné rady pro výuku kreativního tance

3.8.1 Partneri

Kreativní tanec je podle Gilbert (1992) velmi přínosný především z důvodu časté spolupráce ve dvojicích a v malých skupinách. Je důležité podporovat žáky, aby vzájemně vstřícně spolupracovali. Měli bychom se však zaměřit na taneční aktivity, ne na proces hledání partnera. Přínosné je při demonstraci využít pomoci žáků. Po demonstraci by žáci měli být vyzváni k vyhledání partnera. Pro tanečnický bývají poutavé pokyny: „ ... než napočítám do pěti, spojte váš loket s loktem vašeho partnera; než napočítám do šesti, postavte se zády k dalšímu tanečnickovi / další tanečnici; než napočítám do čtyř, vytvořte sochu s partnerem opačného pohlaví; během počítání do osmi vytvořte trojúhelník se dvěma dalšími tanečnickými; spojte palce s partnerem, než napočítám do pěti; a spoustu dalších.“ (Gilbert, 1992, s. 41, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Vhodné je vyzvat tanečnický k vyhledání partnera v průběhu pohybové aktivity, když přestane hrát hudba. Vyčkáme několik sekund, než opět začne hudba hrát. Důležité je, aby proces vyhledávání partnera proběhl krátce a bez zmatku. Jak Gilbert (1992) uvádí, jedním z největších darů, které můžeme předat žákům a studentům kreativního tance, je nácvik těchto dovedností, dokud nejsou dostatečně zkušení v práci s ostatními v různých situacích.

3.8.2 Formování

Využívání různých způsobů formování může podle Gilbert (1992) velmi pomoci při organizování lekce. Vhodný je tvar kruhu, linií nebo nepravidelné tvary. Pohybování s různým formováním dodává výuce pestrost a zajímavost.

Tvar kruhu je jedna z nejnáročnějších forem pro ztvárnění. Žáky při procesu vytváření této formace musíme názorně vést, případně jim nejprve ukázat samotný tvar na podlaze.

Linie a formování do řad jsou použitelné při nácviku lokomočních dovedností. Nemůžeme však zapomínat na zařazování nepravidelných formací, které výrazně ušetří čas. Jsou vhodné pro menší děti a zvláště využitelné pro zkoumání konceptů a pohybů (Gilbert, 1992).

3.8.3 Změny aktivit

„Je přínosné naučit tanečnický, aby automaticky znehybněli, pokud se hudba ztiší. Také v této chvíli můžeme podávat krátké instrukce, které je budou vést k následující aktivitě, před tím, než nad nimi ztratíme kontrolu.“ (Gilbert, 1992, s. 43, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Gilbert (1992) považuje za zásadní pozitivně hodnotit právě ukončené aktivity a postupujícím kladným laděním vést tanečnický k nadšení pro nadcházející aktivitu. Žáci budou vědět, že je před nimi spousta zábavy. Budou náležitě připraveni vnímat pokyny pro další aktivitu.

3.8.4 Tanec chlapců

Kreativní tanec je podle Gilbert (1992) výbornou cestou pro zapojení chlapců do tanečního procesu. Se zaměřením na prozkoumání kontrastních tanečních prvků jsou chlapci schopni prožívat pestrou škálu pohybů ve větší míře než dívky. Právě tím se stává tanec zajímavým sportovním odvětvím. Často se stává, že chlapci si kreativní tanec oblíbí více než dívky. Dívky totiž více prožívají předsudky a v důsledku toho ihned neporozumí, že tanec může být výrazný a asymetrický. *„Chlapci jsou ti, kteří objevují veliké potěšení hledáním, zkoumáním nových pohybů v nesoutěžní oblasti a tvořením jejich vlastních tanců. Nesprávný předsudek mnoha dospělých je, že chlapci nemají rádi tanec.“* (Gilbert, 1992, s. 44, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.8.5 Obraznost a nápodoba

Nadměrné napodobování při výuce kreativního tance působí podle Gilbert (1992) na taneční proces velmi nepříznivě. Nemůžeme říci, že bychom nikdy neměli využít nápodobu, musíme s ní však podle ní velmi opatrně nakládat. Prozkoumání a pochopení tanečních prvků by mělo předcházet obraznosti a nápodobě.

„Nadměrným využíváním nápodoby a obraznosti tanečnickům náležitě neposkytujeme příležitosti pro plné zkoumání a porozumění všem krásným způsobům pohybu těla.“ (Gilbert, 1992, s. 45, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Pokud například zadáme pokyn ke skákání jako klokan, tanečníci budou mít na mysli pouze jeden způsob skákání. Jestliže však vyřkneme pokyn, aby skákali různými směry v různých úrovních, se změnami rychlosti, energie a váhy, každý sám za sebe nebo s partnerem, vymyslí a budou realizovat mnoho způsobů skoků, poskoků a výskoků.

Učitelé si dle Gilbert (1992) často nesprávně myslí, že žáci velmi potřebují obraznost. Děti předškolního věku mají nejméně zkušeností se světem, avšak nejsilnější smysl pro fantazii a kreativní uvažování, např. vytváření nejrůznějších způsobů pohybu zvířat a jiných objektů. Obraznost je pro malé děti velmi omezující a zabraňuje zkoumání způsobů určitých pohybů. Pokud žáci získají zkušenosti, obraznost jim nebude bránit při vlastním zkoumání a uplatňování kreativity (Gilbert, 1992).

Slovní zásoba týkající se tance by se měla, jak Gilbert (1992) uvádí, rozvíjet primárně, obraznost pak sekundárně. Důkladným fyzickým a psychickým porozuměním tanečním prvkům se žáci stávají sebejistějšími. Mnoho dnešních škol využívá tematický přístup k výuce, který lze snadno a rychle aplikovat také na výuku kreativního tanec.

„Žáci budou mít radost z objevování mnoha nových způsobů pohybu, pokud je uvedeme do tajů tanečních prvků. Budou samostatně vytvářet svůj vlastní tanec. Obraznost by měla být využívána střídavě, abychom zároveň podporovali jejich vlastní myšlenky a přitom žáky nezahltili množstvím již předem specifikovaných podnětů.“ (Gilbert 1992, s. 45, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.8.6 Demontrace

Dle Gilbert (1992) je demonstrace jedním z nejlepších způsobů předávání myšlenek tanečnickům. Měli bychom ji využívat vždy pro vysvětlení a představení určité aktivity.

Do procesu demonstrace je možné zapojit jednoho nebo více žáků. Porozumění pohybové aktivitě je mnohem snazší, pokud využíváme sluchových a zrakových podnětů. Demonstraci je také vhodné využít, jestliže žákům ukazujeme provedení určitých dovedností příznivějším způsobem. Je přínosné demonstrovat dva různé způsoby provedení určitého pohybu, aby žáci sami mohli vyjádřit názor, která varianta jim více vyhovuje.

„Tanečníci se prostřednictvím demonstrace učí rychleji a zapamatují si více nežli z pouhé slovní instrukce. Z výše uvedeného lze dedukovat, že žáci cítí zodpovědnost za vyslovení svého postoje k jednotlivým způsobům provedení pohybu. A tím dosahují požadovanou kvalitu pohybů.“ (Gilbert, 1992, s. 46, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.8.7 Diskuze o pocitech

Velmi důležité je pomáhat žákům při propojování pohybů a pocitů. Tanečníci budou dle Gilbert (1992) volit vhodnější pohyby v jejich sestavách, lépe porozumí významům pohybů a vyjadřování jich samotných s množstvím pocitů při tanci. Tanec nemůžeme považovat pouze za sérii technických pohybů, nýbrž za expresivní a transformující umění.

Za stěžejní považuje Gilbert (1992) průběžné dotazování tanečníků na jejich pocity při pohybu, jak kontrastní pohyby působí na jejich prožívání, jak lidé reagují na stejné pohyby a jak se cítí při sledování totožné sestavy pohybů v různých způsobech provedení. Diskutování o právě prožívaných pocitech nás, jako učitele kreativního tance, ujišťuje na cestě za dosažením cíle. Klíčové je také akceptovat odpovědi všech tanečníků, nevyjímaje nás samotných, týkající se pocitů z právě prožívaného pohybu (Gilbert, 1992).

3.8.8 Jasně řečené požadavky

Pro dosažení cílů je nezbytné podporovat tanečníky ve správném chování, kreativním zkoumání a využívání tanečních prvků, ujišťovat je ve správnosti provedení pohybových prvků.

Dle Gilbert (1992) bývají žáci často velmi zaujati pohybem v prostoru a paradoxně přitom netuší, co se děje kolem nich. Velmi dobře si uvědomují pozitivní reakce, které je ovlivní v jejich chování. Jejich chování a taneční projevy jsou soustavně ve vzájemné interakci. Pravidelnost v požadování vhodného chování se velmi efektivně odráží na průběhu lekce.

3.8.9 Být osobní a pozitivní

„V procesu výuky kreativního tance žáky velmi ovlivní osobnost jejich učitele. Zvláště pak to, jakým způsobem a kdy je oslovuje.“ (Gilbert, 1992, s. 47, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Je vhodné, aby při komunikaci vyučující pravidelně používal jejich jména, tanečníci se poté cítí být vtaženi do centra dění, což je nezbytné pro klidnou a produktivní atmosféru. Žáci vyžadují osobní přístup, od toho se odráží jejich chování a reakce na pokyny.

Kladně se při výuce odráží pozitivní chování, podle Gilbert (1992) bychom se měli snažit negativní jevy ignorovat. Je všeobecnou pravdou, že pokud věnujeme pozornost negativnímu chování, toto nevhodné chování se frekventovaněji objevuje. Na druhou stranu, jestliže směřujeme pozornost na pozitivní chování, toto vhodné chování je četnější. Jsou tedy velké rozdíly v atmosféře třídy, jestliže jsou zmiňovány pozitivní jevy a současně potlačovány jevy nepříznivé. Ukončení každé lekce by mělo mít kladný náboj. Děti předškolního věku radost z uplynulé lekce mohou vydatně vyjádřit tleskáním, starší žáky bychom měli odměnit komplimentem za jejich pozornost, kreativitu, spolupráci atd. Pozitivně laděný konec lekce zajistí, že se všichni účastníci budou těšit na příští lekci (Gilbert, 1992).

3.8.10 Jednoduchost pokynů

Tanečníci nevyžadují dlouhé proslovy, nýbrž touží po pohybu. Své pokyny bychom k nim měli směřovat stručně, jednoduše, případně přehodnotit aktivity. Gilbert (1992) uvádí, že je přínosné vyžadovat od žáků pomoc při demonstraci myšlenek. Pozitivně se na průběhu lekce také odrazí důsledné plánování a příprava případných pomůcek a rytmických nástrojů. Jestliže budou naše pokyny jasné, jednoduché a k věci, povede to k předpokládanému dosažení cílů.

3.8.11 Využití hudby, pomůcek a tanečních prvků

Hudba motivuje tanečníky a napomůže k udržení kázně. Bude přínosem využívat hudbu různých žánrů. Důsledná příprava poskytuje plynulý průběh lekce. Využití hudby v kreativním tanci má veliký význam zejména pro pauzy, jasné změny tempa, hlasitosti a stylů. Například využití krátké pauzy nám poskytne možnost vysvětlení pokynů, a to jen za podmínky, že se tanečníci nebudou hýbat. „Ticho by mělo být předem jasně stanoveno jako signál ke „zmrznutí“, čili znehybnění. Pauzy také umožní změny pohybu.“ (Gilbert, 1992, s. 48, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Hudba obsahující změny motivuje žáky, aby se

lépe koncentrovali na využívání různých druhů pohybů, vede je ke zkoumání kontrastních tanečních prvků.

Pomůcky usnadňují práci s malými dětmi, zejména v procesu získání a udržení pozornosti. Pokud pomůcky využíváme při práci se staršími žáky, tanec se stává poutavějším a pestrým. *„Rizikem by se mohlo stát jejich nadměrné využívání a v důsledku toho závislost na pomůckách. Tanec by se mohl stát nezajímavým a žáci by své tělo k pohybu nevyužívali naplno. Naším záměrem by mělo být hledání zlaté střední cesty.“* (Gilbert, 1992, s. 48, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Jestliže žáci nadměrně soustředí pozornost na pomůcky, doporučuje Gilbert (1992) pomůcky na určitou dobu odložit a pracovat bez nich. Jak uvádí, je možné jako pomůcky k tanci využívat běžné věci ze života. Do výuky lze zařadit šátky, plastové kelímky, stuhy, závěsy pro rozdělení taneční plochy. Z odborných pomůcek pak lze využít expandery, pěnové míčky, kužely, lavičky a balony.

