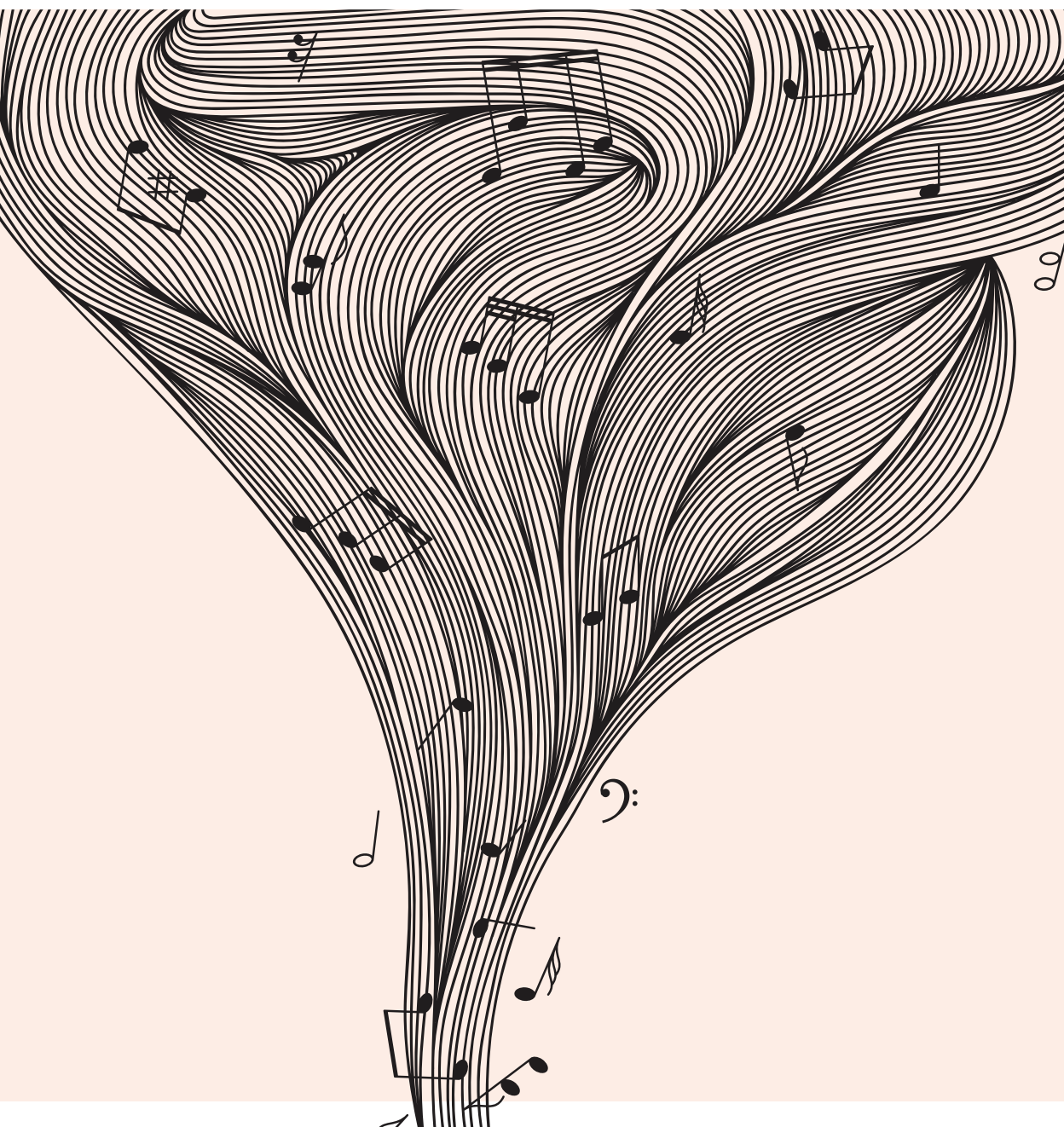


Kapitoly z kreativní hudební výchovy

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.



Kapitoly z kreativní hudební výchovy

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

Vydání této publikace bylo podpořeno Ministerstvem kultury ČR v rámci Podpory projektů kreativního učení (0213), reg. č. 0213000160.

Recenzovali:

Prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D., UJEP Ústí nad Labem

Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., ZČU Plzeň

Autorský kolektiv

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (ed.)

Mgr. Gabriela Coufalová, Ph.D.; Mgr. Martin Grobár, Ph.D.; MgA. Michaela Kuříková; Alicia Lucendo-Noriega, M.A. Ed; Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.; Shirley Salmon, MPhil, PGCE, BA; Prof. Dr. Johann van der Sandt; Prof. Andrea Sangiorgio, Ph.D.; Elisa Seppänen, M.A. Ed et MMus; Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.; MgA. PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.; Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.; prof. MgA. et Mgr. Vít Zouhar, Ph.D.

Autoři modelových hudebně výchovných situací

Mgr. et Mgr. Ludmila Bajerová; Mgr. Gabriela Coufalová, Ph.D.; Rafaela Drgáčová; Ari Glage; Mgr. Martin Grobár, Ph.D.; PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.; PhDr. Olga Kozánková, Ph.D.; Mgr. et MgA. Hana Novotná; Mgr. Lenka Pobudová; Mgr. Lenka Pospíšilová; PaedDr. Jan Prchal; Mgr. Karolína Řepová; Shirley Salmon, MPhil, PGCE, BA; Prof. Dr. Johann van der Sandt; Prof. Andrea Sangiorgio, Ph.D.; Elisa Seppänen, M.A. Ed et MMus; Ramona Schulz, MAE; Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.; Mgr. Daniela Taylor, Ph.D.; MgA. PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.; Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.; prof. MgA. et Mgr. Vít Zouhar, Ph.D.

Publikace Kapitoly z kreativní hudební výchovy © 2023 Jiřiny Jiříčkové (ed.) a kol. (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta) je vydána pod licencí Creative Commons BY-SA 4.0.

1. vydání

Editor © Jiřina Jiříčková, 2023

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

DOI: <https://doi.org/10.14712/9788076034174>

ISBN 978-80-7603-421-1 (print)

ISBN 978-80-7603-417-4 (online)

Jsme kreativní čili po našem: tvořiví? Jaké jsou nezbytné předpoklady pro to, abychom jako učitelky a učitelé tvořiví byli a k tvořivým aktivitám vedli své žáky? Lze se tomu naučit?

Předpokládejme, že tvořiví jsme. Budeme tedy koncipovat svou výuku tak, aby byla pro žáky zajímavá, co nejčastěji překvapivá, s požadavky splnitelnými, a tím pádem i motivačními. Obsah výuky připravujeme logicky – v návaznosti a v kontextu krátkodobém (stavba jedné hodiny), střednědobém (práce s tématy, skladbami, písněmi, projekty... v řádu týdnů) a dlouhodobém, aby náš koncept dával smysl v kontextu:

- 1. našich cílů, které si stanovíme na základě RVP a přizpůsobíme v ŠVP tak, abychom se i my, kantoři, cítili komfortně,*
- 2. vývoje žáka jako takového – co v životě bude z této oblasti skutečně potřebovat,*
- 3. současného vnímání, přijímání a šíření hudby,*
- 4. toho, že bychom měli žákům (po)otevřít dveře do světa hudby obecně, a to zejména tam, kam se prvoplánově neproklíknou na internetu...,*
- 5. tvořivého přístupu a rozvojení kreativity...*

Žák se může tvořivě projevit pouze tam, kde pro něho vytváříme bezpečné prostředí, tedy kde chyba není demonizována, kde najde pro sebe prostor a zadání odpovídající jeho aktuálním možnostem, byť na hranici osobního maxima...

To je dlouhodobá záležitost a je třeba na ní pracovat průběžně.

Doufejme, že tato publikace Vám nabídne množství inspirace a tvořivých podnětů. Modelové situace, které obsahuje, jsou koncipovány na základě dlouholetých pedagogických zkušeností a jsou tedy v praxi ověřené.

Autorům a jejich žákům a studentům přinesly řadu příjemných a překvapivých/zajímavých setkání s různorodou hudbou a věříme/nepochybujeme, že podobně tomu bude i u Vás.

Jan Prchal

Obsah

| | |
|---|------------|
| 1. Úvod | 7 |
| 2. Modely kreativity | 11 |
| 2.1 Kreativita jako vědní obor..... | 11 |
| 2.2 „Velká“ a „malá“ kreativita | 13 |
| 2.3 Kreativní myšlení..... | 14 |
| 2.4 Vybrané modely kreativity v kontextu vzdělávání | 15 |
| 2.5 Komparace modelů | 18 |
| 2.6 Uplatnitelnost modelů při vyučování a učení | 19 |
| 3. Kreativita v hudební výchově | 23 |
| 3.1 Vymezení pojmu..... | 23 |
| 3.2 Pohledy na dětskou hudební tvořivost v průběhu dějin | 25 |
| 3.3 Tvořivost v kurikulárních dokumentech | 33 |
| 3.4 Tvořivý proces ve škole a jeho fáze..... | 33 |
| 3.5 Improvizace a kompozice v pedagogické praxi | 35 |
| 3.6 Principy pedagogického přístupu k rozvoji kreativity dětí | 37 |
| 4. Aspekty kreativní hudební výchovy | 41 |
| 4.1 Význam rytmu a pohybu v dětské zkušenosti při tvořivé práci s písní..... | 41 |
| 4.2 Dětské hry s písněmi v inkluzivním vzdělávání | 47 |
| 4.3 Tvořivý přístup k hlasové výchově dětí..... | 61 |
| 4.4 Elementární komponování <i>Slyšet jinak</i> jako komplexní hudebně výchovná metoda | 67 |
| 4.5 Hudební technologie jako doplněk kolektivních hudebně instrumentálních činností..... | 83 |
| 5. Příprava na profesi učitele hudební výchovy | 93 |
| 5.1 Rozvoj kreativity ve vzdělávání učitelů hudební výchovy | 93 |
| 5.2 Kreativní přístup učitele k hudební výchově..... | 110 |
| 5.3 Orff-Schulwerk: Vztahy mezi praxí a teorií..... | 119 |
| 5.4 Kreativní skupinová práce jako hlavní pedagogické strategie v Orff-Schulwerku | 125 |
| 6. Kreativní modelové hudebně výchovné situace | 133 |
| 6.1 Modelování..... | 133 |
| 6.2 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší žáky | 135 |
| 6.2.1 Tvořivě u moře a na moři – komplexní hudební výchova s prvky elementární improvizace..... | 135 |
| 6.2.2 Zima a probuzení jara – rytmické, hudební a pohybové inspirace pro práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku | 146 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6.2.3 | Jarní tání aneb Tvořivé hudebně pohybové náměty pro práci s dětskou knihou..... | 155 |
| 6.2.4 | Hrajeme si s písněmi | 167 |
| 6.2.5 | Od rytmu k hudební formě aneb Pavoučí jazz | 178 |
| 6.2.6 | Tvořeníčko tvoření - deklamovánky | 182 |
| 6.3 | Modelové hudebně výchovné situace pro mladší i starší žáky..... | 193 |
| 6.3.1 | Elementární rytmická zkušenost s hlasem, hrou na tělo a nástroji | 193 |
| 6.3.1.1 | Tumbalele Tumba..... | 193 |
| 6.3.1.2 | Body rock | 199 |
| 6.3.2 | Příklady využití hudebních technologií v hodinách hudební výchovy | 205 |
| 6.3.3 | Podněty k aktivnímu poslechu - Kolotoč..... | 217 |
| 6.3.4 | Komplex hudebních aktivit aneb Podzimní ladění, adventní sladění | 226 |
| 6.3.5 | Africké tance - spojení zpěvu a pohybu..... | 234 |
| 6.3.6 | Zvuk, tón, nástroj, hlas - jak rozeznít třídu v každý čas..... | 245 |
| 6.3.6.1 | Philip Glass: Metamorphosis 2..... | 246 |
| 6.3.6.2 | Tito Puente: Oye como va..... | 247 |
| 6.3.7 | Hlasová výchova pohybem a hrou | 254 |
| 6.3.8 | Slyšet jinak - projekt elementárního komponování..... | 276 |
| 6.4 | Modelové hudebně výchovné situace pro starší žáky | 286 |
| 6.4.1 | Proč bychom se netěšili aneb Prodáme tu nevěstu? | 286 |
| 6.4.2 | Červotočům na stopě aneb Zkoumání fugy..... | 294 |
| 6.4.3 | Kreativní práce s hlasem aneb Jdeme volit | 301 |
| 6.4.4 | Zpíváme, hrajeme a improvizujeme | 313 |
| 6.4.5 | Komplexní hudební výchova na principu spirály - A stále se točí!..... | 319 |
| 6.4.6 | Hudebně myslet - hudebně tvořit..... | 330 |
| 6.4.7 | Hudební inspirace ze starobrněnské klášterní zahrady..... | 337 |
| 7. | Slovo závěrem..... | 349 |
| 8. | Použité zdroje..... | 353 |
| 9. | O autorech | 367 |
| 10. | Resumé..... | 377 |
| | Summary..... | 379 |
| | Příloha | 381 |

1. Úvod

*„Hudba dává vesmíru duši, myslí křídla,
představivosti let a všemu život.“
Platón*

Tato učebnice je výsledkem projektu s názvem *Kreativní interakce jako zdroj motivace a inovace ve výuce vysokoškolských pedagogů a v pregraduální přípravě pedagogů HV*, a první řádky proto budou věnovány shrnutí projektu, ze kterého předložený text vychází. Projekt byl určen studentům, pedagogům hudební výchovy a vysokoškolským pedagogům a vzdělavatelům budoucích učitelů a tvořila ho série workshopových dnů v průběhu akademického roku 2022/2023. Jednalo se o činnostní hudební dílny vycházející ze zážitkové pedagogiky. Jejich principem bylo sebezkušenostní prožití hudebních situací se zapojením vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechovcích aktivit.

V realizovaných workshopech byl účastníkům vytvořen dostatečný prostor pro hledání vlastního kreativního vyjádření s hudbou a v hudbě prostřednictvím kreativních skupinových interakcí, pro kladení otázek sám sobě, svým kolegům i lektorům. Frekventanti mohli sdílet své zkušenosti, nápady a náměty nejen v kontextu workshopového dne, ale i v následných konzultacích a nabízených setkáních s lektory jako inspiračními zdroji. Cílem bylo oslovit vysokoškolské pedagogy, lektory i studenty ke smysluplnému, obohacujícímu a tvořivému rozvíjení vlastní kreativity a následně k předávání této zkušenosti dál v prožitkově pojatých hudebních workshopech.

Do projektu byli zapojeni lektori Společnosti pro hudební výchovu ČR a České Orffovy společnosti, vysokoškolské pedagogové a zahraniční pedagogické osobnosti z Rakouska, Německa, Itálie, Finska a Slovenska. Workshopy byly prováděny otevřenou formou, a tak umožňovaly vzájemnou inspiraci a bohatou diskuzi. Tato tvůrčí atmosféra se přenášela dál do jednotlivých workshopů, kde lektori motivovali studenty k tvořivému pojmání hudebně výchovných činností a k vytvoření vlastní tvořivé dílny pro žáky a studenty základních a středních škol.