Pro představení konceptu, který bude pro lekci stěžejní, je podle Gilbert (1992) důležité slovo konceptu vyslovit a vyhláskovat prostřednictvím těl tanečníků, napsat jej v prostoru, vyjádřit pohybem. Při udržení struktury lekce nám napomáhá využití tanečních prvků, které je zároveň nezbytnou součástí motivace k výuce a spolupráci. V potaz bychom měli brát nejistotu nezkušených tanečníků. Méně času investujeme do výkladu, pokud na začátku lekce stanovíme jasná pravidla a srozumitelné pokyny. Nesmí také chybět pozitivní posilování méně zkušených tanečníků (Gilbert, 1992).

3.8.12 Plánování lekce

Forma lekce by dle Gilbert (1992) měla být důsledně a zodpovědně promyšlena, aby byla naplněna rovnováha mezi kreativním prozkoumáváním a rozvojem dovedností. Jestliže dokonale promyslíme strukturu, budeme otevření a připraveni experimentovat, což je pro kreativní tanec zásadní. Plánování lekce se jeví jako tvorba taneční choreografie.

Gilbert (1992) považuje za velmi důležité promyšlení konceptu, který se týká prostoru. Pro udržení kontroly nad průběhem lekce je podle ní zásadní využívat různorodých prostorových formací. Například bychom lekci mohli začít v kruhu, pohybem se přemístit do nepravidelného útvaru, v další části by následoval pohyb v liniích a lekci ukončit v rozptýlené formaci.

Zásadní je podle Gilbert (1992) rovněž to, aby učitel věnoval pozornost časovému rozvržení výuky a pořadí aktivit. S tím souvisí také střídání rychlých a pomalých činností.

Pozornost žáků je sledem pohybů různého charakteru velmi ovlivněna. Po rychlých pohybech tanečníci pochopitelně nevydrží sedět na místě poslouchat výklad. Naopak po otočkách nebo sledu pohybů v liniích žáci budou připraveni pro skupinové aktivity.

Co se konceptu síly a energie týká, měly by být pravidelně střídány činnosti energeticky více a méně náročné.

V neposlední řadě je podle Gilbert (1992) pro plánování lekce podstatné promyšlení konceptu týkajícího se vztahů. Kreativní tanec je nejhodnotnější právě pro příležitosti vzájemné spolupráce, vhodných dotyků a sdílení ve skupině. Lekce kreativního tance by měla obsahovat nejméně jednu činnost, při které jsou účastníci odkázáni jeden na druhého.

Na proces dosahování předem stanovených cílů má zásadní vliv také průběh lekce. Ve výuce by měly aktivity plynule přecházet jedna v druhou. Pečlivé promyšlení jednotlivých prvků lekce působí jako prevence před zrudnutím či znechucením tanečníků pro následné kreativně pohybové působení (Gilbert, 1992).

3.8.13 Hodnocení situace a sebejistota

Pokud jsme, jako učitelé kreativního tance, úspěšní, měli bychom se podle Gilbert (1992) sami sebe ptát, proč a uvědomit si přítomnost funkčních mechanismů při dosahování cílů. Jestliže však úspěšní nejsme, je vhodné položit si stejnou otázku. Zamysleme se nad hudbou, zda je vhodná pro určitou aktivitu a věkovou skupinu žáků, jestli je přítomna rozmanitost stylů. Dalším podnětem k zamyšlení je samotný plán lekce, zda je využitelný pro tanečníky s různou úrovní zkušeností. Důležité je, abychom si uvědomili i způsob prezentování pokynů. Měly by být jednoduché a předem ujasněné. *„Za zásadní je v neposlední řadě považováno promyšlení, zda využíváme, jako učitelé tance, vhodný přístup. S tím souvisí pozitivita, sebejistota, přítomnost zábavných prvků, úsměvu, uplatňování osobního přístupu, víry ve skutečnou hodnotu výuky kreativního tance a očekávání.“* (Gilbert, 1992, s. 51, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Tanečníci se zpočátku mohou cítit nervózně, váhavě, nejistě a ustrašeně. Proto je ve vyučovacím procesu zvláště důležité podporovat žáky ve správném dýchání, v úsměvu, pomalém a rozváženém počátku, v ujasnění plánu lekce, jak uvádí Gilbert (1992). Za nezbytnou součást je považována víra v naše konání.

3.8.14 Problémy v chování

Mnoha problémům v chování žáků můžeme dle Gilbert (1992) předcházet správným pedagogickým vedením a pozitivním přístupem. Je nezbytné, aby se tanečníci cítili být úspěšní a byli zapojeni do centra dění, tomu napomůže dobře naplánovaná lekce s různorodou hudbou a vhodnými aktivitami.

„Proces výuky je podstatně ovlivňován přístupem vyučujícího. Jestliže kreativní tanec vyučují třídní učitelé, měli by tanec vnímat jako důležitou součást vzdělávacího programu. Kreativní tanec by měl být pojmenováván výhradně slovem „tanec“, ne „pohyb“. Tanec není přijatelnější, pokud jej pojmenujeme jiným názvem. Právě kreativní tanec, pokud je správně vyučován, si všichni, žáky s poruchami chování nevyjímaje, rychle oblíbí.“ (Gilbert, 1992, s. 52, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Stydliví a pasivní žáci se nebudou cítit komfortně v situaci, kdy kolem nich tančí jejich spolužáci. Pro tyto žáky je, jak uvádí Gilbert (1992), zvláště důležité prožít pohyby hrubé motoriky a zažít příjemné pocity při pohybu prostorem, vše za přítomnosti spolužáků. Měli bychom je ujistovat o dostatečném množství času. Je důležité podporovat je při zapojení do tanečního procesu, např. přímým vedením rukou. Neměli bychom je nadměrně kritizovat nebo jim věnovat přílišnou pozornost. Přístup vyučujícího je klíčový a velmi ovlivní vztah žáků k tanci a jejich zapojení do pohybového procesu.

Někteří žáci vynikají schopnostmi manipulovat dospělými osobami. Tito žáci podle Gilbert (1992) usilují o pozornost negativním nebo manipulativním chováním. Projevují se např. stálým mluvením a přerušováním výuky otázkami. Bývají spoluúčastníky často „trnem v oku“. Jejich chování nebývá neúnosné a unavující. V tomto případě je vhodné ignorovat jejich chování. Na místě je stanovení jasných pravidel hned od začátku a jejich důsledné dodržování. Velmi kladně na tyto žáky působí pozitivní posilování při dodržování daných pravidel. Cílem je, aby si tento žák uvědomil, že učitelem nemůže manipulovat (Gilbert, 1992).

Žáci se závažným negativním chováním mohou ohrožovat ostatní tanečníky. Pokud se takový žák objeví na výuce kreativního tance, je zvlášť důležité stanovit mu jasné hranice. Nesmí je překročit. Gilbert (1992) doporučuje, aby byl předem seznámen s postihy, které by ho čekaly. Přítomnost takových žáků ve výuce je zvláště vyčerpávající. Je nutné vynaložit obrovské úsilí pro zajištění účinné motivace, ale jistě to stojí za námahu.

Hyperaktivní žáci snad, zdá se, nikdy nezpomalí, jak uvádí Gilbert (1992). Jsou stále v pohybu, kterýmikoli směry, jakoukoli rychlostí. Kreativní tanec těmto žákům může výrazně pomoci ke zklidnění. Měli bychom je naučit pohyby, na které nejsou příliš zvyklí, a realizovat za jejich účasti především klidné aktivity. Tzn. pomalý pohyb – namísto rychlého, lehce – ne silně, hladce – ne ostře atd. Čím více se naučí prožívat pomalé a kontrolované pohyby, tím lépe budou tyto pohyby využívat při tanci. To se odrazí i v jejich chování a počínání.

3.8.15 Taneční představení

Podle Gilbert (1992) je neformální představení vynikajícím způsobem sdílení dovedností s účastníky lekce. Kreativní tanec má dvojí zaměření. Prvním z nich je rozvoj dovedností, druhým je osvojování dovedností pro vyjadřování vlastní kreativity prostřednictvím tance. Anž bychom tím strávili příliš mnoho času, můžeme společně vytvářet jednoduché pohybové kombinace, které poukazují na rozvoj dovedností a kreativity. Právě strukturované improvizace či choreografie mohou být snadno prezentovány jako neformální představení. Zásadní v tomto procesu je vyhledání oblíbené části a její sdílení s diváky. Všichni tanečníci mají výbornou příležitost vzájemně se pozorovat a učit se jeden od druhého.

„Tanečníci mohou mít připravené speciální oblečení pro představení, avšak příliš ozdobné kostýmy jsou pro účely kreativního tance zbytečné. Důraz není kladen na oblečení, nýbrž na tanec.“ (Gilbert, 1992, s. 54, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Je možné vytvořit oblečení v kontrastních barvách, případně oděv pouze dotvořit prostřednictvím doplňků, jako jsou opasky, náramky, náušnice, šály, šerpy atd.

Učitel tance by měl podporovat žáky při sestavování choreografie, aby využívala vhodné taneční prvky a přitom je podněcovala k využití nabytých dovedností. Předvedená choreografie by se tak měla stát kvalitně provedenou prací. Důležité je zahrnout tanečnický do procesu přípravy představení v co největší míře. Mohou být zapojeni do přípravy osvětlení, oděvu a dále se podílet na zajištění programu, včetně roztažení opony, je-li k dispozici. Jejich sebevědomí bude posilováno, a to je velmi žádoucí (Gilbert, 1992).

3.9 Metody kreativního tance podle Anne Green Gilbert

V této kapitole jsme se zaměřili na bližší vymezení metod rozcviček, tanečních technik, specifikace jednotlivých tanečních konceptů s hlubším zaměřením na koncept prostoru (omezený rozsah kvalifikační práce nám nedovoluje rozpracování všech tanečních konceptů ve stejné míře) a alternativ zklidnění žáků a ukončení taneční lekce či vyučovací hodiny.

3.9.1 Rozcvičky

Krátké rozcvičky jsou vhodné aktivity pro začátek výuky, nejen kreativního tance. Mohou být prostředkem k představení konceptu hodiny a rozehrání svalů. Ranní rozcvičky dodají žákům energii a připraví je na aktivní a efektivní vyučovací proces.

Aktivitu nesoucí název „Zády k sobě“ Gilbert (1992, s. 61) popisuje takto: žáci se při klavírním doprovodu pohybují ve volném prostoru. Na pokyn „Zády k sobě!“ se postaví zády k nejbližší osobě. Potom se otočí k sobě čelem a dotknou se lokty, prsty na nohou a nakonec koleny. Jakmile začne hrát hudba, pohybují se prostorem. A opět pokyn: „Zády k sobě!“. Celou pohybovou aktivitu několikrát cyklicky opakujeme. Žáci by v průběhu měli střídat partnery.

Při aktivitě „Skupinové zrcadlo“ (Gilbert, 1992, s. 62) žáci opakují pohyby učitele, jsou tedy jeho obrazem v zrcadle. V závislosti na rychlosti a kvalitě pohybů získáme tímto cvičením energii, a to za doprovodu dynamické hudby, na druhé straně při poslechu klidné hudby proběhne zklidnění. Je vhodné začít od hlavy a pokračovat až k prstům u nohou a zpět, procvičíme tak každou část těla. Využijeme základní lokomoční a nelokomoční pohyby, jako je běh na místě, chůze, skákání, protahování, ohýbání, otáčení atd. Je možné jednotlivě vyzvat žáky, aby se stali vedoucími, tedy „zrcadly“.

„Skupinová ozvěna“ (Gilbert, 1992, s. 62) je charakteristická střídáním pohybu a neaktivity. Vedoucí se pohybuje na čtyři doby, zatímco ostatní jej nehybně sledují. Následně si role vymění. Pohybuje se vždy jen jedna strana, tedy ten, kdo předvádí, nebo skupina tanečníků. Tanečníci jsou vedeni k zapamatování předváděných pohybů a jejich opakování. Opět je nutné dbát na pohyb všech částí těla, aby došlo k prohrání svalů. Na pozadí zazní výrazně rytmická hudba.

Krátká rozcvička „Vlastní a volný prostor“ (Gilbert, 1992, s. 62) je zaměřena na střídání pohybu na místě a pohybu v prostoru v závislosti na hudbě. Pokud hraje hudba, tančíme

v prostoru. Přestane-li hudba hrát, pohybujeme se na místě – ve vlastním prostoru. Hudba: klavírní doprovod.

Aktivita „Návod k prvkům“ (Gilbert, 1992, s. 63) klade důraz na pohotovost reakce žáků na pokyny učitele. Začíná se jednoduchým pohybem – chůzí, postupně jsou přidávány pohyby rukou a nohou. Střídá se směr, rytmus, velikost, úroveň a rychlost. Žáci získají nový pohled na provedení tanečních prvků. Tato rozcvička je vhodná pro jakoukoliv věkovou skupinu, protože se začíná chůzí a končí tancem. Jako hudební pozadí Gilbert doporučuje New Age od Ray Lynch, Dave Grusin nebo Shadowfax.

Rozcvička „Prst – tělo – prst“ (Gilbert, 1992, s. 64) začíná pohybem ukazováčku v okamžiku, kdy začne hrát hudba. Postupně přidáváme pohyby ruky, paží, hlavy, nohou. Po určité době se pohybujeme prostorem a tančíme celým tělem. Následuje opačný proces, postupně přestáváme pohybovat jednou nohou, druhou nohou, rukou, hlavou, rukou. Až se dostaneme do fáze, kdy tančí pouze náš prst, nakonec se přestaneme pohybovat úplně. Hudba: James Galway – „Brian Boru’s March“ (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=FtEy3Mc0XH4>, [cit. 7. června 2015]). Tato píseň začíná mírně, dynamika se postupně stává kontrastnější a k závěru přichází zklidnění. Může však být použita jakákoliv hudba, která postupně zvyšuje a snižuje hlasitost.

Při „Počítání do 16“ (Gilbert, 1992, s. 65) jsou žáci rozděleni do dvojic, přičemž jeden tančí na místě, druhý v prostoru. Učitel volí provedení pohybů a počítá do 16 (např. 16 dob skákání, 16 dob protahování, 16 dob vzpažování). Tanečníci, kteří se pohybují v prostoru, se během 16 dob vzdálí od svého partnera a opět se k němu vrátí. Následuje výměna rolí. Povzbuzujeme tanečnický ve volném prostoru, aby opravdu cestovali prostorem a nebyli pouze v okolí svého partnera. Připomínáme tanečnickům ve vlastním prostoru, aby byli stále v pohybu.

„Stínování“ (Gilbert, 1992, s. 65) je krátká aktivita vhodná pro úvod hodiny. Tanečníci jsou seskupeni do dvojic, přičemž vedoucí z dvojice se pohybuje volným prostorem a následovník kopíruje jeho pohyby ve vlastním prostoru. Když hudba přestane znít, tanečníci se pohybují dle pokynů učitele. Po opětovném rozeznění hudby si tanečníci role vymění. Při pauzách učitel vyvolává nelokomoční pohyby (např. ohýbání, protahování, přitahování apod). Tímto procesem dojde k žádoucímu zahřátí svalů. Je možné vyvolávat tělesné části, kterými mají tanečníci pohybovat dle jejich uvážení. Povede to k zapojení celého těla, nejenom k pohybu nohou a paží.

Rozcvička nesoucí název „Řízený a volný pohyb“ (Gilbert, 1992, s. 65) je realizována specifickými pokyny učitele. Pokyny se týkají pohybu ve volném či vlastním prostoru (např. „skákejte a třeste se“, „točte se“, „běhejte“ atd.), zazní-li „volno“ – tančí dle vlastního výběru. Tanečníci střídají volný a řízený pohyb. Učitel volí náročnost pokynů dle věku a zkušeností tanečníků.

Pro děti ve věku dvou až sedmi let je velmi vhodné využití cvičení za doprovodu básní a říkanek, protože rýmy poskytují rytmus, zábavu a strukturu.

Jedním z cvičení, při kterých využíváme rýmů, se jmenuje „Zatřep chodidlem“ (Gilbert, 1992, s. 66). Pohybujeme se sevslovy: „Zatřep chodidly nahoře, zatřep chodidly dole, zatřep chodidly nad hlavou, zatřep chodidly pod hlavou, zatřep s nimi doleva, zatřep s nimi doprava, zatřep s nimi dokola a zatřep s nimi, co to jde!“ Zkoušíme jiné pohyby, např. šťouchání, protažení, kopání atd. Můžeme použít i jiné části těla.

Aktivitu „Třpyť se, hvězdičko“ (Gilbert, 1992, s. 69) začínáme s chodidly proti sobě, případně s překříženýma nohama. „Třpyť se, třpyť se, hvězdičko, kdepak máš své místečko“ – protáhněte ruce vzhůru – levou, pravou, levou, pravou, levou, pravou. „vysoko, vysoko nad hlavou“ – protahujte nohy vzhůru, doleva, doprava, doleva, doprava. „jako diamant nad oblohou“ – napodobujte diamant rukama a nohama. „třpyť se, třpyť se, hvězdičko, kdepak máš své místečko!“ – protahujte paže a nohy do tvaru hvězdy. Mohli bychom žáky v hodinách anglického jazyka naučit tuto píseň anglicky a následně si ji zatančit. Anglický originál: „*Twinkle, twinkle little star, how I wonder what you are. Way up in the Word so high, like a diamond in the sky. Twinkle, twinkle little star, how I wonder what you are!*“ (Gilbert, 1992, s. 62).

„Lod'ko, pluj“ (Gilbert, 1992, s. 70) je upravené cvičení vsedě na břišní svaly. „Posad' se do lod'ky, s koleny pokrčenými a chodidly na podlaze. Nasad' si záchrannou vestu a zapni si ji, takže záda jsou pěkně rovná.“ Cvičení doprovázíme slovy: „Pluj, pluj, lod'ko, pluj, po proudu řeky pluj“ – lehce se nakláníme dolů a nahoru s ohnutými koleny. „vesele, vesele, vesele, vesele“ – jakoby plaveme rukama nebo otáčíme tělem. „život je jen tvůj“ – protáhněte se, nohy natažené, ruce a ramenní svaly zpevněné. Jako období můžete říkat „v mé ponorce“ a dělat tvar, jako bychom chtěli dělat kliky. Anglický originál: „*Sit in the little boat, with your knees bent and your feet flat on the floor. Put on your life jacket and zip i tup so your back is nice and tall. Row, row, row your boat, gently down the stream. Merrily, merrily, merrily, merrily. Life is but a dream.*“ (Gilbert, 1992, s. 70).

Velmi oblíbená u žáků předškolního a mladšího školního věku je „Kočka“ (Gilbert, 1992, s. 71) – „Klekněte si, ruce dostatečně daleko od kolen, takže si nesedíte na patách. Buďte našťvaná kočka a prohněte se v zádech, zatahujte břicho a dělejte syčivý zvuk. Nyní se uvolněte a udělejte mňau.“ Několikrát opakujte. Ujistěte se, že žáci sledují svá stehna, jak přitahují a syčí, takže zadní strana krku je protažená. Jako obdobu je můžete nechat zdvihat nohu jako ocas, když jsou uvolnění. Zkuste velké, našťvané kočky: „Syčte a protahujte boky do vzduchu, takže se kolena zdvihnou ze země a lýtkové svaly jsou natažené. Nyní se uvolněte a udělejte mňau.“ Opakujte.

„Stírání podlahy“ (Gilbert, 1992, s. 72) – zhoupneme se celým tělem dopředu a zpět – rukama jakoby drhneme podlahu. Říkáme: „Stírejte, stírejte, stírejte podlahu, stírejte ji ještě víc. Nyní udělejte číslo 4.“ – Balanc na jedné noze s druhou nohou uvolněnou a opřenou o koleno nohy, na které stojíme. „Nyní udělejte číslo 7.“ – protáhnutí nohu do strany. „Udělejte číslo 3.“ – natažení rukou a nohou dopředu. Je možné jednotlivé číslice vytvořit také zrcadlově, zkusíme i jiná čísla.

Velmi oblíbená rozcvička nese název „Pračka“ (Gilbert, 1992, s. 72). Otáčíme se v bocích mírně ze strany na stranu se slovy „Otáčejte, otáčejte se jako v pračce, otáčejte a otáčejte se, až jste úplně čisti. Otáčejte a otáčejte se v pračce, otáčejte a otáčejte se, až jste celí čisti!“ – výskok. Otáčejte se a otáčejte se v sušičce, otáčejte a otáčejte se, až jste suší a čisti. Otáčejte a otáčejte se v sušičce, otáčejte a otáčejte se a teď jste suší a čisti!“ Anglický originál: „*Twist and twist in the washing machine, twist and twist til you're all clean. Twist and twist in the washing machine, twist and twist, now we're all clean! Twist and twist in the drying machine, twist and twist til you're dry and clean. Twist and twist in the drying machine, twist and twist now we're dry and clean!*“ (Gilbert, 1992, s. 72).

„Nahoru a dolů“ (Gilbert, 1992, s. 72) je cvičení ve stoje. Společně říkáme: „Ramena nahoru a dolů, nahoru a dolů, nahoru a dolů, a dokola a dokola. Paže nahoru a dolů, nahoru a dolů, nahoru a dolů, a dokola a dokola. Bradu nahoru a dolů, nahoru a dolů, nahoru a dolů, a dokola a dokola.“ Přitom pohybujeme částmi těla nahoru a dolů a potom v pomalých kruzích při „a dokola a dokola.“ Pokračujeme s dalšími tělesnými částmi jako kolena, prsty, boky, chodidla, nohama, očima, celým tělem!

3.9.2 Techniky tance

Taneční techniky se primárně učí v soukromém studiu, jak uvádí Gilbert (1992). Taneční hodiny ve veřejných školách jsou zřídka dostatečně dlouhé, aby poskytly dostatek času k seriózní výuce. Pouze trénování taneční mistrů by měli učit techniku tance a v současné době jich je ve školách jen velmi málo. Přesto je vhodné techniku tance ve školách učit, učí-li ji zkušený učitel a umožní to časové možnosti. Důležitou roli ve výuce tanečních technikám hraje kreativita. Odborníci bez tanečního vzdělání mohou představit základní techniku prostřednictvím cvičení s rýmy, rychlých rozcviček a rozvoje dovedností.

„Taneční techniku mohou učit trénování taneční mistrů, aby nejlépe využili výhody konceptuálního přístupu. Studování tanečních technik pomocí konceptů umožní žákům získat hlubší porozumění technice.“ (Gilbert, 1992, s. 73, Volně přeloženo autorkou diplomové práce) Vlastní učení techniky pomocí konceptů zvyšuje žákovo porozumění správného postoje, vede k lepšímu porozumění, proč je správná technika důležitá, a poskytuje znalosti, jak má zapojit celé tělo. Tanečník se pohybuje lehce a jistě prostorem. Pokud je podle Gilbert (1992) technika učena rutinně, bez porozumění pohybových konceptů skrývajících se za technikou, tanečníci více využívají periferní pohyb a nevypadají uvolněně. Jako v jakémkoli předmětu, lepší porozumění vlastním konceptům vede k plnému využití potenciálu.

„Budeme-li učit kreativní tanec dle konceptů, umožní nám to plné využití a porozumění taneční technice, kterou učíme. Místo bezmyšlenkovitého mechanického cvičení, zapojíme mysl žáků pomocí konceptuálního přístupu a díky tomu pak procvičí celé tělo.“ (Gilbert, 1992, s. 74, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

3.9.3 Koncepty kreativního tance

3.9.3.1 Koncept prostoru

Gilbert (1992) koncept prostoru blíže specifikuje dle určitých hledisek. Jedním z nich je prostor vlastní³ (bezprostředně kolem našich těl) a prostor volný⁴, jehož využíváme při pohybu skrz místnost nebo vymezený taneční prostor. Úzce s tímto konceptem souvisí úroveň ve smyslu vysoko-úrovňových, středně-úrovňových a nízko-úrovňových pohybů. Při pohybech vysoké úrovně využíváme horní poloviny těla, při pohybech střední úrovně je aktivní část těla vymezena od boků po ramena a při nízko-úrovňových pohybech jsou využívány dolní končetiny. Dalším hlediskem při zkoumání prostoru je velikost, ve smyslu pohybů velkých, středních a malých. Při pohybu prostorem se pohybujeme různými směry (dopředu, dozadu, vpravo, vlevo, nahoru a dolů) a v drahách (přímá a klikatá). V této kapitole teoretické části se zabýváme pouze prostorem vlastním a volným.

Vlastní prostor je prostor, který zaujímá naše tělo, jako by se nacházelo v obrovské bublině. Při pohybu se tato bublina pohybuje s námi. Pokud se pohybujeme příliš blízko ostatních tanečníků, naše bublina praskne. Proto by si tanečníci měli být vědomi prostoru kolem sebe. Jedině s tímto vědomím se mohou rychle pohybovat prostorem bez srážek.

„Ovládat své tělo může být velmi vzrušující. Nástrojem tanečníků je jejich vlastní tělo. Malíř si může koupit nové štětce, houslista nové housle, ale tanečník si nové tělo koupit nemůže. Uvnitř vlastního prostoru můžeme růst, měnit se, zmenšovat se, vzrůstat, klesat, otáčet se, balancovat a pohybovat se různými směry.“ (Gilbert, 1992, s. 79, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Volný prostor využíváme při pohybu skrz místnost, která byla předem určena k tanci. Obvykle volný prostor sdílíme s ostatními tanečníky, a proto při tanci musíme pamatovat na náš vlastní prostor, tedy bublinu, abychom předešli vzájemným srážkám. *„Pokud se*

³ Z angl. „self space“ – v české odborné literatuře se nepodařilo dohledat odpovídající termín, proto jsme zvolili překlad „vlastní prostor“.