V úvodu projektu proběhly přednášky zahraničních pedagogů s praktickými ukázkami pro lektory a v závěru projektu se uskutečnil lektorský seminář. Se studenty bylo realizováno 46 dílčích workshopů, které se uskutečnily v průběhu pěti celodenních workshopových dnů. Dva dílčí workshopy proběhly v samostatných dnech. Projekt uzavřel společný reflektivní seminář studentů a lektorů. Projekt dále nabídnul více než sto individuálních konzultačních hodin. Ty byly určeny především pro studenty, ale též probíhaly mezi tuzemskými a zahraničními lektory navzájem.

Původní záměr byl zapojit do projektu pouze studenty vyšších ročníků studia učitelství hudební výchovy. Překvapením bylo, že o aktivní účast na workshopech projeví mimořádný zájem také studenti učitelství pro 1. stupeň základních škol a učitelství v mateřských školách, kterým tak byly některé workshopy otevřeny. Celkový počet účastníků v součtu všech workshopových dnů se tak blížil čtyřem stům.

Workshopové dny měly svá specifická obsahová zaměření. Jeden workshopový den věnoval pozornost hudebně poslechovcím činnostem, další vokálním činnostem, instrumentálním, hudebně pohybovým, jeden workshopový den naplňovaly komplexně pojaté

hudebně výchovné dílny. Nicméně dílčí aktivity se ve svém zařazení přelévaly. Jejich realizace tak přispěla k integrativnímu propojení hudební výchovy a estetické výchovy s přesahy do dalších vzdělávacích předmětů. Jednotliví lektori ve svých dílnách účastníkům jednak demonstrovali možnosti tvořivého přístupu ke zvolenému tématu, k pedagogické práci v kontextu činnostního zapojení, stejně jako nabízeli prostor k vlastnímu tvořivému uchopení konkrétní hudební aktivity. Cennou zkušeností byla pro účastníky možnost sledovat reakce ostatních, jejich nápady, rychlost a originalitu provedení. Účastníci workshopů pracovali jak samostatně, tak v různě velkých uskupeních, která se různě proměňovala. Byli tak znovu a znovu motivováni k citlivému vnímání druhých, k naslouchání a vzájemnému reagování v procesu řešení zadaného tématu. Byl tak naplněn záměr projektu: nabídnout prostor pro kreativní interakce, vzájemné obohacování, odvahu experimentovat a tvořivě se projevat.

Skupinové kreativní činnosti s kreativními interakcemi se nezpochybnitelně podílejí na spoluvytváření řady kompetencí. Rozvíjejí tvořivost, posilují uvědomění důležitosti společné komunikace a spolupráce. Napomáhají hledání širšího kontextu tvůrčího, uměleckého a kulturního vyjádření. Ve společně prožívané tvořivé situaci dochází k rozvoji tvůrčího potenciálu účastníků: k obohacení sebe sama, ostatních, k podpoře psychického vyladění a k pozitivnímu přístupu k řešení životních situací.

—

Publikace *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* je vysokoškolskou učebnicí určenou studentům učitelství oborového studia hudební výchovy a studentům učitelství 1. stupně ZŠ. Je výsledkem spolupráce autorského kolektivu tvořeného vysokoškolskými pedagogy z České republiky i ze zahraničí a lektorů vzdělávacích učitelů Společnosti pro hudební výchovu ČR a České Orffovy společnosti. Publikace se věnuje kreativní hudební výchově.

Pod pojmem **kreativní hudební výchova** rozumíme takovou hudební výchovu, v níž se integruje: 1. tvůrčí přístup učitele, motivujícího a provázejícího žáky k rozmanitým kreativním aktivitám v hudebně výchovném procesu, 2. samotný tvůrčí proces žáků a získané zkušenosti a prožitky, 3. reflektování tvořivého procesu.

Mnohá desetiletí diskutovaná kvalita hudební výchovy se odvíjí od toho, do jaké míry hudební výchova dokáže podporovat a v žácích stimulovat jejich potřeby, jejich zájmy a rozvíjet jejich schopnosti, dovednosti a postoje, čili kompetence. Pokud usilujeme o kvalitní výuku hudební výchovy, je třeba rozvíjet žáky celostně, v respektujících interakcích žáků s učitelem a žáků navzájem.

Kreativní hudební výchova obsahuje tradiční pěvecké, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové činnosti, avšak učitel by k nim měl přistupovat se znalostí rozmanitých kreativních strategií a s vědomím nutnosti aktualizace v podstatě v každém okamžiku. Zmíněné hudební činnosti mohou existovat izolovaně, nicméně naším cílem v této publikaci je představit možnosti jejich kreativního propojení i originální přístupy k jejich provádění.

Řada činností zůstává v hudební výchově neměnných, a je to tak dobře. Mnohé se proměňují podle současných technologických možností a společenské situace. Tím

nabývá kreativita v hudební výchově na své důležitosti, neboť zohledňuje a reaguje na aktuální proměny okolního světa.

Jde nám o to, abychom k žákům přistupovali a před žáky předstupovali s důvěrou, nabízeli jim bezpečný prostor pro hledání vlastního tvořivého sebevyjádření, iniciovali reflektivní praxi a nabízeli možnosti takového uplatnění v hodinách, které dětem přinese uspokojení i radost ze skupinově pojímaných aktivit.

Tato vysokoškolská učebnice předkládá vybrané kapitoly věnující svou pozornost tvořivým aspektům v hudební výchově. Usiluje o to, aby byla zdrojem aktualizovaných poznatků, žádoucích modelových postupů a inspirujících příkladů, které budoucím učitelům nabídnou vhled do problematiky kreativního přístupu k hudební výchově a v hudební výchově. Jejím záměrem není postihnout všechna didaktická témata a uvedené kapitoly nepokrývají celou šíři didaktiky hudební výchovy. Zpracovávají vybrané didaktické okruhy (viz obsah) a vybízejí k rozpracování dalších témat.

Publikace je pomyslně rozdělena na část teoretickou a praktickou. Obsahy jednotlivých částí na sebe navazují. V úvodní kapitole teoretické části knihy budou představeny vybrané koncepty kreativity, v další kapitole se zaměříme na kreativitu a kontexty s ní spojené. Kapitola nazvaná Aspekty kreativní hudební výchovy se věnuje oblasti rozvoje rytmických dovedností žáků, práce s písní, kreativnímu hlasovému výcviku, ale také tématu elementárního komponování a otázce uplatnění hudebních technologií v činnosti pojeté hudební výchově. Tato témata prolínají i kapitolou, která cílí na rozvoj oborových kompetencí studentů.

Výrazné místo v publikaci zastupuje Orff-Schulwerk jako prostředek komplexního hudebního i mimohudebního rozvoje dětí. Orff-Schulwerk zde ovšem není představován dogmaticky jako jediné možné řešení, ale jako inspirující hudebně výchovný systém. Tím je také vysvětlen činnostní přístup k organizaci hudebního vyučování, který je v dílčích kapitolách patrný.

Praktickou část knihy tvoří soubor celkem dvaceti tří modelových hudebně výchovných situací, které v součtu dohromady navrhli dvacet dva pedagogové. Modelové hudebně výchovné situace jsou v publikaci chápány jako komplexně pojeté situace, které nabízejí prostor pro zážitkové setkání s hudbou ve společenství s dalšími žáky a učení se hudbě porozumět, vyprávět o ní, reflektovat a proměňovat ji. Cílem této publikace je díky bohatému autorskému týmu ukázat studentům modely tvořivě pojetého hudebního vyučování.

Hudební výchova již řadu let netrpělivě očekává učebnici didaktiky hudební výchovy s aktualizovanými přístupy ke skupinovému hudebnímu vyučování. Současná hudební výchova předkládá učitelům i žákům ve školách mnohé výzvy. Cílem této publikace není podat povšechný návod na jejich řešení, ale nabídnout budoucím učitelům podpurný studijní materiál, který kombinuje vybraná teoretická témata s prakticky zaměřeným souborem modelových situací.

Pokud student po přečtení této publikace porozumí tvořivým principům a strategiím a dokáže-li je ve své praxi propojit s odbornou připraveností nejen v oblasti hudební, ale také pedagogicko-psychologické, bude účel publikace naplněn.

Jiřina Jiříčková

2. Modely kreativity

Magdalena Novotná, Michaela Kuříková

Odborná veřejnost považuje kreativitu za klíčovou průřezovou dovednost, kterou lze uplatnit ve všech předmětech kurikula i běžném životě (Venckutě et al., 2020; Vincent-Lancrin et al., 2019). Je uznávána jako nezbytná pro pokrok ve znalostní společnosti a ekonomikách založených na inovacích (OECD, 2018). Je vysoce hodnocena ve vztahu k individuální a kolektivní identitě a wellbeingu, podporuje sociální zapojení a dobré fungování demokratických společností (Durham Commission on Creativity and Education, 2019; Venckutě et al., 2020). Je pokládána za důležitý výstup vzdělávání, patří mezi Dovednosti pro 21. století¹ a jako nedílnou součást klíčových kompetencí ji zmiňuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020). V posledních deseti letech se kreativita stala významným článkem různých modelů učení i vzdělávací praxe (Venckutě et al., 2020).

Přesto, že je kreativita vnímána jako stále důležitější, většina zemí jejímu systematickému rozvoji ve škole nevěnuje pozornost (Venckutě et al., 2020). Většina kurikulárních dokumentů zemí OECD zahrnuje kreativitu mezi očekávané výstupy učení², pro pedagogy však často zůstává nejasné, co to v jejich učební praxi znamená a jak by ji měli u žáků rozvíjet (Vincent-Lancrin et al., 2019). Překážkou mohou být také implicitní teorie kreativity, které zmiňuje Štěpánková (2016): „*Představa učitele o tvořivosti je klíčem k její identifikaci, hodnocení i podpoře. Pokud je pojetí tvořivosti vázáno na nadání, dar, či inteligenci, pak je její podpora omezena pouze na žáky, které jako takové učitel vnímá.*“ Venckutě et al. (2020) upozorňují na potřebu jasnějšího propojení kreativity s rámci klíčových kompetencí³.

Vzdělávací rámce zaměřené na rozvoj kreativity usilují o její zviditelnění ve vzdělávacím kontextu. Pedagogům mohou pomoci lépe pojmenovat kreativní kompetence, kreativitu žáků rozvíjet a poskytovat formativní hodnocení. Žákům usnadní porozumění tomu, co znamená „být kreativní“ a sledovat vlastní rozvoj. Příklady vybraných modelů uvádíme ve čtvrté kapitole.

2.1 Kreativita jako vědní obor

„Lze říci, že v dosavadní historii lidstva byla naší nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. V nadcházejícím tisíciletí tomu tak již nebude. Největší cenu pro nás bude mít tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové.“ (Dacey & Lennon, 2000, s. 11)

¹ Jedná se o soubor schopností, životních dovedností a předpokladů k učení, které jsou považovány za nezbytné pro úspěch ve vzdělávání, sociální a pracovní oblasti ve 21. století. Zaměřují se na dovednosti, které studentům pomohou uspět v měnící se digitální a globalizované společnosti (Dede, 2009).

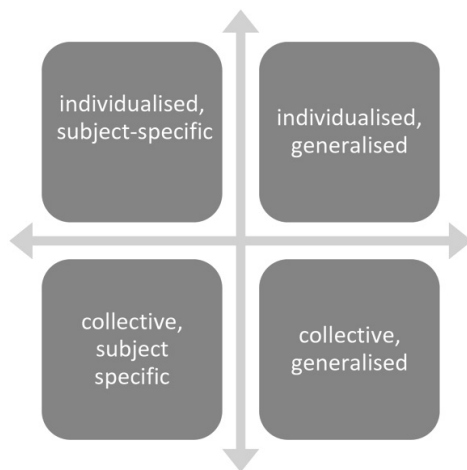
² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zmiňuje rozvoj tvořivého myšlení v cílech základního vzdělávání, kreativitu dále v kontextu doplňujících vzdělávacích oborů a průřezových témat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

³ V RVP ZV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021) je tvořivost součástí kompetence občanské, a to v kontextu naznačujícím vazbu na uměleckou činnost, kulturu a sport.

Kreativita jako vědní obor byla ustanovena zhruba před sedmdesáti lety. Výzkum ze značné míry iniciovala práce amerického psychologa J. P. Guilforda (1950), který představil koncepty konvergentního a divergentního myšlení. Na jeho práci v šedesátých letech navázal E. P. Torrance, který rozvinul čtyři podkategorie divergentního myšlení: fluenci, flexibilitu, originalitu, elaboraci a využil je ve svém testu kreativního myšlení⁴.

Kreativita je považována za komplexní a mnohorozměrný fenomén. Treffinger et al. (2002) porovnali 120 definic kreativity; většina z nich se zabývá kreativitou na individuální úrovni. Charakteristiky rozdělili do čtyř kategorií: generování myšlenek, (hluboké) zkoumání myšlenek, otevřenost a odvaha objevovat myšlenky a naslouchání vlastnímu „vnitřnímu hlasu“.

Kreativita může být fenomén individuální i kolektivní a projevuje se specificky v určité doméně či jako nadoborová schopnost. „*Kreativní potenciál zahrnuje částečně zobecněné schopnosti, částečně sadu schopností specifických pro určitou doménu a částečně schopnosti specifické pro vykonávaný úkol.*“⁵ (Barbot, Besançon & Lubart, 2016) Škálu rozdílných pohledů na kreativitu zobrazuje model Anny Craft (2008, cit. Lucas et al., 2013) na obrázku 1.



Obr. 1 Čtyři pohledy na kreativitu (Craft, 2008, cit. Lucas et al., 2013)⁶

Kreativita zahrnuje nové či originální myšlení a vytváření hodnoty, která se vztahuje ke kontextu či prostředí. Dále bývá spojovaná s vynalézavostí, inovacemi, podnikavostí, vytrvalostí, houževnatostí, zvidavostí (Venckutě et al., 2020).

⁴ Torrancův test kreativity (Torrance Thinking Creative Test – TTCT) měří schopnosti divergentního myšlení jednotlivců. Byl vyvinutý v roce 1966 a od té doby je hojně využíván ve vzdělávání i v soukromém sektoru. Torrancovým hlavním zaměřením bylo porozumění a pěstování kvalit, které lidem pomáhají k vyjádření jejich kreativity (Kim, 2006).

⁵ „*Creative potential involves partly a generalized ability, partly a set of domainspecific abilities, and partly a set of task-specific abilities.*“ (překlad autorek)

⁶ Překlad od levého horního rohu do pravého dolního rohu: individuální, předmětově specifická; individuální, obecná; kolektivní, předmětově specifická; kolektivní, obecná.

Jednotná definice kreativity dosud neexistuje (Lucas, 2016; Venckutė et al., 2020). Runco & Jaeger (2012) odkazují na obecně používanou „standardní“ definici zahrnující dvě kritéria: originalitu a efektivitu⁷. Sternberg & Lubart (1999, s. 3) ji formulovali takto: „Kreativita je schopnost produkovat práci, která je nová (např. originální, nečekaná) a vhodná (např. užitečná, odpovídající zadání úkolu).“⁸ Plucker et al. v rozšířené verzi zohledňují vícerozměrný charakter a sociální povahu kreativity: „Kreativita je interakce mezi schopnostmi, procesem a prostředím, díky níž jednotlivec či skupina vytváří uvnitřní produkt, který je nový a užitečný, jak je definován v sociálním kontextu.“⁹ (2004, s. 90)

Snahy o rozvoj kreativity ve škole dávají smysl, přijmeme-li myšlenku, že kreativita je naučitelná (Csikszentmihalyi, 2013; Lucas et al., 2013; Lucas & Claxton, 2010). Poté je možné kreativitu rozvíjet a hodnotit způsoby, které jsou přínosné pro žáky i pro pedagogy.