⁴ Z angl. „general space“ – český termín „volný prostor“ jsme převzali z Baletního slovníčku [online] (Dostupné z: <http://www.balladine.cz/baletni-slovnicek/>, [cit. 15. 6. 2015])

s někým srazíme, měli bychom na 5 sekund znehybnět, to nám napomůže k vyhledání prázdného prostoru.“ (Gilbert, 1992, s. 79, Volně přeloženo autorkou diplomové práce)

Zkoumání pojmu

Prostor můžeme zkoumat prostřednictvím různých aktivit. Jedna z nich se jmenuje *Počítání do 16* (viz s. 47). Při této aktivitě bychom měli zkoumat a rozvíjet lokomoční a nelokomoční pohyby. Tanec ve vlastním prostoru a v obecném prostoru způsobuje rozdílné pocity a jsou přitom využívány různé svalové skupiny. Hudba: bubnování nebo počítání.

Další z aktivit se jmenuje „Karty se slovy“ (Gilbert, 1992, s. 81) – důležitou pomůckou je soubor karet, na kterých jsou napsána slova charakteristická pro lokomoční a nelokomoční pohyby. Tyto dvě skupiny jsou barevně odlišeny. Každý si najde svůj taneční prostor, vylosuje ze sbírky kartu a položí ji před sebe na podlahu lícem nahoru. Proběhne společné čtení slov z karet všech tanečnicků a předvedení jednotlivých činností v obecném nebo vlastním prostoru. Poté si tanečníci vyberou partnera s kartou jiné barvy a položí před sebe své karty. Jejich úkolem je zkombinovat dvě slova z karet a vytvořit tak nové slovo tanečního charakteru. Např. pokud je na jedné kartě napsáno „běžet“ a na druhé „plynout“, tanečníci se pokusí předvést „plynoucí běh“. Některé kombinace mohou být obtížné, ale je důležité si uvědomit, že nic není nemožné. Tanečníci budou objevovat mnoho nových a zajímavých způsobů pohybu, což je při kreativním tanci velmi žádoucí.

Formování – tvarování

Rozvíjet schopnosti vytváření různých forem a tvarů můžeme „Kopírováním tvarů“ (Gilbert, 1992, s. 84) – žáci tančí každý sám za sebe. Jejich úkolem je vytvořit z vlastního těla nějaký tvar (např. pravou ruku upaží a levou připaží, tvary písmen, mohou střídat pozice vleže a ve stoje) a zapamatovat si jej. Při procesu zapamatování tvaru je důležité mít zavřené oči a uvědomit si pocity ve svalech. Poté tanečníci otevřou oči, přemístí se cvalem nebo jiným lokomočním pohybem na jiné místo, kde vytvoří stejný tvar, tedy tvar čísla 1. Následuje „vytřepání“ z prvního tvaru a vytvoření tvaru druhého. Opět tanečníci zavřou oči a procítí tvar. Otevřou oči, přemístí se na jiné místo a pokusí se znovu vytvořit druhý tvar. Pokračuje se dále, až k vytvoření čtyř tvarů. Následně tanečnický vyzveme, aby předvedli první, druhý, třetí nebo čtvrtý tvar. Při této aktivitě je důležité vyzývat tanečnický, aby vytvářeli výrazně odlišné tvary, používali různé části těla, rozměry a směry.

„Geometrické tvary“ (Gilbert, 1992, s. 84) – první instrukcí je vytvořit z vlastního těla trojúhelníkový tvar ve vlastním prostoru. Úkolem tanečníků je přemístit tento tvar vlastním prostorem a naznačit jej na podlahu. Dále se pokusí vytvořit v prostoru tvar kruhový, čtvercový, obdélníkový či kterýkoli jiný geometrický a přemístit jej na podlahu. Při této činnosti je také možné pracovat ve dvojicích nebo skupinách. Práce ve skupinách umožní vytváření větších tvarů i jejich pohybování prostorem.

Hudební nástroje

„Volný prostor a vlastní prostor“ – tanečníci hrají na hudební nástroje a současně se pohybují volným prostorem. Na pokyn učitele nástroje odloží a tančí kolem svého nástroje.

„Partneři“ – tanečníci tančí v páru a současně vytvářejí společnou hudbu, poté se při tanci od sebe vzdálí a hudbu vytváří každý samostatně.

„Zmrznutí“ – tanečníci hrají na hudební nástroje a pohybují se přitom volným prostorem. Na pokyn přestanou hrát a znehybní. Cyklicky se střídá pohyb za doprovodu hudby a znehybnění (Gilbert, 1992, s. 86).

Rozvoj dovedností

„Poloviny těla“ (Gilbert, 1992, s. 86) – tanečníci kombinují lokomoční pohyby nohama a nelokomoční pohyby rukama. Např. poskakování a houpání pažemi, skákání snožmo a boxování rukama. Pokročilejší tanečníci to mohou zkusit naopak, např. poskakování pažemi houpání nohama (vsedě se tanečníci odrážejí rukama o zem a ve vzduchu kmitají nohama). Vzniknou velmi neobvyklé pohyby, které taneční skupinu rozesmějí. Hudba: klavírní doprovod.

„Příběh chodidel“ (Gilbert, 1992, s. 86) – tanečníci sedí v kruhu s chodidly před sebou (směrem do kruhu). Učitel vypráví příběh o dvou chodidlech, žáci stejný příběh vyjadřují pohybem chodidel. Tato aktivita je velmi vhodná pro malé prostory. Příběh: „Jednoho dne se narodila dvě chodidla. Tato chodidla právě šla po ulici, koho nepotkala? (Žáci předvádějí chůzi pohybem chodidel v prostoru před nimi.) Potkala žongléra. Ptají se ho, zda by se také nemohla stát žonglérkou. Žonglér souhlasí. A tak chodidla začnou žonglovat. Žonglovací míčky stoupaly výš a výše (chodidla imitují pohyby míčeků), až nakonec zmizely.“ Vyprávění pokračuje, do vymyšlení se zapojují žáci, chodidla následují děj. Příběh obvykle končí slovy: „...chodidla šla spát a to je konec.“

Pro snazší motivaci žáků je vhodné využít k pohybu různé pomůcky. Mohou to být kužely, drobné předměty, dřívka, kartony od mléka, krabičky od čaje. Pro žáky je procvičování dovedností s využitím pomůcek mnohem zajímavější. Tanečníci mohou skákat přes kužely, točit se kolem drobných předmětů atd.

Skákání

„Rozptýlené skákání“ (Gilbert, 1992, s. 89) – dovednost skákání, na kterou se v této části lekce zaměříme, lze procvičit využitím kartonových krabic od mléka, příp. krabiček

od čaje. Každý žák si umístí krabičku nebo karton do prostoru. Na pokyny tanečníci krabičky (každý svoji) přeskakují na jedné noze, snožmo, skáčou kolem nich. Po zaznění předem určeného signálu žáci skáčou volným prostorem přes další krabičky. Střídá se skákání ve vlastním a v obecném prostoru.

Krabičky od čaje využijeme i při aktivitě „Pozice“. Žáci umístí své krabičky do prostoru a pohybují se různými způsoby skákání prostorem. Po zaznění signálu se zastaví u nejbližší krabičky a vytvoří přes ni pozici z vlastního těla, na tři sekundy zadrží dech. Poté opět následuje skákání prostorem. (Gilbert, 1992, s. 89)

Při činnosti „Číslice“ budeme také pracovat s krabičkami, které jsou rozmístěny v prostoru. Vysvětlíme žákům, co znamenají jednotlivé signály, na které budou reagovat. Jeden úder do bubínku – skákání snožmo („jump“), dva údery – skákání po jedné noze („hop“), tři údery – běh, čtyři údery – znehybnění v nějakém tvaru. Tanečníci se pohybují určitým způsobem, dokud neuslyší signál pro změnu pohybu. (Gilbert, 1992, s. 89)

Tvorba choreografie

„Lze využít souboru karet se slovy, které vyjadřují lokomoční a nelokomoční pohyby. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Každá skupina si vylosuje určitý počet karet a sestaví choreografii, kterou nacvičí, představí spolužákům a nakonec proběhne hodnocení.“ (Gilbert, 1992, s. 90)

Choreografie může, jak Gilbert (1992) uvádí, vzniknout i tzv. „náhodným tancováním“. K číslicím na lístečkách jsou přiřazeny pohyby, např.: 1 – chůze, 2 – válení, 3 – formování tvaru, 4 – sklouznutí. Každý tanečník si vylosuje čtyři lístečky (číslice se mohou opakovat). Tanečníci vytvoří choreografii založenou na pohybech z jejich výběru.

Vhodným prostředkem pro tvorbu choreografie je podle Gilbert (1992) pohybová mapa. Může být realizována individuálně nebo ve skupinách. Na papír nakreslíme trojúhelník, kruh a čtverec. Tyto tvary spojíme čarami – rovnou, zvlněnou a klikatou. Geometrické tvary znamenají blíže určené pohyby ve vlastním prostoru, čáry vyjadřují určitý pohyb volným prostorem. Pohybem podle mapy by měla vzniknout určitá choreografie.

3.9.3.2 Koncept času

Gilbert (1992) se konceptem času zabývá z hlediska rychlosti a rytmu. Při kreativním tanci využíváme pomalé, středně rychlé nebo rychlé pohyby. V lekcích zaměřených

na koncept času lze uplatňovat obdobné aktivity jako ve výuce zaměřené na prostor, avšak se zaměřením na různorodost tempa pohybů a rytmu hudby, která tanec doprovází.

3.9.3.3 *Koncept síly*

Lekce kreativního tance mohou být zaměřeny na koncept síly a její dílčí koncepty – energie, váha a průběh pohybu. Opět lze podle Gilbert (1992) v těchto lekcích využít aktivit z lekcí zaměřených na prostor, avšak s důrazem na energii (hladké a ostré pohyby), váhu (výrazné a jemné pohyby) a průběh pohybu (volný a vázaný)

3.9.3.4 *Koncept těla*

V průběhu lekcí zaměřených na koncept těla klademe důraz na pohyby jednotlivých částí těla, pozice těla (symetrická, asymetrická, hranatá, vzpřímená, zvlněná), vztahy (mezi jednotlivými částmi těla, mezi tanečnickými, mezi tanečnickými a věcmi), rovnovážné a nerovnovážné pohyby. Jak Gilbert (1992) uvádí, opět je zde možné využít základních principů aktivit z lekcí zaměřených na koncept prostoru.

3.9.3.5 *Koncept pohybu*

Jednotlivé lokomoční a nelokomoční pohyby lze uplatňovat ve všech ostatních tanečních konceptech s nuancemi v provedení aktivit. Tato kapitola je prostředkem k objasnění a definování specifických pohybů, které při kreativním tanci využíváme.

Lokomoční pohyby (Gilbert, 1992, s. 281 – 288)

Lokomočních pohybů využíváme při změně polohy z místa na místo. Tyto pohyby zařazujeme do kterékoliv části výuky kreativního tance, proto je důležité pohyby řádně pojmenovat a podporovat žáky ve využívání mnoha rozličných pohybů, při zkoumání tanečních konceptů, hře ne hudební nástroje, improvizaci a vytváření choreografie.

„Walk“ znamená v českém překladu chůze neboli přenášení váhy z jedné nohy na druhou, udržování stálého kontaktu se zemí. V přirozené chůzi nejprve dochází ke kontaktu paty s podlahou. Poté je váha přenesena z klenby nohy na prsty a bezprostředně poté dojde k vystřídání chodidel. Tempo je mírné, postoj vzpřímený. Pohyb nohou je plynulý, vychází z boků, paže se volně pohybují v opozici s nohama.

„Run“ v překladu znamená běh. Gilbert (1992) definuje tento pohyb jako přenášení váhy z jednoho chodidla na druhé, přičemž se po odrazu noha ve vzduchu krátce pozastaví. Boky, chodidla a kotníky jsou flexibilní. Tělo je mírně v předklonu, paže ohnuty v loktech a pravidelně se pohybují k protilehlé noze.

„Leap“ volně přeložíme jako přehnaný běh, který je charakteristický výraznějším pohybem nahoru a vpřed, pozastavení ve vzduchu je delší. Kolena a kotníky vykazují vyšší aktivitu při odrazu a dopadu. Tento druh skákání je často propojen s během. Intenzitu pohybu volíme s ohledem na povrch tanečního prostoru, tzn. volba minimální intenzity skákání na velmi tvrdém povrchu.

„Jump“ je pohyb, při kterém se odrážíme z obou chodidel a stejně tak dopadáme na obě chodidla současně. Česky tento pohyb pojmenujeme jako skok snožmo. Kolena a kotníky jsou při odrazu a dopadu ohýbány.

„Hop“ česky pojmenujeme jako skákání na jedné noze. Odrážíme se z jednoho chodidla a na stejné chodidlo dopadáme. Kolena a kotníky aktivní nohy jsou pružné, po odrazu proběhne protažení ve vzduchu, při dopadu jsou znovu flexibilní. Neaktivní noha je pokrčena a nedotýká se podlahy. Podle Gilbert (1992) je při nácviku tohoto pohybu důležité pravidelně střídat obě dolní končetiny.

Kombinované lokomoční pohyby (Gilbert, 1992, s. 288 – 293)

Při pohybu „gallop“ se jedná o kombinaci chůze a běhu, tzv. cval. Jedna noha vede, druhá ji následuje. Rytmus cvalu je nevyrovnaný – střídá se krátká a dlouhá doba. Pro cval je vhodná hudba v 6/8 taktu.

Anglické pojem „roll“ lze vyjádřit českými ekvivalenty kutálení, válení. Jedná s o nízký pohyb na zemi. V českých školách tento pohyb známe pod souslovím „válení sudů“.

Výraz „crawl“ lze snadno do českého jazyka přeložit jako kraul. Tento pohyb je možné realizovat ve třech modifikacích. S využitím rukou a kolen, rukou a chodidel nebo pouze rukou. Kraul je vhodný pro všechny věkové skupiny, avšak je největším motivačním činitelem pro děti, které se právě naučily chodit. Docílíme jím žádoucího protažení a posílení horních končetin.

Nelokomoční pohyby (Gilbert, 1992, s. 299 – 306)

Nelokomoční neboli osová pohyby jsou charakterizovány pohybem kolem osy těla – páteře. Mnoho takových pohybů vychází z trupu, paží a hlavy. Chodidla a nohy bývají zapojovány, ale slouží především jako prostředek udržení rovnováhy a zajištění větší dimenze pohybu. Horní polovina těla dodává tanci expresivitu, zatímco dolní slouží jako opora.

Kombinace lokomočních a nelokomočních pohybů vytvářejí taneční aktivitu a jsou využívány v rozličných tanečních stylech a technikách. Nelokomoční pohyby mohou být zkoumány jak samostatně, tak i v kombinaci s lokomočními. Kdykoliv během lekce můžeme zařadit již předem známé lokomoční prvky.

Anglický výraz „stretch“ znamená cílené protažení určité části těla. Lze jej využít ve všech částech taneční lekce (vyučovací hodiny). V jistých modifikacích lze protažení aplikovat ve všech tanečních konceptech.

„Bend“ je pohyb přibližující části těla blíže k sobě, jednoduše řečeno ohnutí. Je opakem protažení a způsobuje spojení těla.

Pro otáčení částí těla kolem osy Gilbert používá anglický výraz „twist“. Můžeme otáčet pažemi v ramenním kloubu, nohama v kyčlích, trupem a hlavou. V menším rozsahu otáčíme ostatními částmi těla. Veškeré otáčivé pohyby lze realizovat ve směru hodinových ručiček, i ve směru opačném.

K nelokomočním pohybům zahrnujeme „swing“, pro něž existují české ekvivalenty kývání, houpání, kymáčení. Představují je pohyby částí těla v oblouku nebo kruhu. Každý houpavý pohyb určité části těla má své specifické ohnisko, ze kterého vychází. Otáčení paží vychází z ramenního kloubu, hlavy z krku, nohou z kyčlí.

3.9.4 Zklidnění a ukončení vyučovací hodiny

Metody zklidnění využíváme v závěrečné části vyučovací hodiny. Na tuto část klademe důraz, a proto by rozhodně neměla být opomenuta. Existuje mnoho způsobů závěrečného zklidnění, přičemž dbáme na vhodnost zařazení aktivit s ohledem na různé věkové skupiny (Gilbert, 1992).

„Good-bye dance“ neboli „Rozloučení s tancem“ Gilbert (1992, s. 307) řadí mezi vhodné aktivity pro ukončení taneční lekce při práci s dětmi a žáky ve věku dvou až deseti let. Tanečníci se pohybují napříč místností. Mohou tančit mnoha způsoby s využitím konkrétního

tanečního konceptu, na který je probíhající lekce zaměřena. Např. je-li lekce zaměřena na úroveň, tanečníci musí měnit intenzitu pohybu dle jejich vlastního uvážení. Žáky podporujeme ve využívání tanečních prvků a v jejich náležitém slovním pojmenování. Jedná se o rychlou aktivitu, která nikdy netrvá dlouho. Jako učitelé kreativního tanec můžeme touto cestou ohodnotit, jak dobře tanečníci porozuměli právě představovanému tanečnímu konceptu. Na samý závěr aktivity je vhodné každého tanečníka odměnit. Pro žáky mladšího školního věku lze například využít inkoustových razítek, kterých mohou žáci za splnění požadavků získat hned několik. Významným motivačním činitelem je, když učitel odmění každého tanečníka minimálně jedním razítkem – to má významný vliv především na žáky s poruchami chování.

„Alignment“ (Gilbert, 1992, s. 308) – v českém významu „zklidnění“ – žáci si lehnou na záda, třikrát se zhluboka nadechnou a vydechnou, přitom je upozorníme na relaxaci svalů a kloubů. Následuje svalová tenze (zatnutí svalů rukou, nohou a trupu) a opětovná relaxace skupin svalů. Celý proces se několikrát opakuje. Učitel chodí mezi tanečníky, jemně krčí jejich nohy v kolenech a protahuje je k hrudi, dalšími pohyby se ujišťuje o naprosté fyzické relaxaci tanečníků, kdy jsou všechny části těla uvolněné. K úplné relaxaci svalů žáků mladšího školního věku může napomoci přirovnání vlastního těla k právě uvařeným špagetám. Na pozadí zní něžná hudba, ukolébavky. Díky této aktivitě si žáci uvědomí pozici a extenzi svalů zad, nohou a paží. Poté se tanečníci postaví, ramena a paže jsou svěšeny po stranách, chodidla směřují rovně a vpřed, záda jsou rovná. Pokud tomu tak je, žáci budou správně vyrovnaní a zklidnění. Jednou z alternativ této aktivity je vzájemná spolupráce ve dvojicích – jeden relaxuje a druhý kontroluje uvolnění ve svalech. Hudba: klavírní doprovod (např.: *Caro mio ben* – Giordani).

Také „Vizualizaci“ (Gilbert, 1992, s. 308) můžeme využít jako metodu zklidnění nebo jako přípravu pro taneční představení. Je-li to možné, žáci si lehnou do prostoru, případně zůstanou sedět na židlích a položí si hlavu na lavici. Prostřednictvím vizualizace můžeme žákům navodit pocity, jako by právě plavali v teplé vodě, leželi na prosluněné louce, krásně tančili při představení. Pro vytvoření klidné atmosféry nám mohou pomoci nahrávky a knihy.

„Mirroring“ (Gilbert, 1992, s. 309), v českém významu „zrcadlení“, je vhodná aktivita pro ukončení taneční lekce. Skupina žáků zrcadlí pohyby vedoucího, jímž může být učitel nebo spolužák, to je velmi uklidňující. Vedoucí se pohybuje klidně a pomalu. Tuto činnost volíme pro relaxaci svalů.

Další aktivitou vhodnou pro závěrečnou část lekce je strečink, při kterém dojde k protažení svalů, zvýšení flexibility a který slouží jako prevence křečí. Při strečinku je vhodné si slovně zopakovat koncepty lekce.

Jestliže byla do taneční hodiny zahrnuta tvorba choreografie, závěrečnou část lekce bychom podle Gilbert (1992) měli strávit sledováním a zhodnocením jednotlivých tanců. Při hodnocení používáme pozitivní a spíše obecné komentáře. Neřeší-li choreografie zadaný problém, úkolem učitele je pomoci žákům najít vhodnější způsob řešení. Tanečníci v roli diváků musí být pozorní a vděční, vždy po ukončení představení tleskají.

II PRAKTICKÁ ČÁST

Hlavním cílem práce je sestavit a realizovat ukázkové lekce kreativního tance dle Anne Green Gilbert a zachytit jejich realizaci v praxi na videozáznamech, a tak poskytnout inspirativní materiál učitelům hudební výchovy na 1. stupni základní školy (ZŠ). Ověříme, zda mohou být prvky kreativního tance aplikovány i v jiných předmětech, jako např. v českém a anglickém jazyce, tělesné výchově, výtvarné výchově a matematice.

Prvky kreativního tance budou zařazovány v průběhu celého školního roku do výuky žáků základní školy a na základě pozorování bude vyhodnocena vhodnost zařazení kreativního tance dle Anne Green Gilbert (1992) do vyučovacího procesu.

4 Supina žáků

Při ověřování poznatků teoretické části diplomové práce jsme v praktické části pracovali s žáky 5. ročníku *Střední školy, základní školy a mateřské školy prof. V. Vejvodského v Olomouci*. Tato škola vzdělává žáky slabozraké, nevidomé, se zbytky zraku, tupozraké, žáky s poruchami učení a chování, se zdravotním oslabením, tělesným postižením a autismem.

V 5. třídě se vzdělává celkem devět žáků, z toho jeden žák s dětskou mozkovou obrnou potřebuje ke vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga po celou dobu vyučování. Jedná se o žáky ve věku od jedenácti do dvanácti let, u většiny žáků jsou diagnostikovány specifické poruchy učení. V kolektivu je také vzděláván jeden žák s vývojovou poruchou chování, dvě žákyně s vadami řeči a tři žáci se zrakovými vadami.

Rodiče těchto žáků podepsali informovaný souhlas o spolupráci s jejich dětmi včetně vytvoření videozáznamu.

5 Lekce kreativního tance pro žáky prvního stupně

V této kapitole uvedeme pět lekcí kreativního tance podle Anne Green Gilbert (1992), které byly experimentálně ověřovány v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Jednotlivé lekce jsou specificky zaměřeny na koncept prostoru, vztahů, váhy a dráhy pohybu. Všechny uvedené lekce byly realizovány s žáky 5. ročníku ZŠ (viz videozáznam).

5.1 Lekce č. 1

Časový rozsah: 30 – 45 min

Koncept: PROSTOR

Rozcvičení

„Zády k sobě“ (Gilbert, 1992, s. 61) – žáci se při klavírním doprovodu pohybují ve volném prostoru. Na pokyn „Zády k sobě!“ se postaví zády k nejbližší osobě. Potom se otočí k sobě čelem a dotknou se lokty, prsty na nohou a nakonec koleny. Jakmile začne hrát hudba, pohybují se prostorem. A opět pokyn: „Zády k sobě!“. Celou pohybovou aktivitu několikrát cyklicky opakujeme. Žáci by v průběhu měli střídát partnery.

Hudba: klavírní doprovod

Uvedení pojmu: PROSTOR

Žáci při krátkém výkladu, co je to vlastní a co volný prostor, sedí v kruhu. Vlastní prostor si představíme jako bublinu, která se pohybuje stále s námi. Obecného prostoru využíváme při pohybu po místnosti.

Aby si žáci dobře uvědomili nové pojmy VLASTNÍ a VOLNÝ PROSTOR, jejich úkolem bude napsat v prostoru tyto tři slova vlastními těly. Jsou rozdělení do tří skupin, každá napíše jedno slovo. Je na nich, zda zvolí psaní písmen v leže, nebo ve stoje.

Zkoumání pojmu

„Počítání do 16“ (Gilbert, 1992, s. 81) – žáci pracují ve dvojicích. Jeden žák tančí ve vlastním prostoru a druhý v obecném prostoru. Po určité době si role vymění. Celá pohybová aktivita je doprovázena počítáním učitele. Žáci, kteří tančí po celém tanečním prostoru, musí být zpátky u svého partnera, když se přestane počítat. Pokud učitel zadá pokyn: „skákání při počítání do 16“, žáci, kteří tančí ve vlastním prostoru, skáčou různou intenzitou

na místě, zatímco jejich partneři, tedy tanečníci v obecném prostoru, skáčou směrem od svého partnera a musejí být zpět při dopočítání k číslu 16. Poté si role vymění. Ti, kteří tančí v obecném prostoru, by měli být odvážní, využívat opravdu celý prostor a nezdržovat se v blízkosti partnera. Při této aktivitě bychom měli zkoumat a rozvíjet lokomoční a nelokomoční pohyby. Tanec ve vlastním prostoru a v obecném prostoru způsobuje rozdílné pocity a jsou přitom využívány různé svalové skupiny.

Hudba: bubnování nebo počítání.