2.2 „Velká“ a „malá“ kreativita

Pojmy „velká“ a „malá“ kreativita jsou spojeny především se jménem Mihalyi Csikszentmihalyi. Velkou kreativitu definujeme jako výjimečnou, vedoucí k vytvořením a činům světového významu, například ve sféře vědecké, umělecké, technologické. Velké kreativitě se přisuzují vlastnosti jako inovace, novost, excelence, uznání experty oboru a rozhodnutí s perspektivami minulosti (Craft, 2004).

Myšlenku běžné (little-c, malé) kreativity představil Csikszentmihalyi (2013) s cílem zdůraznit, že každý člověk může být kreativní v každodenním životě. Uplatníme ji ve všech oblastech lidských aktivit (práce, hra, škola) a mělo by být záležitostí vzdělávání tuto dovednost pro život ve 21. století rozvíjet (Craft, 2004). Kreativita není binární (jsem/nejsem kreativní), jedná se o kontinuum. Největší tvůrci (umělci, vědci, podnikatelé) ukazují, jak vypadá výjimečná kreativita, a každý člověk pak může být tvůrčí v jiném měřítku (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Runco (2004) považuje malou kreativitu za tu nejdůležitější – přináší prospěch hlavně na úrovni jedince. Přispívá k porozumění, sebevyjádření, flexibilitě, přináší tvorbu nových a užitečných nápadů a řešení v osobní rovině. Její nedostatek může ovlivnit naše schopnosti vypořádat se se základními životními výzvami (Craft, 2004). Veškerá kreativita u té malé začíná, lze ji sdílet a ovlivnit tak myšlení dalších lidí. Poté se přibližuje ke kreativitě s velkým K (C) (Runco, 2004).

Hlubší porozumění běžné kreativitě má velký význam ve vzdělávání. Poskytují-li pedagogové vhodné příležitosti, mohou žáci rozvíjet svou kreativitu, stejně jako si osvojují jiné dovednosti. Zmíněná definice zde nabývá nového významu: „Ve vzdělávání by se obecně očekávalo, že kreativita neznamená něco nového pro svět, ale jen něco, co je nové pro studenta nebo co přesahuje rámec toho, co se od něj očekává. Každý může být kreativní

⁷ Originalita (novost, neobvyklost, jedinečnost) je pro kreativitu podstatná, ale není dostačující. Nápadů a produktů, které jsou pouze originální, nejsou vždy užitečné či vhodné pro daný kontext. Za druhé kritérium se proto považuje efektivita (užitečnost, vhodnost, přiměřenost, účelnost). (Runco & Jaeger, 2012)

⁸ „Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints).“

⁹ „Creativity is the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context.“

na určité úrovni.¹⁰ (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 42) Většina současných vzdělávacích modelů chápe kreativitu právě jako všudypřítomnou a průřezovou dovednost (Venckutě et al., 2020).

2.3 Kreativní myšlení

J. P. Guilford v rámci výzkumu zaměřeného na kreativitu v padesátých letech dvacátého století pojmenoval dva nejdůležitější procesy podléající se na tvůrčím myšlení: konvergentní a divergentní myšlení¹¹. Konvergentní myšlení (myšlení sbíhavé) je charakterizováno jako schopnost přijít na jednu nejhodnější, často jedinou správnou odpověď. Zahrnuje řešení dobře vymezených, racionálních problémů. Divergentní (rozbíhavé) myšlení označuje myšlenkový proces, pro který je typická vysoká produkce originálních nápadů a myšlenek, zkoumání rozdílných řešení jednoho problému, vytváření alternativ. Jedná se o proces spontánní, nelineární, v němž na předložený problém neexistuje jediná správná odpověď. Podle Csikszentmihalyiho (2013) jsou tvořiví lidé schopni dobře používat oba protikladné způsoby myšlení.

Divergentní myšlení bývá spojováno s kreativitou, zatímco konvergentní myšlení s myšlením kritickým, a tyto dva póly se často a záměrně uvádějí v souvislostech. Stále častěji se také používá sloučený pojem *kreativní myšlení*. Označuje neotřelé, originální myšlení vedoucí k produkci hodnotných nápadů (Sternberg, 2003). OECD toto myšlení definuje jako uchopitelnou kompetenci, která je: „... *zakotvena ve znalostech a postupech, které podporují jedince v dosahování lepších výsledků, často v prostředích, která jsou limitující a jsou výzvou.*“¹² (OECD, 2019, s. 4)

Kreativní myšlení si spojujeme s ekonomickými a sociálními inovacemi, má však stěžejní význam pro člověka samotného. Kreativní myšlení může zlepšit řadu dalších individuálních schopností, jako jsou metakognitivní dovednosti, sociální a personální kompetence, schopnosti řešit problémy (OECD, 2019). Každý jedinec má potenciál myslet kreativně.

Kreativní myšlení lze rozvíjet ve škole. Dle Sternberga (2003) je podporují činnosti jako analýza vlastních nápadů, tolerance nejistoty, práce s chybou a také děláni toho, co nás nejvíce baví. Je tedy úkolem pedagogů podporovat studenty v hledání toho, co je těší a naplňuje. Kreativní způsoby práce mohou pozitivně ovlivňovat motivaci ke studiu (žáci vnímají osobní přínos), studijní výsledky, osobní i socioemocionální rozvoj žáků i budoucí uplatnění.

Kreativní myšlení může mimo třídu pomoci studentům přizpůsobit se neustále a rychle se měnícímu světu. Tím, že budeme podporovat kreativní myšlení studentů, jim můžeme pomoci k tomu, aby přispívali k rozvoji společnosti, ve které žijí, dnes i jako budoucí pracovníci: organizace a společnosti po celém světě stále více závisí na inovacích a vytváření

¹⁰ „In education, one would generally expect that creativity is not about being new to the world, but just new to the student or going beyond what could be expected of them. Anyone can be creative at a certain level.“

¹¹ Jsou součástí pěti typů duševních operací teorie struktury intelektu (Dacey & Lennon, 2000).

¹² „... grounded in knowledge and practice, that supports individuals in achieving better outcomes, oftentimes in constrained and challenging environments.“

znalostí, aby se zaměřily na nově vznikající a komplexní výzvy, proto kladou důraz na společnou podporu inovací a kreativního myšlení.¹³ (OECD, n.d.)

2.4 Vybrané modely kreativity v kontextu vzdělávání

Kreativita často figuruje v rámci učení na národní, evropské i mezinárodní úrovni (např. OECD Learning Compass, World Economic Forum 21st century skills), zabývají se jí i výzkumné kompetenční modely (např. Cambridge Life Competencies Framework, Center for Curriculum Redesign Competencies Framework). Rámce se v různých aspektech liší, shodně však chápou kreativitu jako zásadní dovednost pro 21. století a zahrnují základní koncepty, jako je originalita, novost, hodnota či řešení problémů. Zajímavé jsou odlišnosti v jazyce, kreativitu popisují jako schopnost, (životní) dovednost, postoj, vlastnost, návyk myslí, transformativní kompetenci a podobně (Venckutė et al., 2020). K bližšímu představení byly vybrány tři výzkumem podložené zahraniční modely.

Kreativní návyky myslí

Pětidimenzionální model kreativity vyvinulo Centre for Real-World Learning (CRL)¹⁴ s cílem tvorby hodnotícího nástroje, který by umožnil pedagogům sledovat pokrok žáků v rozvíjení kreativity ve škole. Model vychází z předpokladu, že kreativita je naučitelná, a s oporou v odborné literatuře identifikuje klíčové dispozice kreativity. Nabízí celostní definici, která zahrnuje tradice myšlení spojené s kreativitou i kritickým myšlením, a zdůrazňuje sociální a kontextuální aspekt kreativity. Popisuje pět klíčových předpokladů (návyků) kreativní myslí, z nichž každý disponuje třemi dílčími dispozicemi, jak ukazuje tabulka 1:

Tab. 1 Kreativní návyky myslí

| | |
|------------|---|
| ZVÍDAVOST | Přemýšlivost, kladení otázek – kladení konkrétních otázek a promýšlení věci vede k rozvíjení nových nápadů. |
| | Bádání a zkoumání – kreativitu nerozvíjí samotné tázání, nýbrž aktivní objevování. |
| | Pochybování, ověřování – ověřovat domněnky, nebrat věci jako dané. |
| VYTRVALOST | Odhodlání nevzdávat se při nesnázích – houževnatost umožňuje přijímat nové výzvy a opouštět zažitě představy. |
| | Odvaha lišit se – sebedůvěra vede k ochotě riskovat a snášet nejistotu. |
| | Tolerance nejistoty – činnost s otevřeným koncem vyžaduje připravenost snášet nejistotu. |

¹³ „Beyond the classroom, creative thinking can help students adapt to a constantly and rapidly changing world. Supporting students' creative thinking can help them to contribute to the development of the society they live in, today and as future workers: organisations and societies around the world increasingly depend on innovation and knowledge creation to address emerging and complex challenges, giving urgency to innovation and creative thinking as collective enterprises.“

¹⁴ University of Winchester, Velká Británie

| | |
|------------------|--|
| | Pohrávání si s možnostmi – promyšlení zahrnuje rozvíjení nápadu, zkoušení a zlepšování. |
| PŘEDSTAVIVOST | Vytváření souvislostí – propojování nesourodého může vést k novým kombinacím. Zapojování intuice – intuice může přinést nová spojení, která by analytickými postupy nevznikla. |
| SPOLUPRÁCE | Sdílení výstupů – výsledek kreativní činnosti je přínosný nejen pro svého tvůrce, ale i pro ostatní. Poskytování a přijímání zpětné vazby – součástí kreativního procesu je přispění k nápadům ostatních a vyslechnutí jejich návrhů. Odpovídající spolupráce – vhodná spolupráce vychází z potřeby dané činnosti. |
| DISCIPLINOVANOST | Rozvíjení technických dovedností – procvičování vede ke zvládnutí technických postupů. Kritická reflexe – reflexe vytvořených nápadů je důležitá a vyžaduje schopnost se rozhodnout. Tvořivost a zlepšování se – souvisí s hrdostí na vlastní práci, zahrnuje pozornost k detailu a cílí na dokončení kvalitního výsledku. |

Model (nástroj) byl experimentálně ověřen na školách v Anglii. Studie dokládají dva benefity jeho využití: 1) učitelé s větší přesností a jistotou rozvíjeli kreativitu žáků a 2) žáci lépe chápali, co to znamená být kreativní. To předznamenává větší pravděpodobnost zapojení kreativních dovedností v různých kontextech (Lucas et al., 2013). Tento model je využíván celosvětově¹⁵, mimo jiné i v rámci programu *Kreativní partnerství*¹⁶ v České republice.

Rubriky OECD – kreativita a kritické myšlení

Vzdělávací a hodnotící rámec je výstupem pětiletého výzkumného projektu¹⁷ realizovaného Centrem pro výzkum, vzdělávání a inovace při OECD¹⁸ (OECD CERI¹⁹). Jeho cílem bylo vyvinout společný jazyk pro kreativitu a kritické myšlení a usnadnit tak jejich výuku, učení a formativní hodnocení v různých zemích v rámci daného kurikula. OECD CERI nahlíží tyto fenomény jako vzájemně se doplňující složky kreativního procesu. Tedy generování nových nápadů a řešení (kreativita) a jejich zpochybnění a zhodnocení (kritické myšlení).

V mezinárodní síti škol a pedagogů vyvinuli a otestovali nástroj pro snadné, srozumitelné a praktické využití k podpoře kreativity a kritického myšlení ve škole. Konceptní (plánovací) a evaluační rubriky OECD existují v obecné i specifické verzi pro vybrané obory (hudba, jazyky, matematika, vizuální umění, věda) a podporují metakognitivní výuku a učení. Nástroj představuje čtyři dimenze kreativity a kritického myšlení: *tázání se, představování si, děláni, promyšlení a vyhodnocení*, viz tabulka 2.

¹⁵ např. v Maďarsku, Norsku, Rumunsku, Pákistánu, Indii, Austrálii

¹⁶ *Creative Partnerships* – program kreativního učení vznikl a byl plošně realizován ve Velké Británii (2002–2011). Do českého prostředí jej adaptovala Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, nyní pod názvem Školy pro budoucnost.

¹⁷ Fostering and Assessing Creativity and Critical Thinking in Education

¹⁸ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

¹⁹ Centre for Educational Research and Innovation

Tab. 2 OECD rubrika kreativity a kritického myšlení (obecná doména)

| | KREATIVITA Přicházet s novými nápady a řešeními | KRITICKÉ MYŠLENÍ Zpochybňovat a vyhodnocovat nápady a řešení |
|---------------------------|---|---|
| DOTAZUJE SE | Propojuje s dalšími koncepty a znalostmi ze stejného oboru či oborů jiných | Identifikuje a zpochybňuje předpoklady a obecně přijaté nápady a postupy |
| PŘEDSTAVUJE SI | Vytváří a hraje si s neobvyklými a radikálními nápady | Zvažuje problém z různých hledisek na základě odlišných předpokladů |
| KONÁ | Vytváří, ztvárňuje nebo si představuje smysluplný výstup, nový na osobní rovině | Vysvětluje silné stránky i nedostatky produktu, řešení nebo teorie a odůvodňuje je na základě logických, etických či estetických kritérií |
| PROMÝŠLÍ A VYHODNOCUJE | Promýšlí a vyhodnocuje novost řešení a jeho možné následky | Promýšlí a vyhodnocuje zvolené řešení/ stanovisko ve vztahu k alternativám |

PISA 2021 Creative Thinking

Hodnotící rámec PISA²⁰ vznikl z iniciativy OECD a byl součástí mezinárodního šetření PISA v roce 2022. Projekt zamýšlí měřit kreativní myšlení, tedy kapacitu studentů zapojit se do vytváření, zhodnocení a zlepšování nápadů, které mohou vést k originálním a účinným řešením, pokrokům ve vědě a působivým projevům imaginace (OECD, 2019).

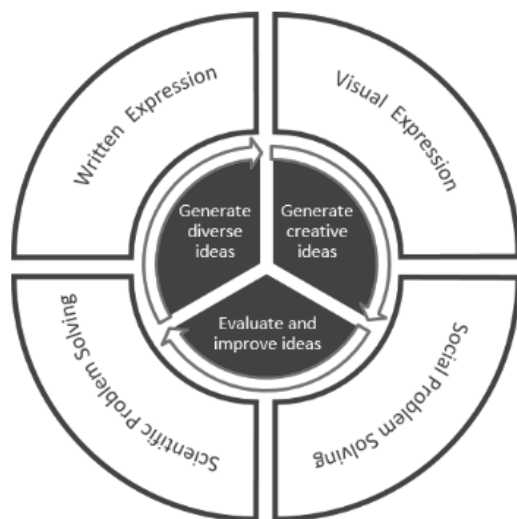
Tab. 3 Kompetenční model kreativního myšlení

| KREATIVNÍ MYŠLENÍ | |
|---------------------------|---|
| VYTVÁŘÍ ROZMANITÉ NÁPADY | myšlenková plynulost, myšlenková flexibilita napříč doménami |
| VYTVÁŘÍ KREATIVNÍ NÁPADY | schopnost hledat vhodné (užitečné) a originální nápady napříč doménami |
| HODNOTÍ A ZLEPŠUJE NÁPADY | schopnost vyhodnotit omezení daných nápadů a najít originální způsoby jejich zlepšení |

Test sestává z úkolů souvisejících s malou kreativitou, cílem je omezit vliv vrozeného talentu na výkon a sledovat tvárnou schopnost žáků zapojit se do kreativního myšlení, napříč různými kontexty či doménami. Hodnocení zahrnuje čtyři oblasti: psané vyjádření, vizuální vyjádření, řešení společenského problému a řešení vědeckého problému (obrázek 2). Odpovědi mohou mít podobu řešení problému, kreativního textu či vizuálního artefaktu.