Formování

„Kopírování tvarů“ (Gilbert, 1992, s. 84) – žáci tančí každý sám za sebe. Jejich úkolem je vytvořit z vlastního těla nějaký tvar (např. pravou ruku upaží a levou připaží, tvary písmen, mohou střídat pozice vleže a ve stoje) a zapamatovat si jej. Při procesu zapamatování tvaru je důležité mít zavřené oči a uvědomit si pocity ve svalech. Poté tanečníci otevrou oči, přemístí se cvalem nebo jiným lokomočním pohybem na jiné místo, kde vytvoří stejný tvar, tedy tvar čísla 1. Následuje „vytřepání“ z prvního tvaru a vytvoření tvaru druhého. Opět tanečníci zavřou oči a procítí tvar. Otevrou oči, přemístí se na jiné místo a pokusí se znovu vytvořit druhý tvar. Pokračuje se dále, až k vytvoření čtyř tvarů. Následně tanečnický vyzveme, aby předvedli první, druhý, třetí nebo čtvrtý tvar. Při této aktivitě je důležité vyzývat tanečnický, aby vytvářeli výrazně odlišné tvary, používali různé části těla, rozměry a směry.

Hudba: Imagine Dragons – Demons (Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=mWRsgZuwf_8, [cit. 13. 6. 2015])

Rozvoj dovedností

„Poloviny těla“ (Gilbert, 1992, s. 86) – tanečníci kombinují lokomoční pohyby nohama a nelokomoční pohyby rukama. Např. poskakování a houpání pažemi, skákání snožmo a boxování rukama. Pokročilejší tanečníci to mohou zkusit naopak, např. poskakování pažemi, houpání nohama (vsedě se tanečníci odrážejí rukama o zem a ve vzduchu kmitají nohama). Vzniknou velmi neobvyklé pohyby, které taneční skupinu rozesmějí.

Hudba: klavírní doprovod.

„Příběh chodidel“ (Gilbert, 1992, s. 86) – tanečníci sedí v kruhu s chodidly před sebou (směrem do kruhu). Učitel vypráví příběh o dvou chodidlech, žáci stejný příběh vyjadřují pohybem chodidel. Tato aktivita je velmi vhodná pro malé prostory. Příběh: „Jednoho dne se narodila dvě chodidla. Tato chodidla právě šla po ulici, koho nepotkala? (Žáci předvádějí

chůzi pohybem chodidel v prostoru před nimi.) Potkala žongléra. Ptají se ho, zda by se také nemohla stát žonglérkou. Žonglér souhlasí. A tak chodidla začnou žonglovat. Žonglovací míčky stoupaly výš a výše (chodidla imitují pohyby míčků), až nakonec zmizely.“ Vyprávění pokračuje, do vymyšlení se zapojují žáci, chodidla následují děj. Příběh obvykle končí slovy: „...chodidla šla spát a to je konec.“

Tvoření

„Následuj vedoucího“ (Gilbert, 1992, s. 82) – žáci imitují⁵ pohyby vedoucího ve vlastním prostoru během pomalé hudby a za rychlé hudby tancují různými způsoby v obecném prostoru.

Hudba: „Inima“ – Gheorghe Zamfir (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=-oQUO0LwCiM>, [cit. 7. 6. 2015])

Zklidnění

„Alignment“ (Gilbert, 1992, s. 308) – žáci si lehnou na záda, třikrát se zhluboka nadechnou a vydechnou, přitom je upozorníme na relaxaci svalů a kloubů. Následuje svalová tenze (zatnutí svalů rukou, nohou a trupu) a opětovná relaxace skupin svalů. Celý proces se několikrát opakuje. Učitel chodí mezi tanečnický, jemně krčí jejich nohy v kolenech a protahuje je k hrudi, dalšími pohyby se ujistí o naprosté fyzické relaxaci tanečnicků, kdy jsou všechny části těla uvolněné. K úplné relaxaci svalů žáků mladšího školního věku může napomoci přirovnání vlastního těla k právě uvařeným špagetám. Na pozadí zní něžná hudba, ukolébavky. Díky této aktivitě si žáci uvědomí pozici a extenzi svalů zad, nohou a paží. Poté se tanečnický postaví, ramena a paže jsou svěšeny po stranách, chodidla směřují rovně a vpřed, záda jsou rovná. Pokud tomu tak je, žáci budou správně vyrovnaní a zklidnění. Jednou z alternativ této aktivity je vzájemná spolupráce ve dvojicích – jeden relaxuje a druhý kontroluje uvolnění ve svalech.

Hudba: klavírní doprovod (Caro mio ben – Giordani).

⁵ Žáci za pomalé hudby imitují dané pohyby, ale při proměně charakteru hudebního doprovodu volně improvizují. Proto je aktivita „Následuj vedoucího“ zařazena do této části lekce (TVOŘENÍ).

5.2 Lekce č. 2

Časový rozsah: 30 – 45 min

Koncept: PROSTOR

Rozcvičení

Krátká rozcvička „Vlastní a volný prostor“ (Gilbert, 1992, s. 62) je zaměřena na střídání pohybu na místě a pohybu v prostoru v závislosti na hudbě. Pokud hraje hudba, tančíme v prostoru. Přestane-li hudba hrát, pohybujeme se na místě – ve vlastním prostoru.

Hudba: klavírní doprovod.

Rozcvička „Prst – tělo – prst“ (Gilbert, 1992, s. 64) začíná pohybem ukazováčku v okamžiku, kdy začne hrát hudba. Postupně přidáváme pohyby ruky, paží, hlavy, nohou. Po určité době se pohybujeme prostorem a tančíme celým tělem. Následuje opačný proces, postupně přestáváme pohybovat jednou nohou, druhou nohou, rukou, hlavou, rukou. Až se dostaneme do fáze, kdy tančí pouze náš prst, nakonec se přestaneme pohybovat úplně.

Hudba: James Galway – „Brian Boru’s March“ (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=FtEy3Mc0XH4>, [cit. 7. června 2015]). Tato píseň začíná mírně, dynamika se postupně stává kontrastnější a k závěru přichází zklidnění. Může však být použita jakákoliv hudba, která postupně zvyšuje a snižuje hlasitost.

Dalším úkolem žáků bude napsat vlastními těly slovní spojení KREATIVNÍ TANEC. Pracují ve dvou skupinách.

Zkoumání pojmu

„Karty se slovy“ (Gilbert, 1992, s. 81) – důležitou pomůckou je soubor karet, na kterých jsou napsána slova charakteristická pro lokomoční a nelokomoční pohyby. Tyto dvě skupiny jsou barevně odlišeny. Každý si najde svůj taneční prostor, vylosuje ze sbírky kartu a položí ji před sebe na podlahu lícem nahoru. Proběhne společné čtení slov z karet všech tanečníků a předvedení jednotlivých činností v obecném nebo vlastním prostoru. Poté si tanečníci vyberou partnera s kartou jiné barvy a položí před sebe své karty. Jejich úkolem je zkombinovat dvě slova z karet a vytvořit tak nové slovo tanečního charakteru. Např. pokud je na jedné kartě napsáno „běžet“ a na druhé „plynout“, tanečníci se pokusí předvést „plynoucí běh“. Některé kombinace mohou být obtížné, ale je důležité si uvědomit, že nic není

nemožné. Tanečníci budou objevovat mnoho nových a zajímavých způsobů pohybu, což je při kreativním tanci velmi žádoucí.

Formování

„Geometrické tvary“ (Gilbert, 1992, s. 84) – první instrukcí je vytvořit z vlastního těla trojúhelníkový tvar ve vlastním prostoru. Úkolem tanečníků je přemístit tento tvar volným prostorem a naznačit jej na podlahu. Dále se pokusí vytvořit v prostoru tvar kruhový, čtvercový, obdélníkový či kterýkoli jiný geometrický a přemístit jej na podlahu. Při této činnosti je také možné pracovat ve dvojicích nebo skupinách. Práce ve skupinách umožní vytváření větších tvarů i jejich pohybování prostorem.

Rozvoj dovedností

„Rozptýlené skákání“ (Gilbert, 1992, s. 89) – dovednost skákání, na kterou se v této části lekce zaměříme, lze procvičit využitím kartonových krabic od mléka, příp. krabiček od čaje. Každý si umístí krabičku nebo karton do prostoru. Na pokyny tanečníci krabičky (každý svoji) přeskakují na jedné noze, snožmo, skáčou kolem nich. Po zaznění předem určeného signálu žáci skáčou volným prostorem přes další krabičky. Střídá se skákání ve vlastním a v obecném prostoru.

Krabičky od čaje využijeme i při aktivitě „Pozice“. Žáci umístí své krabičky do prostoru a pohybují se různými způsoby skákání prostorem. Po zaznění signálu se zastaví u nejbližší krabičky a vytvoří přes ni pozici z vlastního těla, na tři sekundy zadrží dech. Poté opět následuje skákání prostorem. (Gilbert, 1992, s. 89)

Při činnosti „Číslice“ budeme také pracovat s krabičkami, které jsou rozmístěny v prostoru. Vysvětlíme žákům, co znamenají jednotlivé signály, na které budou reagovat. Jeden úder do bubínku – skákání snožmo („jump“), dva údery – skákání po jedné noze („hop“), tři údery – běh, čtyři údery – znehybnění v nějakém tvaru. Tanečníci se pohybují určitým způsobem, dokud neuslyší signál pro změnu pohybu. (Gilbert, 1992, s. 89)

Tvorba choreografie

Využijeme souboru karet se slovy, které vyjadřují lokomoční a nelokomoční pohyby. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Každá skupina si vylosuje určitý počet karet a sestaví choreografii, kterou nacvičí, představí spolužákům a nakonec proběhne hodnocení. (Gilbert, 1992, s. 90)

Zklidnění

Na závěr hodiny proběhne slovní zhodnocení jednotlivých aktivit a choreografie.
Všichni sedí na zemi v kruhu.

5.3 Lekce č. 3

Délka trvání: 45 min

Koncept: VZTAHY

Rozcvičení

Uvedení konceptu – vztahy mezi předměty, mezi částmi těla, mezi tanečníky – PŘES (protáhneme ruce přes hlavu, jednu ruku položíme přes druhou), POD (ruce umístíme pod chodidla, hlavu pod ruce), KOLEM (ruce kolem kotníků, kolen), NA (ruce na kolena), VEDLE (ruce vedle boků), NAD (ruce nad hlavou), MEZI (ruce mezi koleny), MIMO (postaví se mimo skupinu tanečníků) atd. Žáci jsou rozmístěni v prostoru a dle instrukcí opakují pohyby učitele. (Gilbert, 1992, s. 253)

„Echo“ (Gilbert, 1992, s. 257) – ozvěna – tanečníci napodobují pohyby učitele, vedoucího. Vedoucí se pohybuje na čtyři doby, poté znehybní, zatímco žáci opakují jeho pohyby. Následuje znehybnění žáků a pohyb vedoucího. Takto se plynule střídají pohyby skupiny a vedoucího.

Hudba: bubínek, případně pouze počítání.

„Následuj část těla“ (Gilbert, 1992, s. 254) – různé části těla nás povedou prostorem. Jedna část, určená učitelem, vede a „zbytek těla“ ji následuje. Při změně hudby učitel vysloví novou část, která bude vést. Hlava, kolena, hýždě, chodidla, ramena, lokty, nos, břicho, jazyk, páteř, boky, ramena atd. Pokud žáci zvládají tyto základní pokyny, přidáváme taneční prvky: hlava stranou, boky rychle/pomalou, ramena ostře/jemně, nohy silně/slabě atd.

Hudba: klavírní doprovod

Poznávání konceptu

„Najdi kamaráda“ (Gilbert, 1992, s. 255) – při této aktivitě budou žáci nepřetržitě vytvářet nové vztahy. Na pokyn učitele – Najdi kamaráda! – žáci zformují tvar se spolužákem, jak nejrychleji je to možné. Nastane chvilkové znehybnění, poté tančí volně prostorem. Opět zazní pokyn, nově vzniknou dvojice a tvary. Při formování tvarů upozorníme žáky na vztahy, na které je třeba klást důraz. Jedná se o vztahy mezi tanečníky (např. blízko/daleko, nad/pod atd. Nezkušeným tanečníkům dáváme návrhy pro různé způsoby tancování a vytváření tvarů.

Hudba: „Another country“ – Dreams of children (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2YSGI5sKFI>, [cit. 7. 6. 2015]).

„Sochy“ (Gilbert, 1992, s. 259) – tanečníci vytvářejí velké skupinové sochy, ve kterých se vzájemně překrývají. Učitel vyslovuje jména žáků, kteří se postupně formují jeden ke druhému, jednotlivá těla na sebe navazují. Přitom využívají vztahů (nad, pod, přes, kolem, vedle, mezi). Jsou-li všichni spojeni v monumentální dílo, dají mu jméno. Je možné vytvořit jednu sochu, na které se budou všichni podílet, nebo žáky rozdělit do dvou skupin. Pracují-li žáci ve skupinách, na závěr proběhne rozhovor o pocitech, které sochy vyvolávají.