PISA propojuje koncepty kreativity a kritického myšlení v jeden koncept – koncept kreativního myšlení. Termín se tak díky vlivu projektu PISA na tvůrce vzdělávacích politik dostává do středu zájmu (OECD, 2019).

²⁰ PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum, jehož cílem je zjišťování úrovně v rámci čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti mezi žáky ve věku 15 let. Mezinárodní šetření probíhá každé tři roky, od roku 2000.



Obr. 2 Model kompetencí pro PISA test kreativního myšlení²¹

2.5 Komparace modelů

Tato kapitola přináší srovnání, jak jednotlivé představené modely konceptualizují kreativitu.

Rámce se shodují v těchto oblastech:

- jsou explicitně zaměřené na rozvoj kreativity;
- zkoumají kreativitu jednotlivce;
- jsou zaměřené na každodenní kreativitu, nikoli výjimečné dílo génia;
- zahrnují kritické myšlení (tabulka 4, bod A);
- chápou kreativitu jako vícerozměrný fenomén (tabulka 4, bod B);
- pracují se společnými klíčovými pojmy: originalita, novost, zkoumání, řešení problémů, vyhodnocení, zlepšování;
- lze je uplatnit ve specifickém oboru i napříč doménami.

Rámce se odlišují:

- jsou v různé míře využitelné k hodnocení procesu a produktu (tabulka 4, bod C);
- v různé míře zapojují kognitivní a afektivní doménu (tabulka 4, bod D);
- jsou v různé míře využitelné k plánování a evaluaci (tabulka 4, bod E);
- pouze model 4.1 zahrnuje sociální aspekt kreativity.

²¹ Překlad ve směru šipek, vnější kruh: psané vyjádření, vizuální vyjádření, řešení společenského problému a řešení vědeckého problému; vnitřní kruh: vytváření rozmanitých nápadů, vytváření kreativních nápadů, zhodnocení a zlepšování nápadů. Zdroj: OECD, 2019

Tab. 4 Srovnání vybraných charakteristik modelů

| KREATIVNÍ NÁVYKY MYSLI | RUBRIKY OECD | PISA 2021 |
|---|---|---|
| A. Kreativita a kritické myšlení | | |
| divergentní a konvergentní aspekt reflektován v modelu | - kreativita - kritické myšlení | kreativní myšlení |
| B. vícerozměrný charakter kreativity | | |
| - zvědavost - vytrvalost - představivost - spolupráce - disciplinovanost | - dotazuje se - představuje si - koná - promyšlí a vyhodnocuje | - vytváří různé nápady - vytváří originální nápady - hodnotí a zdokonaluje nápady |
| C. evaluace procesu/produktu | | |
| proces | proces i produkt | proces i produkt |
| D. zapojení kognitivní a afektivní domény | | |
| kognitivní i afektivní doména (např. houževnatost, tolerance nejistoty, zapojení intuice) | převážně kognitivní doména | převážně kognitivní doména |
| E. plánování a evaluace | | |
| plánování a evaluace | plánování a evaluace | evaluace |

2.6 Uplatnitelnost modelů při vyučování a učení

Pedagogové často vnímají kreativitu jako nejasný pojem, nerozumí plně její hodnotě (Venckutė et al., 2020; Vincent-Lancrin et al., 2019). Vincent-Lancrin et al. (2019, s. 17) upřesňují: „Spíše než problém „odporu ke změnám“ či „únavy z inovací“ pramení nedosta- tečná implementace z nejasností ohledně toho, co tyto velké koncepty vlastně znamenají a jak se promítají do výuky, učení a formativního hodnocení.“²² Úlohou zmíněných modelů a nástrojů je konceptualizace kreativity v kontextu vzdělávání, převedení fenoménu do jazyka pedagogů a studentů.

Jejich užitečnost pro pedagogickou praxi lze shrnout následovně:

- Modely umožňují přenos konceptů kreativity do vzdělávací aplikace – zjednodušují, překládají a představují, jak kreativita a kreativní dovednosti vypadají v procesu výuky a učení.
- Modely ustavují terminologii, podporují internalizaci jazyka kreativity, pojmenovávají kompetence a dílčí dovednosti kreativity. Podporují sdílené porozumění mezi učiteli a studenty.
- Modely slouží jako metakognitivní nástroj – usnadňují využití záměrných strategií k výuce a učení, viditelnost procesů je vysoká.
- Lze je využít k designu nových a k revizi stávajících lekcí s cílem rozvoje kreativity,

²² „Rather than a problem of „resistance to change“ or „innovation fatigue“, the lack of implementation comes from a lack of clarity about what these big concepts actually mean, and how they translate into teaching, learning and formative assessment.“

možné je zaměření na dílčí kreativní dovednosti či pokrytí celé škály. Pedagogové je mohou přizpůsobit svým potřebám.

- e. Modely mohou studentům pomoci lépe plánovat práci a podpořit samořízené učení (Vincent-Lancrin et al., 2019).
- f. Modely umožňují strukturované hodnocení a sebehodnocení – sledovat a (formativně) hodnotit lze rozvoj kreativních dovedností i práce žáků.

Přestože se kreativita považuje za důležitou dovednost 21. století, jedná se o široké a nejasné téma, které pedagogové často neumí uchopit a implementovat do výuky. Vincent-Lancrin et al. (2019, s. 58) zmiňují, že výuka a učení kreativity nevyžaduje změnu kurikula: „*Vyučovat kreativitu a kritické myšlení a učit se jim nevyžaduje změnu kurikula. To je jeden z předpokladů projektu. Ke změně procesu učení a vytváření možností pro rozvoj kreativity a kritického myšlení by měla stačit změna výuky (zahrnující hodnocení), ať už se jedná o jakýkoli obsah učení.*“²³ To znamená změny v uvažování a přístupu učitelů.²⁴

Použité zdroje

- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Craft, A. (Ed.). (2004). *Creativity in education (reprinted)*. Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention* (2nd ed.). Harper Perennial Modern Classics.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Grada Publishing.
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for “21st Century Skills”*. Harvard Graduate School of Education.
- Durham Commission on Creativity and Education. (2019). Final report. Retrieved September 24, 2021, from <https://www.dur.ac.uk/resources/creativitycommission/DurhamReport.pdf>
- EU Science Hub. (n.d.). <https://ec.europa.eu/jrc/en>
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Praeger.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, E., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity. American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. PedF UK.
- Henderson, L., Kuřiková, M., & Kroufek R. *Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice*. TBA.

²³ „*Changing teaching (which includes assessment) should be sufficient to change the learning process and create opportunities for developing creativity and critical thinking, whatever one is supposed to learn.*“

²⁴ překlad cizojazyčných textů, ze kterých kapitola čerpá: Michaela Kuřiková a Magdalena Novotná

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2
- Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3–4), 295–308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New kinds of smart: How the science of learnable intelligence is changing education* (1. publ., reprinted). Open Univ. Press, McGraw-Hill.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (OECD Education Working Papers No. 86; OECD Education Working Papers, Vol. 86). <https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
- Lucas, B., Venckutė, M. (2020). *Creativity - a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report*. Kampylis, P. & Cachia, R. (Eds.) EUR 30405 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/557196, JRC121862
- Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474–476. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921>
- Novotná, M., Fišerová, Z. (2021). Inspiring collaborative situations in art education. In J. Herzog (Ed.), *Giftedness in a Variety of Educational Fields*. Verlag dr. Kovač.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 - The future we want*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2021 Creative Thinking Framework (third draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>
- OECD. (n.d.). *PISA 2022 Creative Thinking*. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. ZČU.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1998). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (1st ed., pp. 3–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21
- Štěpánková, K. (2016). Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání. In *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Česká sekce INSEA.
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for*

Educators. The National Research Center on The Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Paido.

Venckutė, M., Berg Mulvik, I., Lucas, B. (2020). *Creativity - a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Final report*. M. Bacigalupo, R. Cachia, P. Kamylylis (Eds.), EUR 30479 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/493073, JRC122016.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

Text byl mírně upraven a původní verze byla publikována v časopise *Výtvarná výchova*: Novotná, M., & Kuříková, M. (2023). Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání. *Výtvarná výchova*, 63(1-2).

3. Kreativita v hudební výchově

Jiřina Jiříčková, Patricie Windsor

3.1 Vymezení pojmu

Kreativita je vnímána již několik desetiletí jako přirozená součást hudební výchovy. Předtím, než se jí budeme zabývat specificky v kontextu hudebního vyučování, pokusíme se o malý sémantický vhled. Zatímco „kreativita“ v sobě zahrnuje konotace tvořit, nalézat či objevovat, český ekvivalent, „tvořivost“, nemá jednoznačnou etymologii. Etymologický slovník (Holub & Lyrer, 1967) uvádí, že se jedná o všeslovanské slovo s významem ohrazovat, oplocovat, stavět ze dřeva, ale také svírat nebo být tvrdý. Je možné, že od zcela konkrétního významu tvorby vlastního obydlí se přešlo sémantickou generalizací k tvorbě obecně. Rovnocenně uplatňované názvy tvořivost a kreativita mají v českém jazykovém prostoru spoustu korespondujících termínů se značným významovým rozptylem, které zachycují spektrum lidských projevů a jejich kvalitativní rozdíly (Jiříčková, 2023, s. 80).²⁵

V psychologickém diskurzu lze podle A. M. Kalcherové (2017, s. 115–116) označit kreativitu jako „souhru motivace, osobnosti a znalostí specifických pro danou oblast“. Mnozí autoři vymezují specifické rysy kreativity, jako je např. originalita. Zároveň někteří kreativitu označují jako integrální součást lidského myšlení (Fink, 2014). K lepšímu pochopení kreativity přispěly v posledních letech zejména neurovědy. Jejich zjištění potvrzují, že tvůrčí činnost vyžaduje složitou a jemnou interakci různých mozkových systémů (Jäncke, 2009, s. 332) a jsou k ní zapotřebí jak volně asociativní, tak traumatické a abstraktně-logické stavy vědomí. Vysoce kreativní lidé dokáží mezi těmito stavy snadno přepínat (Fink, 2008a, s. 39).

Podle R. Beatyho (Beaty et al., 2014) je důležitým zdrojem kreativity tzv. neuronální klidová síť (default-mode-network). Ta je aktivní především tehdy, když se naše pozornost obrátí dovnitř a dojde k odpoutání od bezprostředního okolí, což umožní jistou nečinnost. „Vzdálené myšlenky, vzpomínky a scénáře budoucnosti jsou takto propojeny a mohou prokazatelně podporovat genezi tvůrčích nápadů.“ (Kalcher, 2017, s. 116) Generování tvůrčích nápadů podporují středně uvolněné stavy vědomí, při nichž se mozkové vlny pohybují v pásmu frekvence alfa (Fink & Benedek, 2014). Podle Kalcherové (2017) „tvůrčí myšlení a jednání vyžaduje osoby v jejich celistvosti, přičemž tato struktura, která zahrnuje všechny složky, se vyvíjí jen postupně“. (Kalcher, 2017, s. 117)

V závislosti na oboru poznání (estetika, muzikologie, hudební psychologie a sociologie, hudební vzdělávání) můžeme uplatňovat různé přístupy ke studiu kreativity a zaměřovat se jednak na charakteristické rysy tvořivé osobnosti, jednak na popis prostředí vhodného pro rozvoj kreativity a podmínek, za jakých se v nejvyšší míře rozvíjí. Stejně tak je mož-

²⁵ V souvislosti s tvořivostí jsou běžně používány termíny kreativní, produktivní, divergentní myšlení, jak již bylo uvedeno ve 2. kapitole. Ve struktuře tvořivého myšlení je možné nalézt vazby mezi racionálním a iracionálním, nahodilým a záměrným, intuitivním a analytickým (Jiříčková, 2023, s. 80).

no studovat a zaznamenávat vlastní kreativní proces, či se snažit o definici výsledného tvaru - objektu - výstupu - díla - produktu a jeho znaků.

Kreativita v hudebním vzdělávání je obvykle chápána ve dvojitým smyslu. Oba tyto pohledy se týkají jak **osoby vzdělávané, tak vzdělávající**. Kreativita je vnímána především jako

- **tvůřivá aktivita**, zejména improvizální a kompoziční, v níž se projevuje invence jedince i skupiny (pohled činností),
- žádoucí **způsob myšlení, životního stylu a přístupu k životu** a poznávání okolního světa, a tedy i světa hudby a umění vůbec (pohled filozofický).

Kreativita může být rozvíjena jak samostatným úsilím jedince bez spolupráce s ostatními, tak i v kolektivu, hovořit lze o kreativitě jedince i kreativitě skupinové. „*Sociální rozměr lze posílit navázáním tvůrčí spolupráce a kooperace. Skupinové úkoly, při nichž stejně smýšlející lidé, ale i týmy s různorodým složením, společně hledají způsoby a možnosti realizace, přičemž učitelé tyto procesy moderují a doprovázejí, dávají skupinám - v souladu s jejich odpovědností - příležitost ke společné práci.*“ (Kalcher, 2016a)

Kreativita, která je prostředkem hudebního rozvoje dětí, bývá v odborné literatuře často označována jako **hudební tvořivost**. Podle F. Sedláka (1985) je „*procesem, v němž se uskutečňuje příjem hudebních podnětů, jejich registrace, přepracování a projekce do nových útvarů*“. (Sedlák, 1985, s. 122) Dětská hudební tvořivost vychází ve školním prostředí z momentální inspirace dětí a obsahuje aspekt hravosti a radosti (Jiříčková, 2023). Pro Váňovou je hudební tvořivost elementární, samostatnou a vysoce motivovanou hudební činností, která „*na základě předchozí hudební zkušenosti vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu, jejíž hodnota tkví především ve výchovném významu pro samotné tvůrce*“. (Váňová, 1984, s. 11) Váňová zdůrazňuje, že výsledky tvůrčí činnosti dětí přirozeně obsahují prvky napodobované nebo obměňované, a jsou tudíž přínosné zejména pro samotné dítě či skupinu dětí, která tvořivou činnost vnímá a posuzuje ji. Hovoří se tedy o tzv. relativní originalitě (Váňová, 1984, s. 11).

První hudebně tvořivé pokusy jsou motivovány zvědavostí dítěte a jeho snahou experimentovat se zvuky, tóny a pohybem. Zkoumání a zvědavost tedy patří k předpokladům rozvoje dětské hudební tvořivosti. Ty se projevují již v prvním roce života (Kalcher, 2020). Kalcherová (2020, s. 294) uvádí, že již u čtyř- až šestiletých dětí můžeme pozorovat vymýšlení písniček a pohybových sekvencí, které jsou projevem tvořivého myšlení a jednání. Mnozí autoři potvrzují, že hudební tvořivosti se lze učit (např. Elliot, 2009). Škola nabízí dětem prostor, kde mohou být kreativní. Podle D. J. Elliota by tak základním principem přístupu k hudebnímu vyučování dětí měla být integrace rozvíjení hudebního vnímání a porozumění, jak na tvořivé aktivity.²⁶

Kalcherová (2016) zdůrazňuje význam skupinově organizovaného hudebního vyučování. Je přesvědčena, že „*jasným cílem skupinové výuky je rozvíjet kolektivní hudební tvoření, podporovat individuální kreativitu a iniciovat hudební učení se*“. (Kalcher, 2016, s. 38)

²⁶ Elliot, D. J. (n.d.). Musical Creativity. <https://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/musical-creativity/>

Často je uváděno, že jednotlivé tvůrčí počiny nikdy nevznikají zcela izolovaně. Podle Kalcherové (2016) jsou „sociální kontext a otevřenost pro nové a tvůrčí výkony ... stejně důležité jako prostředí, které podporuje tvůrčí výsledky“. (Kalcher, 2016, s. 38) Fungování ve skupině lze vnímat také jako jakousi podmínku, neboť skupina určuje, „do jaké míry se může tvořivost rozvíjet a projevat“. (Ammon, 1974, s. 12) Sangiorgio (2020) používá termín „skupinová kreativita“ a v této souvislosti věnuje svou pozornost tzv. kreativním interakcím. Zaměřuje se na to, jak se děti a studenti učí s ostatními a jejich prostřednictvím a jak společně s ostatními vymýšlejí něco nového a hodnotného. Je přesvědčen, že kromě rozvoje hudebních dovedností by hudební činnosti měly být realizovány jak individuálně, tak v malých skupinách. Pro tvůrčí práci ve skupině je velmi důležité vytvořit a udržovat atmosféru bezpečí, důvěry a otevřenosti, které jsou důležité pro výměnu zkušeností a názorů a zpětnou vazbu tvořivé práce (Kalcher, 2014). Podle Odeny (2014) pozitivní prostředí vybízí členy skupiny, aby přispěli svými nápady a dále je rozvíjeli (Odena, 2014, s. 248).

3.2 Pohledy na dětskou hudební tvořivost v průběhu dějin

Historie problematiky spojené s otázkou dětské hudební tvořivosti sahá do 16. století, kdy žil Jan Blahoslav. Do roku 1558 je datován vznik jeho knihy *Musica*²⁷ a jejích přídavek. Druhý z přídavek, nazvaný *Naučení potřebné těm, kteříž písně skládati chtějí*, je považován za první českou teoretickou knihu o hudbě a hudebním tvoření. Blahoslavova práce je vnímána jako návod, jak vytvořit umělecky hodnotné duchovní dílo. Blahoslav svým textem cílí na prosté lidi s hudebním nadáním. Smysl jejich tvorby vnímá v potěšení a v lepším porozumění hudby umělecky vyspělejších autorů.

Jan Amos Komenský napsal vedle mnoha svých prací také 135 písní. Ty jsou shrnuty v tzv. *Amsterdamském kancionále* (1659). Amsterdamský kancionál je považován za vrcholnou sbírku bratrské duchovní písně a Komenský se v jeho předmluvě věnuje nejen podstatě uvedených písní, ale zabývá se také podmínkami jejich estetické účinnosti a tvorbou písní nových. V *Informatoriu školy mateřské* Komenský jako první zdůraznil důležitost hudebního působení na dítě v předškolním věku. V tomto období mají mít podle Komenského děti možnost uplatnit svou vrozenou touhu po činnosti a samostatném projevu. Komenský doporučuje, aby hudební činnosti byly motivovány přirozeně a nenásilně. Rodiče a sourozenci mají dítě podněcovat k vlastním hudebním projevům, přidat dětské hudební nástroje, „píšťalku, buben, housličky dětinské, aby děti sobě píska-ti, břínkati, drnkati a tím i sluch k rozličným hlaholům oblomovati a v něčem následovati zvykaly“. (Komenský, 2007, s. 60) Komenský se snažil propojovat rytmické a melodické projevy dětí s mluveným slovem, s hrou na jednoduché hudební nástroje, stejně jako s pohybem. Svým respektem ke svobodě vyjádřit se každého dítěte předjímal myšlenky mnohých budoucích učenců. Známy je jeho kladný postoj ke spontánním tvořivým projevům dětí a jeho zdůrazňování významu těchto projevů v hudebním vývoji dětí. V tomto

²⁷ Blahoslav, J., & Daněk, P. (2016). *Musica*. KLP-Koniasch Latin Press ve spolupráci s Nadací pro dějiny kultury ve střední Evropě a s Národním muzeem v Praze.

ohledu Komenský předběhl dobu, neboť mnohá následná desetiletí byl za hlavní a jediný prostředek a cíl hudebního vyučování považován zpěv.

Na začátku 20. století vstoupil do škol v českých zemích poslech hudby, a to formou výchovných koncertů.²⁸ Z této doby pocházejí také ojedinělé doklady o realizaci tvořivých aktivit, jako například *Hudební slabikář* J. Bradáče, vydaný v roce 1904, obsahující dětské říkanky, nebo *Čítanka notová* z roku 1909 K. Pospíšila²⁹. Pospíšil říkanky považoval spolu s dětskou mluvou za základ intonačního výcviku. V něm nejprve na dvou linkách zapisoval sestupnou malou tercii a postupně zápis rozšiřoval na pentatonickou řadu a na durovou stupnici. Pospíšil ve své výuce vedl děti kromě jiného také k improvizování.

V 19. století v české hudební pedagogice známá osobnost O. Hostinský věnoval svou pozornost mj. problematice estetické výchovy. Jako stěžejní vnímal v tomto kontextu dětskou hru. V ní se podle něj uplatňují dětské tvořivé rysy: „*Dítě zajisté jen tentokrát si hraje, když v plném slova smyslu je dítětem, a jen tehdy je zcela dítětem, když si hraje... Čím je dospělému vzdělanci umění, tím je dítěti hra, vytvoření si nového samostatného, na skutečnosti nikterak nezávislého ideálního světa, jemuž tvůrce sám dává zákony podle svého vkusu a podle své povahy...*“ (podle Váňová, 1989, s. 34)

Ve své době ojedinělým způsobem uplatňovali tvořivé prvky ve výuce učitelé F. Krch a J. Kříčka. V letech 1917 a 1920 společně vydali dílo *Dítě a hudba*, ve kterém se Krch zabýval Dalcrozeho přístupem k hudebnímu vyučování. „*Stačí dát dětem pouze malý námět, hojnost rozmanitých námětů, připomínajících život, abychom je strhli k radostné hře a naplnili milým pocitem. Uchopí se toho všemi svými schopnostmi. Uvidíme, co deset dětí dokáže, promyslí, zkonkrétní, samostatně stvoří na nepatrný náš podnět, jen když jsme jim zabezpečili jejich fantazii, volnost, možnost rozletu, jen když jsme jim ponechali detaily a formu provedení...*“ (Kříčka & Krch, 1917 a 1920, s. 45) Krch a Kříčka si založili Dům dětství v Krnsku, kde praktikovali široce pojatou estetickou výchovu a snažili se o podnětný rozvoj fantazie svých svěřenců. Tvořivý přístup k umění, podněcovaný v dětech již od jejich útlého dětství, měl napomáhat vyvažovat negativní důsledky vlivu techniky a mechanizace (podle Váňová, 1989, s. 36). V Krchově a Kříčkově ústavu si děti budovaly zásobu zvukových zkušeností rozlišováním a napodobováním přírodních zvuků. „*Stále pozorovat, naslouchat, sít – pak napodobit, vlastně stylizovat a komponovat; napřed hromadit mnoho materiálu – pak teprve myslet na jeho užívání a zpracování, napřed co, potom teprve jak. Každý chvat, každé přeskakování bylo by chybou a na velikou škodu. Čím větší fond vypořizovaných jevů dítě si nahromadí, tím nadanější objeví se při pozdější výchově hudební...*“ (Kříčka & Krch, 1917 a 1920, s. 7) Krch a Kříčka ponechávali děti realizovat jejich vlastní nápady na základě estetických prožitků. Děti pohybem doprovázely rytmickou deklamací říkadla a říkadla melodizovaly. Říkadla jim byla také inspirací k vytváření vlastních textů a melodií. Činnosti děti propojovaly v tzv. melomimikách, hudebních hrách. V nich sborově zpívaly a doprovázely se improvizovaným tancem. Krch a Kříčka byli přesvědčeni, že nejautentičtějšími skladateli dětských písní jsou samy děti.

Roku 1914 publikoval F. Čáda svoji práci *Vývoj dětské schopnosti hudební*.³⁰ V ní se

²⁸ Jak uvádí Gregor a Sedlický (1990, s. 62), vůbec první článek o upotřebení gramofonu ve školní hudební výchově v Čechách napsal již v roce 1906 K. Pospíšil.

²⁹ Pospíšil, K. (1909). *Česká čítanka notová, již na základě lidové písně a praxe školní sestavil Konrád Pospíšil*.

³⁰ Čáda, F. (1914). *Vývoj dětské schopnosti hudební*. F. Čáda.

snažil postihnout mimo jiné také tvořivé hudební projevy dětí od narození do období dospívání. Čáda vnímal pěvecké tvořivé projevy dětí jako přirozenou součást jejich hudebního vývoje. Zdůrazňoval, že pěvecký projev, řeč a pohyb koexistují. Obdobně byl také A. Cmíral přesvědčen, že schopnost vlastního hudebního vyjádření je obecnou lidskou schopností (Settari, 1992).

Pokud se týká starších dětí, zkušenost s nimi popsál A. Hába. Podle něj dítě, které si zaznamenává vlastní melodicko-rytmické nápady, se učí chápat hudební obsah daleko lépe a rychleji než při pouhém pamětním osvojování písní (Váňová, 1989, s. 40–41). K. Hába zase naznačil žádoucí metodický postup rozvoje dětské hudební tvořivosti. Navrhoval postupovat od vhodného výběru básně přes rytmickou deklamaci textu a uvědomění si metrorytmu až k melodizaci dvoutaktí a posléze celých básní (Hába, 1926, s. 101). Obdobně jako i další autoři, K. Hába vychází z lidské řeči. Propojuje hudební a slovní rytmus a melodii s intonační křivkou řeči (Jiříčková, 2023, s. 85).

V 60. letech 20. století dochází v tehdejším Československu k výraznějšímu vývoji názorů na dětskou hudební tvořivost a aplikaci tvořivých principů v hudebně výchovné praxi, a to zejména díky seznámení se s hudebně výchovným systémem Z. Kodályho, a především principy Orff-Schulwerku³¹. Jedním ze základních znaků Orff-Schulwerku je důraz na improvizaci, a právě ten také patřil ve své době k nejzásadnější pedagogické inovaci, kterou Orff a jeho spolupracovníci představili. V jistém smyslu tedy přinesli improvizaci do škol. Carl Orff byl přesvědčen o hudební vzdělatelnosti každého dítěte a o tom, že právě prostřednictvím improvizace a zakoušením radosti ze hry se hudební vlohly každého dítěte otevírají.

Po zjištění, že Orff-Schulwerk je možné chápat jako důležitý aktivizační prostředek hudební výchovy a rozvoje tvořivých schopností dětí, se českoslovenští autoři začali systematicky zabývat rozpracováním rozvoje dětské hudební tvořivosti.³² V roce 1976 byly vydány učební osnovy, které komplexní rozvoj dětské hudebnosti ukotvovaly. Hudební výchova byla nově realizována vedle zpěvu a poslechu též prostřednictvím hudebně

³¹ Doposud byl Orff-Schulwerk tradicí do češtiny překládán jako *Orffova škola* nebo *Orffova hudba pro děti* (Sedlák, 1979, s. 154). Tento překlad je v českém jazykovém prostředí zažitý, nicméně způsobující nejasnosti v porozumění jeho obsahu. Na základě doporučení International Orff-Schulwerk Forum Salzburg používáme v naší publikaci pro označení orffovského pedagogického přístupu výraz *Orff-Schulwerk*. Opíráme se o závěry jednání IOSFS Convention v roce 2020, kdy se vedení IOSFS i zástupci orffovských společností z celého světa dohodli na jednotném užívání tohoto označení. Posláním společností je šířit pedagogický odkaz Carla Orffa a jeho spolupracovníků. Tento pedagog a skladatel není jediným tvůrcem Orff-Schulwerku, proto se vyhýbáme označení „Orffův“.

Orff-Schulwerk je dílem kolektivním, vyrostl ze spolupráce autorů na Günter-Schule, první podobu tohoto přístupu utvářel Carl Orff společně s množstvím spolupracovníků, za všechny jmenujme Dorotheu Günter a Gunild Keetmanovou. Orff-Schulwerk není metodou, ale filozoficko-pedagogickým přístupem a jako takový byl od počátku rozvíjen dalšími osobnostmi a implementován do mnoha oblastí světa, kde byl také podle daných kultur modifikován, a tento proces probíhá do dnešních dnů.

Zaměříme-li se na vlastní termín Orff-Schulwerk, slovo v názvu bylo odvozeno nikoli od německého Schule (škola), nýbrž ze slovesa schulen – dávat instrukce, trénovat, procvičovat. Jedná se tedy spíše o koncept obsahující původní kompozice se stejným názvem odpovídající jednotlivým úrovním dovedností těch, kdo se učí. Sešity s kompozicemi Orff-Schulwerku obsahují modelový, flexibilní a inspirativní materiál vzniklý z improvizace, nabádající ostatní k individuálním úpravám, vlastní tvorbě, interpretaci a improvizaci.