Hudba: Japanese bamboo flute music (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3uQAzmIQIic>, [cit. 7. 6. 2015]) nebo klavírní doprovod.

Rozvoj dovedností

Rozvoj lokomočních dovedností proběhne ve dvojicích. Žáci se dle pokynu společně pohybují různými směry, různou rychlostí, nejsou fyzicky v kontaktu, pouze pomyslně, prostorově. Udržují mezi sebou stálý rozestup. Možný je také pohyb ve trojicích nebo malých skupinách. Toto cvičení žáky podporuje v uvědomění si vzájemných vztahů při pohybu. Hudba: rytmické nástroje. (Gilbert, 1992, s. 262)

Tvoření

Choreografie „ABA“ (Gilbert, 1992, s. 267) – dvojice tanečníků vybírají dvě slova týkající se vztahů a tvoří choreografii se schématem ABA. Např.: pod/přes/pod, kolem/skrz/kolem, vedle/mezi/vedle atd. Tancují-li žáci ve dvojicích nebo malých skupinách, ztvárňují vztahy mezi sebou navzájem. Jestliže tancují jednotlivě, zaměřují se na vztahy mezi částmi svého těla nebo mezi pomůckami.

Hudba: výběr z Windham Hill Sampler 81 (Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=hsVw_wHNP_o&list=PLExCNPuhSb702BTyu8RbmCv0j5ezU50AI, [cit. 7. 6. 2015]).

Zklidnění

Dvě dvojice žáků současně představují choreografii, kterou právě vytvořily. Ostatní sledují, poté se vymění. Tanečníci na závěr diskutují o zajímavých okamžicích, které při společném představení náhodně nastaly, o kontrastech mezi jednotlivými dvojicemi, o vztazích a o dalších užitých prvcích.

5.4 Lekce č. 4

Délka trvání: 30 – 45 minut

Koncept: VÁHA

Rozcvičení

Uvedení konceptu – VÁHA – těžká, lehká. Rozhovor s žáky o tom, co nás dělá silnými. Ano, jsou to svaly. Můžeme je zatnout nebo naopak uvolnit. Potřebujeme-li hodně síly, musíme pevně sevřít svaly. Naopak pokud nepotřebujeme vynaložit sílu, svaly jsou uvolněné. Při pohybu využíváme energie a váhy vlastního těla. Ta může být pevná, silná, ovládaná nebo lehká, jemná, decentní, vzdušná. Vyzveme žáky, aby vytvářeli pohyby: silné a jemné, silné a prudké, lehké a jemné, lehké a prudké. (Gilbert, 1992, s. 205)

„Zastínění“ (Gilbert, 1992, s. 208) – žáci pracují ve dvojicích. Vedoucí z dvojice se výrazně pohybuje volným prostorem, následovník kopíruje jeho pohyby. V okamžiku, kdy přestane hrát hudba, tanečníci se ve dvojicích spojí v lehký, vzdušný tvar plný života. Až se hudba opět rozezní, tanečníci si role vymění a celý proces se opakuje. Po čase může nastat změna – pohyb v obecném prostoru je lehký a jemný a tvary vzniklé ve dvojicích jsou výrazné, silné. Aktivita pokračuje se střídáním vedoucích a charakteru pohybů.

Hudba: „Far East Blues“ (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=O5OTFge0sPc>, [cit. 7. 6. 2015]).

Poznávání konceptu

„Front to front“ (Gilbert, 1992, s. 207) – žáci se pohybují prostorem. Na pokyn – „Stiskni!“ – si každý žák najde partnera, postaví se proti sobě, stisknou dlaně a tím sdílejí váhu. Na pokyn – „Tancuj!“ – se lehce pohybují prostorem. Pokud učitel vysloví – „Táhni!“ – žáci najdou nového partnera, postaví se proti sobě a snaží se vzájemně odtáhnout pryč z místa, dokud učitel znovu neřekne – „Tancuj!“. Žáci vždy tancují lehce, zatímco stisk a odtahování probíhá silně.

Hudba: The Essential, Jarre (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=DYUInnTNL4>, [cit. 7. 6. 2015]).

Rozvoj dovedností

„Nelokomoční pohyby“ (Gilbert, 1992, s. 211) – cvičení různých nelokomočních pohybů a diskuse, zda tyto pohyby jsou výrazné, jemné nebo mohou být realizovány výrazně i jemně. Úder, stisknutí, kroucení – výrazné pohyby; plavání, klouzání – lehké pohyby; otočení, protažení, ohnutí – mohou být realizovány výrazně i lehce.

Hudba: rytmická, zpívaná nebo instrumentální.

Tvoření – volné tancování / improvizace:

„Užití šátků“ (Gilbert, 1992, s. 209) – žáci tančí individuálně a vytvářejí výrazné pozice s využitím šátků, poté následují jemné pohyby a navození pocitů létání. Tato aktivita spočívá ve střídání výrazných a jemných pohybů.

Hudba: „Seven jumps“ (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=cBFw0GccE3Q>, [cit. 7. 6. 2015]).

Zklidnění

Přezkoumání konceptu: silné protažení svalů, lehká relaxace svalů podle slovního popisu konceptu – silně a slabě.

5.5 Lekce č. 5

Délka trvání: 30 – 45 minut

Koncept: SMĚR POHYBU – DRÁHA POHYBU

Rozevíčení

Uvedení konceptu – dráhy pohybu – přímá a klikatá. Žákům lze pohybové směry připodobnit otisky chodidel v písku, které vytváří cestu. V tanci vytváříme pěšiny chodidly a celým tělem. Dráhy pohybu v obecném prostoru mohou být přímé a klikaté. Ve vlastním prostoru můžeme vytvářet různé dráhy pohybu jednotlivými částmi těla. (Gilbert, 1992, s. 137)

Zkoumání konceptu

„Poloviny těla“ (Gilbert, 1992, s. 140) – horní a dolní poloviny těla se budou hýbat různým způsobem. Je nutné, aby žáci byli velmi přesní ve vyjadřování drah pohybu. Žáci se pohybují směrem přímočaře vpřed a současně horní polovinou těla vlní. Poté změní dráhu pohybu na klikatou, přičemž horní polovina těla je vzpřímená. Jako alternativu uvedeme rozdělení těla na pravou a levou polovinu.

Hudba: „Far East Blues“ (Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=O5OTFge0sPc>, [cit. 8. 6. 2015])

Rozvoj dovedností

„Step Hop“ (Gilbert, 1992, s. 146) – pohyb step-hop Gilbert definuje jako kombinaci chůze a skákání na jedné noze s pravidelným rytmem (2/4 takt). Cvičení v této lekci je zaměřeno na procvičení této kombinace pohybů v dráze přímé a klikaté. Procvičujeme tyto kombinace: krok–skok–skok–skok; krok–skok–skok–skok; krok–skok–krok–skok. Kombinaci krok–skok–skok–skok žáci vykonají v přímé dráze, zatímco kombinaci pravidelně se opakujících kroků a skoků v dráze klikaté.

Hudba: „Belfast Hornpipe“ – James Galway’s Greatest Hits (Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=3TPxjtGdZ_I, [cit. 8. 6. 2015])

Tvoření

„Tanec jmen“ (Gilbert, 1992, s. 140) – žáky uvedeme do role, jako by se jejich tělo právě stalo velkým perem nebo pastelkou. Jejich úkolem je napsat své jméno v prostoru.

Uvědomí si, že některá písmena jsou tvořena rovnými, klikatými nebo zakřivenými čarami. „Tanec jména“ každého žáka pravděpodobně bude využívat různých pohybových drah, různých úrovní a velikostí pohybů, protože každé písmeno je jiné. Průběžně upozorňujeme žáky na to, aby při tanci využívali celého těla, ne pouze chodidel nebo paží!

Hudba: „Fisherman’s Dream“ Emerald (dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YeaynS_80ME, [cit. 8. 6. 2015]).

Zklidnění

Sdílení a zhodnocení choreografie – „Tanec jmen“. Choreografii představí nejprve polovina třídy, druhá polovina sleduje náhodně vzniklou choreografii skupiny. Poté si role vymění a zhodnotí. Při hodnocení všichni sedí na zemi v kruhu.

Realizace kreativního tance

Součástí zadání diplomové práce byla realizace kreativního tance v praxi. Protože od září 2014 autorka práce působí jako učitelka na *Střední škole, základní škole a mateřské škole prof. V. Vejvodského v Olomouci*, rozhodla se zařadit prvky kreativního tance do výuky žáků 5. ročníku, jejichž je třídní učitelkou a které tedy vyučuje ve všech hlavních předmětech.

Prvky kreativního tance zařazovala v průběhu celého školního roku, intenzivněji ve 2. pololetí. Zpočátku ověřovala, jak budou žáci na úplně novou aktivitu reagovat. Setkala se již od počátku s velmi kladnými reakcemi. Skutečnost, že působí v této třídě jako třídní učitelka, hodnotí velmi pozitivně. Zná atmosféru ve třídě, diagnózu a charakterové vlastnosti žáků, proto dokázala odhadnout reakce a pohotově reagovat na neočekávané situace. Žáci se zajímali o poznávání tanečních prvků, konceptů, zkoušení nových kombinací pohybů, vyjadřování hudby pohybem a improvizaci. Zájem a nadšení z kreativního tance se promítaly i v závěrečných slovních hodnoceních hodin hudební výchovy.

Ale protože žáci ve věku jedenácti až dvanácti let vstupují do náročného životního období, do puberty, kladné reakce netrvaly věčně a přišlo krátké negativistické období, žáci tanec odmítali. Autorka tedy tanec po dobu nezbytně nutnou (cca dva týdny) do výuky nezařazovala. Po této pauze se opět ve výuce ke kreativnímu tanci vrátila s důrazem na klidnou a pozitivní atmosféru a vybízela žáky k vyjadřování svého názoru, který se týkal kreativního tance. Setkala se ve většině případů s kladnými reakcemi, až na jednoho žáka, u kterého negativita přetrvávala. Ten po domluvě, zatímco jiní žáci tancovali, vypracovával úkoly z českého jazyka a matematiky. S ostatními žáky se pokračovalo ve zkoumání konceptů kreativního tance a s blížícím se koncem školního roku byl zpracován videozáznam, který je součástí diplomové práce. Videozáznam zachycuje ukázky ze zpracovaných lekcí kreativního tance (viz kapitola 6 – Lekce kreativního tance pro žáky 1. stupně ZŠ).

Na tomto místě by autorka ráda poukázala na využitelnost kreativního tance v jiných předmětech nežli pouze v hudební výchově, což bylo ověřeno v praxi.

V hodině výtvarné výchovy se žáci věnovali intuitivnímu poslechu. Žáci graficky vyjadřovali emocionální zážitky z hudebních ukázek (hudba různého žánru, pro žáky hudba známá i neznámá, např.: část koncertu Johanna Sebastiana Bacha, píseň hudební skupiny Kabát a píseň Somewhere over the Rainbow od Israele). Na závěr vyučovací hodiny proběhlo

zhodnocení, při kterém žáci sdělili své záměry a to, jak jsou s výkresem spokojeni. Tuto aktivitu autorka převzala od Gilbert (1992, s. 360).

V hodině anglického jazyka se žáci naučili anglicky píseň „Twinkle twinkle little star“ (viz aktivita v kapitole 3.9.1, s. 59), kterou ztvárnili i pohybem.

Twinkle Twinkle Little Star



Twinkle, twin-*kle*, lit - tle star, how I won-der what you are!

5
Up a - bove the sky so high, like a dia-mond in the sky.

9
Twin-*kle*, twin-*kle*, lit - tle star, how I won - der what you are!

Twinkle Twinkle Little Star Sheet Music [online]. (Dostupné z: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Twinkle_Twinkle_Sheet_Music.png, [cit. 14. 6. 2015]).

V hodinách matematiky procvičovali geometrické tvary jejich sestavováním z šátků, nebo z těl žáků. Druhá aktivita se zapojením prvků kreativního tance v hodině matematiky spočívala v počítání jednoduchých příkladů bez použití psacích potřeb a papíru (např.: $2 + 3 = _$, $80 : 20 = _$, $2 \times 4 = _$). Úkolem žáků bylo vyjádřit výsledek určitým počtem částí těla přiložených na podlahu.

V hodině českého jazyka žáci psali prostřednictvím vlastních těl názvy jednotlivých tanečních konceptů (Gilbert, 1992). Dále žáci vypracovávali slohová cvičení na témata: Proč rádi/nerádi tančíme? Co pro mě znamená hudba? (Kurková, 1981)

V hodinách tělesné výchovy žáci využívali různých lokomočních a nelokomočních pohybů při pohybových hrách.