³² Podle Poše (1969) byl Orff-Schulwerk nespornou a prověřenou „hodnotou, z níž je dobře hojně těžit i na domácí půdě“. Poš dodává, „že se přitom musí uplatnit učitel osobitě a tvořivě, s ohledem na domácí hudební tradice i na české pedagogické snažení minulosti i současnosti, je tak samozřejmé, že není třeba to snad ani příliš zdůrazňovat...“ (Poš, 1969, s. 15)

pohybových činností a činností instrumentálních, zaznamenány byly také principy tvořivosti. Nicméně, jak uvádí Hana Váňová v roce 1984, „*ve vlastní realizaci hudební tvořivosti však zůstaly jak osnovy, tak i příslušné metodické příručky učitelům mnohé dlužny. Přinášejí sice řadu podnětných návrhů k uskutečnění dětských hudebně kreativních projevů ve všech druzích hudebních činností, postrádáme však hlubší systematické propracování jednotlivých úkolů a metodických postupů i větší progresi tvořivých aktivit. Požadavek hudebního sebevýrazu dítěte se tak stal spíše proklamací než skutkem, protože ani v naší odborné literatuře nebyl dosud důkladněji zpracován.*“ (Váňová, 1984, s. 35) Podle Váňové nebyla tehdy dostatečně objasněna ani podstata dětských hudebně tvořivých projevů. Stejně tak Orff-Schulwerk i přes vydání umělecky hodnotné a metodicky utříděné české adaptace sešitů Orff-Schulwerku *Hudby pro děti*³³ s názvem *Česká Orffova škola*³⁴ nedošel v Československu všeobecného rozšíření. „*Naše hudebně výchovná praxe ... nejvíce postrádá systematické rozpracování metodického postupu rozvoje tvořivých schopností ve všech druzích hudebních činností. Tato skutečnost pak ztěžuje práci učitelů, neboť pro mnohé z nich je podněcování tvořivého přístupu dětí k hudebnímu umění novou oblastí v jejich působení.*“ (Váňová, 1984, s. 35)

V 80. letech 20. století vytvořil klasifikaci hudebně tvořivých schopností J. Hlavsa (1986, s. 118). Na základě této klasifikace sestavil V. Drábek (1994) následující přehled tvořivých aktivit:

³³ V roce 1930 vyšlo první vydání Schulwerku s názvem *Rytmicko-melodická cvičení*. Další knihy následovaly v rychlém sledu. Od samého počátku se na přípravě publikací podílela Gunild Keetmanová. Dalšími spolupracovníky byli Hans Bergese a Wilhelm Twittenhoff (Orff, 2011, s. 142). Hudební tvorba pro soubor vycházela z přímých zkušeností s hrou na nástroje využívané v Günther-Schule a sešity byly určeny pro „každodenní používání studenty“. (Haselbach, 1990, s. 184) „*V roce 1932 vydalo nakladatelství Schott předběžnou informaci o chystaných publikacích s názvem Orff-Schulwerk – Hudba pro děti (Musik für Kinder) – Hudba dětí (Musik von Kindern) – Lidové písně (Volkslieder). Tyto knihy nebyly nikdy vytištěny ...*“ (Orff, 2011, s. 142) V roce 1948 byl Carl Orff osloven bavorským rozhlasem, aby se podílel na tvorbě rozhlasových pořadů pro děti, kdy se svými spolupracovníky přetvářeli materiál původně určený studentům pro potřeby přímé práce s dětmi. „*Ze čtrnácti zamýšlených děl se stala řada, která pokračovala následujících pět let.*“ (Salvet, 2008, s. 23) Jak dále uvádí Salvat (2008), z této práce vzniklo pět centrálních svazků Orff-Schulwerku. K těmto základním materiálům postupně přibývaly další doplňující sešity.

³⁴ Název publikace *Česká Orffova škola* neodkazuje pouze na skladatele a pedagoga Carla Orffa a jeho spolupracovníky, ale spíše na specifika českého přínosu. Ze strany hudební publicistiky a muzikologie se pojem „škola“ uplatňuje v různých významech. Fukač, Vysloužil & Macek (1997) rozlišují pojem „škola“ v kontextu tradice pedagogické hudby následovně: Škola jako prostředek výuky; učebnice hudebních nástrojů; mimoškolní institucionální platformy, které poskytují hudebníkům významné vzdělání; skupina osobností (školy kompoziční, interpretační, instrumentační, muzikologické) (Fukač, Vysloužil, Macek, 1997, s. 905). V návaznosti na výše uvedené významy chápeme pojem „Česká Orffova škola“ v užším slova smyslu jako tištěný materiál určený pro výuku v základním hudebním vzdělávání, sbírku notových a textových ukázek a metodický doprovodný text vycházející z principů Orff-Schulwerku. Publikaci nelze v žádném případě považovat za pouhý překlad německého originálu. Text totiž vychází z české, moravské a slovenské hudební a slovesné tradice. V širším slova smyslu chápeme pojem „Česká Orffova škola“ jako stále se rozrůstající skupinu hudebně pedagogických osobností, které 1. šíří principy Orff-Schulwerku v České republice, dříve v Československu, 2. navazují na tradici myšlenek Orff-Schulwerku inovativním a tvůrčím způsobem, přičemž zohledňují současné podmínky a trendy v hudební výchově. Kromě již zmíněných významů lze slovo škola chápat jako systém školní práce (Fukač, Vysloužil, Macek, 1997, s. 905). V kontextu Orff-Schulwerku doporučujeme interpretovat význam slova škola v názvu České Orffovy školy právě jako vyjádření orffovského přístupu k hudební výchově. Tento přístup je písemně kodifikován v tištěné publikaci nazvané *Česká Orffova škola* a je aktivně šířen a předáván hudebně pedagogickými osobnostmi. Jednotlivé svazky publikace byly publikovány v letech 1969–1996: *Česká Orffova škola I.* a *Česká Orffova škola II.* v roce 1969, *Česká Orffova škola III.* v roce 1972 a *Česká Orffova škola IV.* v roce 1996.

- Aktivní vnímání hudby
- Různé stupně interpretace hudební skladby, včetně slovní interpretace
- Experimentace s hudebně výrazovými prostředky
- Samostatné dokončení krátké a jednoduché nedokončené skladby
- Napodobení modelů s obměnou
- Zhudebnění mimohudebního podnětu
- Vytvoření určitého hudebního žánru (podle Drábek, 1994, s. 52).

V učebních osnovách z roku 1989 byly tvořivé principy a principy integrační potvrzeny. Drábek, obdobně jako Váňová, ovšem kriticky dodává: „*Ukazuje se, že praxe značně pokulhává za teorií, že požadavek tvořivosti v HV, byť deklarativně podporován, nenašel dosud na našich školách odpovídající odezvu.*“ (Drábek, 1994, s. 7) Podle Drábka je příčina v celkovém stavu školství, v kvalitě osnov a učebních materiálů (Drábek, 1994, s. 7).

Osobností, která se od 80. let 20. století dlouhodobě zabývá problematikou hudební tvořivosti, je Hana Váňová. Váňová propaguje chápání tvořivosti dětí jako principu, který hudební výchovou prostupuje, je propojen s dalšími estetickými činnostmi a který má s ohledem na pedagogickou dimenzi elementární a hravý charakter (Váňová, 1984, 1987, 1989, 1990). Vnímá aspekty, jako například věk a hudební předpoklady dětí, jež hudební tvořivost dětí determinují. Váňová provedla kromě jiného tříletý výzkum se zaměřením na pěvecký tvořivý projev žáků ve třetích a čtvrtých třídách základních škol a prověřovala zejména možnosti řízeného rozvoje dětských hudebně tvořivých činností. Na základě dlouhodobého pozorování dětí se pokusila vytvořit inventář rysů jejich tvořivé osobnosti, který zahrnoval motivační, individuálně psychické zvláštnosti, stejně jako skupinové faktory vyjadřující vztah tvořivého žáka ke kolektivu (Váňová, 1989, s. 128). Podle těchto výzkumných zjištění Váňová navrhla metodický postup rozvoje dětské pěvecké tvořivosti, který ověřila v praxi. Svým výzkumem potvrdila, že hudebně výchovný proces nesmí tlumit dětskou spontaneitu. Zároveň je ale třeba ji určitým způsobem usměrňovat, vést děti k postupnému osvojování hudebně výrazových prostředků a elementárních formotvorných zákonitostí. Váňová se následně začala věnovat problematice tzv. tvořivé intonace, a to nejen u dětí, ale spolu s J. Kolářem a O. Duzbabou též u studentů učitelství hudební výchovy (Kolář, Váňová & Duzbaba, 1993).³⁵

V tvořivé intonaci probíhá rozvoj intonačních dovedností žáků základní školy výhradně na základě jejich rozvíjejícího se tonálního cítění a uplatněním intonačních opor. Jako základní předpoklad systematickosti v rozvoji intonačních dovedností je stanoveno vymezení tónového operačního prostoru. Ten bývá obvykle vymezen jako úsek stupnice, ohraničený spodním a horním tónem, případně jako vazba mezi jednotlivými tonálními stupni. Osvojování operačních tónových prostorů a intonačních pojmů probíhá dvěma způsoby – nápodobou nebo oporou o konkrétní hudební zkušenost, tedy o písně, které dítě dobře zná. Na melodických vazbách těchto známých písní si dítě procvičuje tonální a výškové vztahy, učí se notopis, solmizační slabiky a uvědomuje si čísla tonálních stup-

³⁵ Tvořivá intonace propojuje rozvoj intonačních dovedností, sluchovou analýzu osvojených tonálně výškových vztahů a tvořivost v rámci osvojených tónových prostorů a využívá vzájemných posilujících vazeb těchto komplementárních aktivit ve prospěch rozvoje dětské hudebnosti, zejména pak hudebního sluchu, tonálního cítění a hudebně intelektových a tvořivých schopností.

ňů. Teprve po tomto procvičení může dojít k abstrakci tónových kvalit, jejich zobecnění, vytvoření intonačního pojmu, a tedy i příslušné intonační dovednosti. Dítě se tvořivě realizuje v daném tónovém prostoru, kde využívá osvojených intonačních prvků. Tato vazba zaručuje dovednost dítěte analyzovat vytvořený útvar a graficky jej zaznamenat. V podstatě opakem intonace je sluchová analýza, která zajišťuje kontrolu získaných intonačních dovedností. Žák při ní rozeznává, ukazuje či zapisuje osvojené tonálně výškové vztahy. Vrcholem tvořivé práce v této oblasti je vznik prvních písní, které dítě díky nabytým intonačním dovednostem dokáže graficky zaznamenat (číslly stupňů, solmizací, notami). Jedná se v podstatě o první projevy elementárního komponování. Jejich rytmicko-melodický „polotovar“ dítě pak v následných etapách dotváří z hlediska výrazu, vícehlasých úprav, instrumentálních doprovodů, předeher, mezihér a doher, pohybových projevů apod. Děti jsou též vedeny k melodické improvizaci na základě dané harmonie, později k vytváření ostinat v pentatonice, ostinátním doprovodům písní, ke zdobení melodie známé písni.

Postup tvořivé intonace od intonačních dovedností směrem k tvořivým činnostem je možné shrnout následovně:

- prvotní orientace žáka ve vymezeném tónovém prostoru pomocí nápěvků,
- uvědomění si tonálně výškových vztahů,
- procvičování intonačních dovedností v daném tónovém prostoru,
- stanovení a zopakování používaných intonačních pojmů,
- kontrola stávajících intonačních dovedností sluchovou analýzou,
- vytváření melodických variant ve vymezeném tónovém prostoru za použití zadaných intonačních prvků,
- zápis zvolené melodie,
- rytmizace melodie v sudém či lichém metru,
- výběr nevhodnější rytmické varianty a její zápis,
- vyhledání vhodného textu za současného respektování deklamačních zákonitostí.

V případech východiska v tvořivých činnostech, které vedou k upevňování intonačních dovedností, tvořivá intonace postupuje v následujících krocích:

- motivace dítěte - navození určité životní situace a získání zájmu o tvořivou činnost,
- pokusy dětí o slovní vyjádření na dané téma - pro urychlení této etapy tvořivé práce je často text zadán v hotové podobě,
- volba nevhodnějšího textu pro další tvořivou práci - v případě tvorby textu dítětem a jeho společný zápis,
- rytmická deklamace textu, určení metra a nevhodnější rytmické struktury,
- zápis zvoleného metrorytmu,
- vyčlenění tónového prostoru pro melodizaci, případně zadání patřičných intonačních prvků,
- melodizace textu - různé nápady,
- výběr nejzdařilejší melodické varianty,
- její zpěv a sluchová analýza,
- následný zápis v číslech stupňů či solmizačních slabikách, případně v notopise,
- zpětná intonace zápisu jako kontrola jeho správnosti.

Tvořivá intonace je podle Váňové svojí elementárností progresivním prostředkem soustavného rozvoje hudebních schopností a dovedností dětí. Navazuje na M. Battkeho, Z. Kodályho i C. Orffa a jeho spolupracovníky, stejně jako českého učitele A. Hromádku, teoreticky se opírá například o F. Sedláka a J. Koláře.³⁶ Pokud se propojí intonační výcvik dětí s jejich spontaneitou, emocionalitou a možnostmi jejich seberealizace, zájem dětí o hudbu obecně se zvýší (Váňová, 1990).

Mezi další osobnosti, které se zabývaly pedagogickými aspekty tvořivých činností, patřili O. Dolanský a L. Kurková³⁷ s tvořivě pojatou hudebně pohybovou výchovou, P. Jurkovič nebo J. Herden a V. Drábek v oblasti tvořivého pojetí recepce hudby (1994, 1998), na Slovensku J. Hatrík. Herden se mimo jiné zabýval tvořivými hrami s hudební řečí, které vnímá jako přípravu na okamžik, kdy děti osloví hudba. Zároveň je chápe jako „bránu k tvořivosti“ (Herden, 1994, s. 8).

Podle Drábka tvořivé činnosti rozšiřují a prohlubují hudební zkušenosti. Tím se zvyšuje zájem o výuku a také se zkvalitňují hodnotová kritéria dětí (Drábek, 1994, s. 128). Drábek se zaměřoval na uvědomělý aktivní poslech, který se stává smysluplným na základě zkušenosti s tvořivými činnostmi. Vycházel z volné kolektivní vokální, instrumentální nebo vokálně instrumentální improvizace. Volnou improvizaci vnímal jako prostředek rozvoje smyslu pro specifické hudební kvality, tzv. cílená improvizace podle něj představuje předpoklad pro poznání vztahu hudby a skutečnosti. „*Cílem komponování je zvládnutí základních kompozičních technik, vzhled do formování skladby, schopnost převést do hudební výpovědi zážitky a zkušenosti žáků.*“ (Drábek, 1994, s. 70) Pro tvořivé činnosti v souvislosti s recepcí hudby navrhnul metodické postupy. K zachycení improvizace či kompozice využíval obvykle grafické schéma, ale také notový zápis či partituru, a dílčí výsledky tvůrčí činnosti doporučoval zaznamenat na audio nosič. Drábek se orientoval na žáky středních škol, střední pedagogické školy, základní umělecké školy a studenty pedagogických fakult. S posledně jmenovanými také uskutečnil experiment (1992), na jehož základě prokázal pozitivní vliv tvořivých činností na aktivní osvojování hudby 20. století. Drábek byl přesvědčen, že tvořivé činnosti by měly být součástí každé hodiny. „*Tvořivost je jedním ze základních principů hudební výchovy, bez něhož se moderní výuka neobejde.*“ (Drábek, 1994, s. 87)

Významný a ojedinělý výzkum dětských tvořivých schopností proběhl v letech 2003–2007 a byl nazván *Význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky*. Řešitelem výzkumu bylo Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS) ve spolupráci s mnohými odborníky. Výzkum si kladal za cíl porovnat skupinu dětí, které navštěvují dětské divadelní a recitační kolektivy, tančí ve folklorních souborech a skupinách scénického tance, jsou členy pěveckých sborů a výtvarných kroužků, se skupinou dětí, které takový zájem nemají. Chtěl prokázat, že umělecké aktivity netendující k soutěživosti blízké spíše sportu (proto nebyl zařazen

³⁶ F. Sedlák a J. Kolář společně vypracovali kapitolu nazvanou Postup intonačního výcviku pro hudebně méně připravené žáky, která se stala součástí vysokoškolské učebnice F. Sedláka (1979). Sedlák a Kolář propojení intonace s tvořivými prvky vnímali jako základ a bezpečný prostor pro osvojování operací s hudebními představami a chápání tonální výstavby melodie (podle Váňová, 1990, s. 54).

³⁷ Kurková, L. (1981). *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: didakticko-metodický text pro 1. stupeň hudebních a tanečních oborů lidových škol umění*. Státní pedagogické nakladatelství.

společenský tanec) pozitivně ovlivňují rozvoj tvořivých schopností dítěte. Test si jako jeden z cílů stanovil prokázat, že přestože je dětská tvořivost silně individualizovaný jev, je možné ji do určité míry testovat a kvantifikovat.³⁸

Základní výzkumný soubor tvořilo 2000 dětí, rozdělených do pěti skupin podle zájmových činností. Výběr dětí byl stanoven dle následujících kritérií: zájmové hledisko (divadlo, scénický tanec, folklorní soubory, dětské sbory, výtvarné aktivity), věk (děti byly téměř výhradně ve věku 11 až 12 let), bydliště, úspěšnost při prezentaci na veřejnosti, zastoupení dětí ze souborů při základních školách, základních uměleckých školách a dalších sdruženích mimo školy. Výzkum kromě dalších zjištění potvrdil pozitivní působení zájmové činnosti na rozvoj tvořivých schopností dětí. Děti zabývající se uměleckou aktivitou vykázaly vyšší rozvoj tvořivých schopností než děti, které se těmto činnostem nevěnovaly. Test dále potvrdil, že dětská tvořivost je vychovatelná a mezi tvořivostí obecnou a tvořivostí v umělecké oblasti existují zřetelné korelace. Potvrdila se také skutečnost, že rozvoj tvořivého myšlení je v dětské populaci značně variabilní. Výzkum prokázal, že dítě, které se zabývá zájmovou uměleckou činností, si osvojuje specifické výrazové prostředky daného umění a rozvíjí své psychické předpoklady ke komunikaci s tímto uměním. Ty mu otvírají cestu k prožití a k pochopení uměleckých hodnot, ale ve vztahu k jeho osobě jsou prostředkem vlastního uměleckého vyjádření. Nelze tvořivě myslet bez struktur, které zajišťují a zprostředkovávají umělecké operace ve specifické umělecké situaci. Všechny děti jsou více či méně schopné vlastního tvořivého vyjádření, umělecká výchova tyto předpoklady formuje a umocňuje. Umožňuje dítěti navenek realizovat soubor tvořivých schopností, je tedy vychovatelná. Tyto vzniklé struktury osobnosti zaznamenávají pak transfer i do obecnějších způsobů tvořivého chování, propojují se s celou osobností dítěte a stávají se součástí komplexní výchovy tvořivé osobnosti.³⁹

Významný podíl na rozvoji tvořivých projevů, ať už z hlediska individuálního rozvoje, tak i v širším kontextu, přinesl od roku 2002 dlouhodobě realizovaný program *Slyšet jinak*⁴⁰ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ten je představen v kapitole 4.4 této knihy.⁴¹

³⁸ Pro účely šetření byl vytvořen test hravé tvořivosti a test tvořivých schopností, který koncipovala a vyhodnocovala H. Váňová. Test byl připraven tak, aby nevyžadoval žádnou specifickou dovednost či znalost a byl použitelný u širokého spektra dětí. Částečně vycházel z testů Guilforda (1966) a Torranceho *Tests of Creative Thinking* (1966). Jeho záměrem byla identifikace tvořivého myšlení jako vedoucí složky tvořivé činnosti. Mezi zkoumané rysy tvořivého myšlení autoři zařadili fluenci, flexibilitu, senzitivitu, fantazii a originalitu.

³⁹ Autoři výzkumu jsou si vědomi skutečnosti, že tvořivé schopnosti nefungují v tvořivém projevu izolovaně, ale navzájem se ovlivňují. Uznávají, že komplexnější identifikace dětské tvořivosti by znamenala využití celé baterie výzkumných metod, včetně pozorování (introspekce), experimentu, projektových metod a podobně, stejně jako individuální přístup k respondentům. Zároveň uznávají jisté zjednodušení při pokusu o kvantifikaci kvalitativního jevu.

⁴⁰ Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Janáčkova akademie múzických umění.

⁴¹ Zpřehlednění historie zkoumání a uplatňování hudebně tvořivých činností vychází z publikovaného textu Jiříčková, J. (2023). *Fostering children's creativity: The concept of music creativity in the Czech Republic*. In A. Sangiorgio (Ed.), *Creative interactions. Creative learning, creative teaching, and teaching for group creativity in music education* (79–92). Open Access Book. University of Music and Theatre Munich. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000010661>

3.3 Tvořivost v kurikulárních dokumentech

Mnohé kurikulární dokumenty v zahraničí i u nás zmiňují výuku hudby jako důležitou pro osobnostní rozvoj, pro vytvoření rovnováhy mezi poznáním a emočním prožíváním a pro rozvoj dalších dovedností včetně kreativity a kritického myšlení.⁴² Dokumenty se věnují také popisu způsobů, jak tohoto rozvoje dosáhnout: tvořit a rozvíjet hudební myšlenky, vést k improvizaci a pracovat na kompozičních dovednostech (uplatňujeme činnostní úhel pohledu); rozvíjet schopnost analýzy, reflexe a evaluace, ve společné práci rozvíjet imaginaci (uplatňujeme filozofický úhel pohledu).

Dle rámcových vzdělávacích programů je základním principem vycházet z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení. Školní prostředí má být podnětné a tvůrčí a má být založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka,⁴³ současně však má také vytvářet prostor pro osvojení sociálních kompetencí. Právě hodiny hudební výchovy mohou poskytovat příležitosti k navázání účinné spolupráce ve skupině, založené na ohleduplnosti a úctě při jednání s druhými. Žák je veden k přijetí konkrétní role v rámci dané pracovní činnosti a má příležitost pozorovat, jak naplnění této role pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce a jejího výsledku.

3.4 Tvořivý proces ve škole a jeho fáze

Na prvním místě zmiňme **příjem hudebních podnětů**. J. Paynter⁴⁴ (1992) zdůrazňuje v uvedeném procesu jako prvotní roli sluchu. Je přesvědčen, že všichni studenti by se měli učit používat své uši k analýze všeho, co slyší, a to jak prostřednictvím práce se zvuky, tak i vědomým rozhodováním o nich. V okamžiku, kdy jsme vedeni k vědomému rozhodování, jsme postaveni před možnost volby, vstupujeme do tvůrčího procesu, ať už je to proces vedoucí k improvizovanému projevu, komponování, či vzniku jiného uměleckého tvaru. V okamžiku, kdy jsme vedeni k vědomému rozhodování při práci v rámci skupiny, rozvíjíme celou další „paletu“ interpersonálních dovedností a s nimi budujeme zásadní klíčové kompetence.

Zvnitřnění a zapamatování již slyšeného, tedy **registrace hudebního podnětu**, je rozhodující pro poslech hudby. Schopnost pamatovat si slyšené hudební prvky a motivy a znovu si je v průběhu skladby vybavit výrazně ovlivňuje kvalitu poslechu skladby. Využívat v hodinách aktivity posilující rozvoj hudební paměti a audializaci (schopnost vybavit si a případně reprodukovat slyšené) tedy není prospěšné pouze pro činnosti vedoucí k hudební produkci a tvorbě, ale jsou podstatné i pro recepci hudby.

Paměť umožňuje udržovat dosavadní poznatky a vjemy, znovu si je vybavovat a dále s nimi pracovat: „*Stavěním hudby krok za krokem se učíme slyšet a zvnitřnit strukturu, kterou právě vytváříme. Tímto způsobem docházíme k poznání toho, jak hudba pracuje.*“ (Treece, 2015, s. 11) R. Treece⁴⁵ dodává: „*Kreativní hnutí mohou být systematicky procvičovány, až*

⁴² Odena, O., & Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music* (29–48). Ashgate, Burlington, VT.

⁴³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 8.

⁴⁴ jeden z experimentálních průkopníků kreativity v britském hudebním vzdělávání v 70. letech

⁴⁵ americký skladatel a jazzový zpěvák, spolu s B. McFerrinem jeden z inovátorů sborového zpěvu založeného na improvizaci

se stanou jazykem našeho spontánního vyjádření.“ (Treece, 2020, s. 6) Praxe a reflexe práce těchto hudebníků i mnoha dalších hudebních profesionálů potvrzuje přesvědčení mnohých vědeckých autorit, že kreativitu je možné rozvíjet, je možné ji vzdělávat a je možné se jí naučit, a to i na poli hudebním.

Pro vstupní fáze tvořivého procesu jsou důležité činnosti založené na častém opakování, prosté nápodobě, tedy na reprodukci hudebních motivů a využití imitace. Imitaci je možné charakterizovat jako chování, při kterém jednotlivec pozoruje a replikuje chování druhého. Imitace přispívá k rozvoji kulturních tradic a umožňuje přenos informací mezi jednotlivci a dalšími generacemi, má tedy též ve vzdělávání své nezastupitelné místo (Hopper, 2010).

Současně je již důležité otevírat příležitosti pro **přepracování podnětu**, tedy pro přeformulování, obměnu hudebního prvku, změnu jeho artikulace. K rozvíjení této dovednosti využíváme principu zvolání a odpovědi / otázky a odpovědi. „Přeformuluj. Předej sólo. Zvolej a reaguj. Ptej se a odpovídej,“ analyzuje Treece (2015, s. 34) možné přístupy v rámci vokální sborové improvizace. Shodné principy používáme v hudebním vzdělávání a najdeme je zastoupeny v učebnicích hudební výchovy.

Tato fáze vede již bezprostředně k výsledné **projekci do nových útvarů**, tedy k vytváření vlastních struktur a forem, ať už improvizovaných, nebo vedoucích k výslednému komponovanému tvaru.

Úvodní fáze jsou fázemi, v nichž je důležitá podpora. V pedagogice anglicky mluvících zemí se používá výraz „lešení“, anglicky „scaffolding“ (Wood a kol., 1976). Vygotsky hovoří o tzv. zóně proximálního vývoje, která je často vnímána jako klíč k učení (McLeod, 2023). Co žák / učící se osoba může dnes dělat s podporou učitele / jiné osoby, zvládne zítra udělat sám. Doba, kterou žáci potřebují ke zvládnutí nějaké dovednosti, se u každého individuálně liší. Podpora bude tedy u každého důležitá v jiné míře a po odlišnou dobu.

Je důležité si uvědomit, že tento druh podpory, označovaný jako scaffolding, je jasně formulován v konkrétních podpůrných opatřeních a krocích a je učitelem připraven tak, aby s touto formou pomoci žák v zadané činnosti uspěl (Bentley, 2010, s. 69). Podporu nemusí poskytovat jen učitel (lektor), ale třeba i zkušenější žák (účastník procesu). Žádoucí je taková situace, kdy se tvořivé síly žáka aktivují ne pod tíhou učitelovy autority, ale prostřednictvím společné hry a tvorby, tedy vlivem ostatních vrstevníků a vzájemně respektující spolupráce.

Mnoho autorů poukazuje na vztah mezi učebním klimatem a tvůrčími procesy (např. Beghetto, 2010; Davies et al., 2013; Amabile, 1996). Empirické studie ukazují, že kreativní myšlení pozitivně ovlivňuje humor, relaxace, ale také kognitivní tréninkové intervence⁴⁶ (Fink, 2008b, s. 81). Podle R. Paulsové tvořivost ve výuce stimuluje například zvědavost, nekonvenčnost, radost z novosti, přesnost, humor, pomalost, emoce, hravost (Pauls, 2010, s. 100 a dále). K. Urban vytvořil 25 podnětů k podpoře tvořivosti ve škole. Řadí k nim vstřícnost k chybám, respektující interakce, radost z experimentování, dostatek času na reflexi, záměrné porušování pravidel a schémat nebo prostor pro otázky (Urban, 2004). Jak potvrzují i jiní autoři, tvořit v rámci procesu učení znamená také pracovat s chybou:

⁴⁶ Kognitivní intervence jsou intervence, které působí na kognitivní funkce. K nim patří např. paměť, koncentrace, řečové schopnosti nebo prostorová orientace.

„Experimentování je pro úspěch nesmírně důležité. (...) Kreativita znamená, že si dovolíme dělat chyby. Umění je potom vědět, které si uchovat.“ (Scott, 2015, s. 27)

Cesta směřuje k cíli, a tím je nezávislá vlastní tvorba, kdy žák/skupina sám/sama převezme odpovědnost za proces i výsledek procesu. Dle RVP ZV⁴⁷ je i toto výstupem základního vzdělávání: na konci má být žák schopen vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, má být schopen své vlastní učení efektivně plánovat, organizovat a řídit.⁴⁸ Místo slova učení bychom mohli jednoduše dosadit slova tvorba a tvůrčí proces.

3.5 Improvizace a komponování v pedagogické praxi

Jak bylo uvedeno výše, kurikulární dokumenty označují improvizaci a kompozici (resp. proces komponování) za základní složky směřující k rozvoji tvořivosti v hodinách hudební výchovy. Orff-Schulwerk staví improvizaci do centra hudební výuky. To ovšem vyžaduje učitele vnímavého k tomu, že výsledek procesu je otevřený, je v rukou dětí a žáků a může být učitelem usměřován jen v určité míře. Učitel se učí oceňovat důležitost nápadů a návrhů žáků a také jim ponechává svobodu volit mezi objevenými uměleckými možnostmi. Výuka nabývá badatelských forem. Explorace nutně předchází fázi improvizace. Děti při ní získávají své zkušenosti konkrétní činností, tvůrčí zkušenost tedy předchází teoretické znalosti.

Základními stavebními prvky improvizace a komponování nemusí být jen zvuk nástroje či hlasu (improvizace instrumentální a vokální), ale jakýkoliv další zvukový projev. Může to být též prvek pohybový, dramatický (gesto), výtvarný či jinak „hmotný“. *„Základní metodická zásada orffovské práce zní: umožnit dětem maximum aktivity a maximum sebevyjádření.“*⁴⁹

Proces improvizace zahrnuje nejen spontánní hledání a vynalézání nových nápadů, ale i výběr nápadů nosných, dále rozvíjených, vyžaduje tedy jistou míru kritického myšlení a reflexe, podobně jako proces komponování, pro nějž je improvizace v mnoha případech výchozí fází. Improvizace povzbuzuje každého jednotlivce k individuálnímu vyjádření, současně se však ve školním prostředí děje v interakci s ostatními členy skupiny, neobejde se tedy bez vzájemného naslouchání jeden druhému a vzájemného rozhodování.

Improvizace a komponování realizované v rámci vzdělávacího procesu bývá často označováno jako elementární, podobně jako hudba Orff-Schulwerku. Skutečnost komplikuje fakt, že mezinárodní materiály užívají v souvislosti s Orff-Schulwerkem sousloví „elemental music“, k němuž neexistuje adekvátní český ekvivalent.⁵⁰ Slovo elementární není synonymem ke sloům primitivní nebo jednoduchý. Jak vysvětluje Wilhelm Keller (1999): *„Elementární [v orig. elemental] nemůže být chápáno jen ve smyslu „pralátkové“, nýbrž*

⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Praha, MŠMT.

⁴⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Praha, MŠMT, s. 11.

⁴⁹ Keller, W., & Dostal, J. (1969). Metodické pokyny. In I. Hurník & P. Eben (1969), *Česká Orffova škola I. Začátky* (s. 11). Supraphon.