Komentář k videozáznamu

Videozáznam ukázky kreativního tance byl pořízen ve dnech 17. – 18. 6. 2015 v prostorách SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, v hudebním sále základní školy.

V průběhu záznamu proběhne krátké představení jednotlivých žáků, kteří se na jeho tvorbě podíleli. Natáčení videozáznamu se ze zdravotních důvodů nezúčastnili všichni žáci 5. ročníku, kteří se prvkům kreativního tance v tomto školním roce učili.

Pro videozáznam jsme vybírali ty aktivity ze zpracovaných lekcí kreativního tance (viz kapitola 6), které žáky nejvíce bavily a zároveň vystihují koncept dané lekce.

Z lekcí zaměřených na koncept prostoru (viz kapitola 6.1 a 6.2) jsme do videozáznamu zařadili tyto aktivity: „Vlastní a volný prostor“⁶, „Zády k sobě“⁷, „Příběh chodidel“⁸, „Kopírování tvarů“, „Zklidnění – alignment“, „Prst – tělo – prst“, „Karty se slovy“ a choreografii⁹, Zklidnění – zhodnocení aktivity.

Na koncept vztahů (viz kapitola 6.3) jsme kladli důraz při aktivitách „Následuj část těla“ a „Sochy“¹⁰.

V závěru záznamu jsme se zaměřili na dráhu pohybu (viz kapitola 6.5). Zvolili jsme aktivitu „Tanec jmen“ a společnou choreografii.

Klavírní doprovod při aktivitách zajistila autorka diplomové práce, pro aktivity s reprodukovanou hudbou byly využity nahrávky z webových stránek uvedených v popisu činností (viz kapitola 6).

⁶ Žáci nebyli rozděleni do tří skupin z důvodu jejich nízkého počtu.

⁷ Volili jsme i jiné části těla, nežli jsou uvedené v popisu aktivity.

⁸ Úvod příběhu přečetl žák, který odmítal tancovat.

⁹ Žáci pracovali ve dvojicích, které vznikly při předešlé aktivitě, a na základě toho sestavili choreografii.

¹⁰ Žáci vytvořili a pojmenovali dvě sochy – Eiffelovu věž a Sochu Svobody. Klavírní doprovod: Forrest Gump Main Theme.

ZÁVĚR

Ve výuce zejména hudební výchovy hraje velikou roli hudba. Žáci vyjadřují pocity z hudby nejen pohybem, ale také výtvarným projevem či slovy.

Diplomová práce se v teoretické části věnuje vymezení tance v terapii, umění a edukaci, popisuje základní pojmy týkající se hudebně pohybových činností na prvním stupni základní školy. Záměrem teoretické části bylo vymezit obecně kreativní tance a následně upřesnit kreativní tanec dle Anne Green Gilbert.

Praktická část kvalifikační práce přináší návrhy lekcí kreativního tance podle Gilbert (1992), které jsou využitelné pro výuku hudební výchovy na zmíněném stupni vzdělávání. Součástí práce je ukázka kreativního tance dle Gilbert na videozáznamu, což bylo jedním z cílů diplomové práce.

Prvky kreativního tance byly zařazovány do výuky žáků 5. třídy Střední školy, základní školy a mateřské školy prof. V. Vejvodského v Olomouci, nejen do hodin hudební výchovy, a tím jsme v praxi ověřili vhodnost zařazení prvků kreativního tance do výuky. Žáci se aktivně zapojovali do činností spojených s kreativním tancem. Výsledkem diplomové práce je představení realizace kreativního tance dle Gilbert, která byla uskutečňována na prvním stupni základní školy.

Tato diplomová práce by mohla sloužit jako inspirativní materiál pro pedagogy především prvního stupně základních škol, při drobných úpravách také druhého stupně či středních škol, a lektory zájmových kroužků.

Pro navazující zpracování tohoto tématu se nabízí další lekce kreativního tance zaměřené na koncepty, které v této práci nejsou podrobněji popsány nebo realizovány.

Na závěr kvalifikační práce se přikláníme k názoru, že kreativní tanec se jeví jako velmi vhodný prostředek k obohacení výučování, zejména hodin hudební výchovy. Přičemž ve výuce má veliký význam hudba, která stimuluje žáky k vyjádření jejich pocitů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAINBRIDGE – COHEN, B. and M. MILLS. *Developmental Movement Therapy*. London: ADMT Publications, 1953.
- BIRDWHISTEL, R. *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970. ISBN 978-0-8122-1012-5.
- CHACE, M. *Marion Chace; Her Papers*. New York: American Dance Therapy Association, 1975. ISBN 0-915126-04-4.
- COHEN, S. *The Modern Dance*. Connecticut: Wesleyan University Press, 1966.
- CONDON, W. *Linguistic Kinesic Research and Dance Therapy*. Proceedings, ADTA, 1969.
- DANIEL, L. *Kapitoly z metodiky Hudební výchovy*. Olomouc: PF UP, 1984. ISBN 80-8041-464-5.
- DOYNE et al. *Running versus Weightlifting in the Treatment of Depression*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, p. 748 – 754. 1987.
- EBEN, P. a L. KURKOVÁ. *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- FOSTER, J. *The Influences of Rudolf Laban*. London: Lepus Books, 1977. ISBN: 9780860190158.
- GILBERT, A. G. *Creative Dance for All Ages*. Reston: American Alliance for Health Physical, 1992. 386 s. ISBN 0-88314-532-4.
- GARDNER, H. *Frames of mind – The Teory Of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. ISBN 978-0-465-02433-9.
- GULBENKIAN FOUNDATION. *Dance Education and Training in Britain*. London: 1980. ISBN 10: 0903319187.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Tandem, 2002. 320 s. ISBN 80-903115-7-1.
- KRÖSCHLOVÁ, E. *Jevištní pohyb*. 4. vyd. Praha: AMU, 1990. 193 s. ISBN 80-7331-910-1.

- KRÖSCHLOVÁ, Eva. *Jevištní pohyb: Herecká pohybová výchova*. 2., dopl. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra autorské tvorby a pedagogiky, 1998. 240 s. ISBN 80-85883-32-5.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 133 s. ISBN 978-80-7367-274-4.
- KURKOVÁ, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981. ISBN 14-649-81.
- KURKOVÁ, L. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1989.
- LABAN, R. *Modern Educational Dance*. Plymouth: Macdonald & Evans, 1978. ISBN 978-1-85459-725-0.
- LAMB, W. and E. WATSON. *Body Code: The Meaning in Movement*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- LESTE, A. and J. RUST. *Effects of Dance on Anxiety*. Journal of Perceptual and Motor Skills, 58, p. 767 – 772, 1984.
- LEVETE, G. *No Handicap to Dance*. London: Souvenir Press, 1985. ISBN 0-285-64966-3.
- MAY a kol. *Non-verbal Techniques in the Reestablishment of Body image and Self-identity – A Report*. Chicago: University of Illinois Press, 1978.
- MEEKUMS, B. *Family Dance Therapy*. New Dance 41, p. 6 – 7. 1984.
- NORTH, M. *Personality Assessment Through Movement*. Plymouth: Macdonald & Evans, 1972.
- OLIVER, N. *Recreation for severely mentally handicapped*. Boston: Expanding Concepts in Mental Retardation, 1968.
- OLIVER, N. *Physical Activity and the Psychological development of the Handicapped*. In KANE, A. E. Psychological Aspects of Physical Education and Sport. London: Routledge & Kegan, 1975.
- PAYNE, H. *Indoor Games and Activities*. London: Hodder & Stoughton, 1983.
- PAYNE, H. *Kreativní pohyb a tanec*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 240 s. ISBN 80-7178-213-0.
- PAYNE, H. *Kreativní pohyb a tanec*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 240 s. ISBN 978-807367-887-6.

-
- ROGERS, C. *On Becoming a Person*. London: Constable, 1967.
- SACHS, C. *The World History of Dance*. New York: Norton and Company, 1937. ISBN-10: 0393002098.
- SCHILDER, P. *The Image and Appearance of the Human Body*. New York: International Universities Press, 1950.
- SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 319 s. ISBN 80-04-20587-9.
- SHERBORNE, V. *Building Relationships through Movement with Children with Communication Problems*. London: British Association of Art Therapist, 1974.
- SCHOOP, T. *Won't you Join the Dance?* Palo Alto: Mayfield Publishers, 1973.
- STERN, D. *The First Relationship – Infant and Mother*. London: Fontana/Open Books, 1979.
- STIBOROVÁ, Z. *Hudebně pohybové hry*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 1995. 113 s. ISBN 80-7042-104-5.
- VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1972. 176 str. Comenium Musicum; 9.
- WETHERED, A. and C. GARDNER. *Therapy Through Movement*. Nottingham: Nottingham Rehabilitation, 1986.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Baletní slovníček – Balladine. [online]. [cit. 15.6.2015]. Dostupné z:

<http://www.balladine.cz/baletni-slovnicek/>

Twinkle Twinkle Little Star Sheet Music. [online]. [cit. 14. 6. 2015]. Dostupné z:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Twinkle_Twinkle_Sheet_Music.png

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit.

13. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Imagine Dragons – Demons. [cit. 13. 6. 2015]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=mWRsgZuwf_8

„Inima“ – Gheorghe Zamfir. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=-oQUOOLwCiM>

James Galway – „Brian Boru’s March“. [cit. 7. června 2015]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=FtEy3Mc0XH4>

„Another country“ – Dreams of children. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=Y2YSGI5sKFI>

Japanese bamboo flute music. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?](https://www.youtube.com/watch?v=3uQAzmIQIic)

[v=3uQAzmIQIic](https://www.youtube.com/watch?v=3uQAzmIQIic)

Windham Hill Sampler 81. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=](https://www.youtube.com/watch?v=hsVw_wHNP_o&list=PLExCNPuhSb702BTyu8RbmCv0j5ezU50AI)

[hsVw_wHNP_o&list=PLExCNPuhSb702BTyu8RbmCv0j5ezU50AI](https://www.youtube.com/watch?v=hsVw_wHNP_o&list=PLExCNPuhSb702BTyu8RbmCv0j5ezU50AI)

„Far East Blues“. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=O5OTFge](https://www.youtube.com/watch?v=O5OTFge0sPc)

[0sPc](https://www.youtube.com/watch?v=O5OTFge0sPc)

The Essential, Jarre. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=DYUInn-TNL4>

„Seven jumps“. [cit. 7. 6. 2015]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=cBFw0Gcc](https://www.youtube.com/watch?v=cBFw0GccE3Q)

[E3Q](https://www.youtube.com/watch?v=cBFw0GccE3Q)

„Belfast Hornpipe“ – James Galway’s Greatest Hits. [cit. 8. 6. 2015]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=3TPxjtGdZ_I

„Fisherman’s Dream“ Emerald. [cit. 8. 6. 2015]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YeaynS_80ME

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADTA	Americká taneční terapeutická asociace
aj.	a jiné
apod.	a podobně
ČR	Česká republika
např.	například
MŠ	Mateřská škola
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	Střední škola
tj.	to je
tzv.	takzvaným
USA	Spojené státy americké
viz	odkaz na jinou stranu, kapitolu
ZŠ	Základní škola

PŘÍLOHA

CD – ukázka kreativního tance (viz Komentář k videozáznamu, s. 77)

Anotace

Jméno a příjmení:	Jaroslava Pražanová
Katedra:	Katedra hudební výchovy PdF UP v Olomouci
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Hudebně pohybová výchova podle Anne Green Gilbert na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Creative dance by Anne Green Gilbert for Elementary School
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na hudebně pohybové výchově v rámci hodin hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů jako je hudební výchova, kreativní tanec, hudebně pohybová výchova, dále vymezuje vývoj pohybových schopností a hudební vývoj člověka, tanec v umění, terapii, edukaci a zejména teorii kreativního tance podle Anne Green Gilbert. V praktické části jsou rozpracovány struktury lekcí kreativního tance podle Anne Green Gilbert. Tyto lekce byly aplikovány v praxi. Videozáznam je přiložen k této práci na kompaktním disku.
Klíčová slova:	Kreativní tanec, hudební výchova, hudebně pohybová výchova, Anne Green Gilbert.
Anotace v angličtině:	This thesis is devoted to music and physical education in the music classes. The theoretical part defines terms like music, creative dance, music and physical education. Also it defines development of physical abilities and musical evolution of man, dancing in art, therapy, education and the

	theory of creative dance by Anne Green Gilbert. The practical part works with structure of creative dance lessons by Anne Green Gilbert. These lessons have been applied in practice. The video is attached to this work on compact disc.
Klíčová slova v angličtině:	Creative dance, Music, Music and dance education, Anne Green Gilbert.
Příloha:	CD – ukázka kreativního tance
Rozsah práce:	88 stran, (počet znaků 148 107)
Jazyk práce:	Český