⁵⁰ Ačkoliv pro „elemental music“ neexistuje český výraz, který by plně vyjadřoval obsah tohoto sousloví, v odborné literatuře se objevují spojení jako elementární hudba, elementární hudební výchova apod. Jelikož český jazyk nedisponuje odpovídajícím ekvivalentem, nadále se budeme zřejmě setkávat s výrazem „elementární“, avšak je zapotřebí chápat jej ve stejném smyslu jako Keller a Orff-Schulwerk.

musí být rozuměno i jako ústřední nebo centrální (etymologicky odvozeno od L-M-N, znějící el-em-en, čímž jsou symbolicky použita písmena ze středu abecedy).“ (Keller, 1999, s. 16)

Keller (1999) dále vysvětluje: „Pod pojmem elementární hudba [v orig. elemental music] si proto představme uskutečnění původní centrální hudební potence, která je přítomna v každém člověku. Tato hudba vzniká a je dále rozvíjena podle osobních dispozic za použití všeobecných hudebních příznaků, jako jsou druh zvuku, hlasitost a průběh v čase, přičemž se lidské tělo stává médiem hudební produkce a reprodukce, je využit jeho hlasový aparát, všechny pohyblivé končetiny a jejich síle přiměřené tělesné rezonátory. K elementárním hudebním nástrojům pak řadíme ty nástroje, které lze obsluhovat bez jakéhokoli technického odborného vzdělání a bez mechaniky, uměle posilující přirozené fyzické možnosti lidského těla.“ (Keller, 1999, s. 16)

Výrazem „elemental music“ máme na mysli takovou redukci hudebního materiálu používaného při improvizaci a komponování, která umožní zapojení každého žáka/dítěte adekvátně jeho věku, možnostem, schopnostem, znalostem a úrovni jeho hudební zkušenosti. Jinak tedy bude probíhat improvizace a komponování na nižším stupni škol a jinak ve vyšších ročnících, kde už může být dosaženo výrazně vyšší míry komplexnosti. V počátečních stádiích improvizace může být „materiál“ omezen jen na několik tónů či na určité nástroje, na které mohou hrát děti bez předchozí zkušenosti bez obav a váhání. Postupně náročnost zvyšujeme. Míra „elementárnosti“ či komplexnosti ovšem nevypovídá nic o umělecké či jiné kvalitě procesu a jeho výstupů. Na tomto místě je třeba zdůraznit důležitost praxe estetické reflexe. Estetická reflexe obecně napomáhá rozvoji tvůrčího procesu. Aby byla co nejpřínosnější, je důležité vedle reflexe improvizace a komponování věnovat také prostor reflektování zážitků spojených s poslechem hudby.

Modely, se kterými se při improvizaci a komponování pracuje v Orff-Schulwerku, jsou založeny na univerzálních hudebních prvcích a formách, objevujících se v mnoha hudebních kulturách světa. Spolu s nástroji Orffova instrumentáře se v práci Orff-Schulwerku často objevují tyto formy a způsoby práce, umožňující aktivní účast každého na procesu improvizace a hudební tvorby:

- rytmické a melodické echo (hra na ozvěnu)
- princip zvolání a odpovědi
- rytmická deklamace slov a textů
- melodizace rytmů
- rytmické a melodické kánony
- doprovod využívající bordunové rytmy
- vrstvení ostinat při vytváření vokálního či instrumentálního doprovodu a kompozice
- variace
- hudební forma ronda (rytmická, melodická, pohybová)
- malá dvoudílná a třídílná písňová forma
- jednoduché formy polyfonní a další.

Ve fázi improvizace dále rozvíjíme dovednost práce s motivem: obměna motivu, imitace, augmentace, diminue, kontrast apod.

Orff a jeho kolegové, stejně jako další následovníci, se snažili komplexnost hudeb-

ních činností, a tedy i improvizace a komponování, dále rozvíjet. Většina adaptací Orff-Schulwerku po celém světě postupuje ve výuce systematicky takto:

- mluva: rytmizace řeči, deklamace dětských textů a říkadel provázená pohybem a hrou na hudební nástroje;
- melodizace textu, tvorba doprovodu a hra na hudební nástroje;
- vokální improvizace, doprovody písní a improvizace v pentatonice (postupně s využitím 5. – 3. st., 5. – 6. – 5. – 3. st., 3. – 2. – 1. st.);
- improvizace a doprovody písní v durových a mollových tóninách, harmonie T-D, T-S-D;
- improvizace a doprovody písní v modálních tóninách.

3.6 Principy pedagogického přístupu k rozvoji kreativity dětí

Pro úspěšnost pedagogické práce, která usiluje o rozvoj dětské kreativity a při níž se zúročuje tvořivost učitele, je důležité respektovat následující principy, výstižně vymezující žádoucí přístup ke kreativnímu vzdělávacímu procesu:⁵¹

- Individuum je středem vzdělávacího a kreativního procesu. Nejde přitom výhradně o hudební výchovu, nýbrž o celostní utváření člověka. Hudba se rodí uvnitř každé lidské bytosti.
- Sociální dimenze je ústřední. Velkou roli v ní hraje skupinová práce, ve které se každý učí od každého.
- Hudba je integrujícím pojmem, který zahrnuje rozmanité formy včetně pohybu, tance a řeči. Zpěv, pohyb, tanec, hra na tělo a hra na nástroje jsou si rovny a jsou komplementární, tedy vzájemně propojené formy výrazu.
- Kreativní improvizace a komponování má provázet proces hudebního vyučování neustále od jeho počátku po jeho konec. Hudební tvoření má vyvěrat z improvizace a společné improvizované hry.
- Proces je právě tak důležitý jako výsledek, ke kterému proces směřoval.
- Pracujeme s nástroji, které jsou rytmicky založené, blízké lidskému tělu a poměrně snadno ovladatelné.⁵²
- Rozvoj kreativity podporuje zapojení podnětů jiných kultur, stejně jako uplatňování místních písní, tanců a textů.

Zdá se, že učitelé, kteří jsou sami tvořiví a mají zkušenosti s uskutečňováním a reflektováním tvořivých procesů, mají větší šanci iniciovat u svých žáků tvořivé myšlení (Kalcher, 2019, s. 297). V hudební výchově jsou procesy tvořivého myšlení a jednání stimulovány v mnoha směrech a na mnoha úrovních. Tvořivost je v předmětu hudební výchova považována za jeden z ústředních principů a hudební výchova nabízí řadu příležitostí, ve kterých mohou děti svoji kreativitu rozvíjet.

⁵¹ Uvedené principy vycházejí z publikace W. Hartmanna (2021) *Looking at the Roots. A Guide to Understanding Orff Schulwerk*, v níž autor vymezil podstatu a principy Orff-Schulwerku.

⁵² K takovým nástrojům patří např. nástroje Orffova instrumentáře. Umožňují vytvořit nástrojový soubor/orchestr odpovídající schopnostem a úrovni dětí.

Je žádoucí, abychom dětem vytvářeli výzvy k hledání řešení s hudbou spjatých problémů, abychom v tomto ohledu dětem zprostředkovali znalosti a dovednosti, jak na to, a nabízeli jim příležitosti k estetické reflexi jejich práce (podle Kalcher, 2017, s. 120).

Naším cílem je podporovat přístupy, jež rozvíjejí tvořivost dětí v kontextu celého vzdělávacího procesu.

P. Jurkovič vyslovil následující poselství, v němž se obrací k učitelům a jež lze vnímat jako výzvu pro činnostní a kreativní hudební výchovu 21. století:⁵³

1. Přistupujme k dětem humanisticky, s důvěrou v možnosti každého dítěte.
2. Pracujme v atmosféře důvěry, radosti, ale i touhy poznat víc.
3. Celistvým způsobem spojujme řeč, instrumentální projev a pohyb do jednoho celku.
4. Probouzejme v dětech i druhých touhu a potřebu vyjádřit se vlastním způsobem, být kreativní s cílem vytvořit harmonickou osobnost a najít vztah k bližnímu a odpovědnost za společnou práci.
5. Ukazujme dětem cestu, kterou se mohou v budoucnu vydat samy.⁵⁴

Použité zdroje

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- Ammon, G. (Ed.) (1974). *Gruppendynamik der Kreativität*. Kindler.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge University Press.
- Beaty, R., Benedek, E., & kol. (2014). Creativity and the default network: A functional connectivity analysis of the creative brain at rest. *Neuropsychologia*, 64, 92–98.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C. M., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. K. (2013). Creative Learning Environments in Education—A systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8 (pp. 80–91). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Drábek, V. (Ed.) (1994). *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově: mezinárodní hudebně pedagogická konference*. Společnost pro hudební výchovu ČHS.
- Drábek, V. (1998). Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. *Studia paedagogica* 23. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Elliot, D. J. (Ed.) (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (n.d.). *Musical creativity*. <https://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/musical-creativity/>
- Fink, A., Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33, 111–123.
- Fink, A. (2008a). Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften. In M. Dresler, M. & T. G. Baudson (Eds.), *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*, 37–42.

⁵³ Pavel Jurkovič (1933–2015) byl český pedagog, hudebník, skladatel a zpěvák. Založil Českou Orffovu společnost a patřil k velkým propagátorům Orff-Schulwerku v Československu a později v České republice. Podílel se na vzniku *České Orffovy školy*.

⁵⁴ ústní předání

- Fink, A. (2014). Kreativität und Förderung von Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften. A. M. Kalcher & K. Lauerer (Eds.), *Die Dynamik der Kreativität*, 60–68.
- Fukač, J., Vysloužil, J., & Macek, P. (1997). *Slovník české hudební kultury*. Editio Supraphon.
- Hartmann, W. (2021). *Looking at the Roots. A guide to Understanding Orff Schulwerk*. Pentatonic Press.
- Haselbach, B. (1990). Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung. E. Bannmüller & P. Röthig (Ed.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart.
- Hába, A. (1925). *O psychologii tvoření pohybové zákonitosti tónové a základech nového hudebního slohu*. Hudební matice Umělecké besedy.
- Herden, J. (1994). *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. Scientia.
- Hlavsa, J. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holub, J., & Lyer, S. (1968). *Stručný etymologický slovník jazyka českého: Se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Hopper, L. M. (2010). Deferred Imitation in children and apes. *The Psychologist*, 23 (Part 4), 294–297.
- Jäncke, L. (2009). *Mach Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*.
- Jiříčková, J. (2023). Fostering children's creativity: The concept of music creativity in the Czech Republic. In A. Sangiorgio (Ed.), *Creative interactions. Creative learning, creative teaching, and teaching for group creativity in music education* (pp. 79–92). Open Access Book. University of Music and Theatre Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000010661>
- Kalcher, A. M. (2014). Creativity and its meaning in elemental music and dance pedagogy. *Orff-Schulwerk heute*, 91, 19–23.
- Kalcher, A. M. (2016). Group creativity in musical context: Research insights and implications for working with Orff Schulwerk. *Orff-Echo*, 48(4), 36–40.
- Kalcher, A. M. (2017). Quellen der Kreativität. In M. Losert (Ed.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik* (s. 113–128).
- Kalcher, A. M. (2020). Kreativität. In M. Dartsch, C. Meyer, & B. Stiller, *EMP kompakt. Kompendium der elementaren Musikpädagogik* (pp. 293–299). Helbling.
- Keller, W., & Dostal, J. (1969). Metodické pokyny. In P. Eben, I. Hurník, J. Kröschlová, W. Keller, J., Dostal, & V. Poš, (1969), *Česká Orffova škola. 1, Začátky*. Supraphon.
- Keller, W. (1980). Sociální a léčebně-pedagogické aspekty Orffova Schulwerku. In *Texty 1. Orffův Schulwerk*. (1999), Carl Orff Stiftung.
- Kolář, J., Vaňová, H., & Duzbaba, O. (1993). *Počátky tvořivé intonace diatonika DUR II*. Univerzita Karlova.
- Komenský (Comenius), J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Academia 2.
- Křička, J. (1917). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. [1. ed.]. Dědictví Komenského.
- Lázňovská, L., Doležalová, K. (2007). *Dítě a umění: význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky. Výsledky aplikovaného výzkumu*. NIPOS.
- McLeod, S. (2023). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Scaffolding. www.simplypsychology.org
- Odam, G. (2008). Sound and Structure by John Paynter. A Review. *British Journal of Music Education*, 9(3), 259–262.

- Odena, O., & Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRES studies in the psychology of music*. Ashgate.
- Odena, O. (2014). Towards pedagogies of creative collaboration: Guiding secondary school student's music compositions. In M. S. Barrett (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (pp. 238–251). Ashgate.
- Orff, C. (2011). Orff-Schulwerk: Past & Future. In B. Haselbach (Ed.), *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks* (pp. 134–156). Schott.
- Pauls, R. (2010). Kreative Prozesse im Spannungsfeld ästhetischer Erfahrungsräume. In A. A. Bucher, A. M. Kalcher, & K. Lauerer (Eds.), *Geist - Begeisterung* (s. 92–104). G&G.
- Poš, V. (1969). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Sborník studií. Ed. Comenium musicum 7. Supraphon.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). MŠMT.
- Reittererová, V., & Spurný, L. (2014). *Alois Hába (1893–1973): mezi tradicí a inovací*. KLP-Koniasch Latin Press.
- Salvet, V. (2008). *Orffův Schulwerk v české hudební výchově. Možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. Dizertační práce.
- Sangiorgio, A. (2020). A manifesto for creative interactions in music education. In A. Sangiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *Creative interactions. Dynamic processes in group music activities* (pp. 7–22). Hochschule für Musik und Theater München. Open Access Book. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Scott, A. (2013). *How to Fail at Almost Everything and Still Win Big: Kind of the Story of My Life*. Portfolio.
- Sedlák, F. (1979). *Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy*. SPN.
- Sedlák, F., & Siebr, R. (1985). *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. SPN – pedagogické nakladatelství.
- Settari, O. (1992). *Adolf Cmíral: 1882–1963. Ústav pro informace ve vzdělávání*.
- Treece, R. (2015). *CircleSongs: The Method*. Roger Treece.
- Treece, R. (2020). *Musical Fluency. Book I*. Roger Treece.
- Urban, K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für die Schule*. LIT Verlag.
- Váňová, H. (1984). *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Váňová, H. (1987). Identifikace dětské hudební tvořivosti. In *Teoretické základy hudební pedagogiky 6* (s. 39–58). Univerzita Karlova.
- Váňová, H. (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Supraphon.
- Váňová, H. (1990). Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek rozvoje dětské hudebnosti. In *Teoretické základy hudební pedagogiky 7* (s. 51–68). Univerzita Karlova.
- Wood, D., Bruner, Jerome S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. Pergamon Press.

4. Aspekty kreativní hudební výchovy

4.1 Význam rytmu a pohybu v dětské zkušenosti při tvořivé práci s písní

Johann van der Sandt, Jiřina Jiříčková

Zdravé dítě od raného věku reaguje spontánně pohybem na hudbu, pokud ho zaujme svou rytmičností. Vnímání rytmu a bezprostřední pohybová reakce na něj je přirozenou aktivitou dítěte, motivací je samotná hudba. V elementární podobě je dítěti nejbližší lidová, případně i vhodná umělá dětská píseň a tvořivá práce s ní ve škole je proto nejen základním požadavkem hudební výchovy, ale také přispívá k rozvoji osobnosti dítěte.

Písně jsou, jak známo, bohatými zdroji informací. Repertoár dětských písní pochází z širokého spektra zdrojů, pokrývá nespočet témat. Zpěv písní a hudebně výchovná práce s nimi rozvíjí hudební schopnosti a dovednosti dětí a přímo nebo nepřímo přispívá k rozvoji celé řady kompetencí.

Je zřejmé, že psychomotorická zralost je posilována hudebními aktivitami v dětství. Je výsledkem systematických a sekvencovaných činností. Rozvíjí se skrze aktivní podílení se na zpěvu písní, na aktivitách s tím spojených, jejichž obtížnost se stupňuje s věkem a zralostí dětí. Podstatou je porozumění hudebně výrazovým prostředkům – tj. řeči hudby.

Využití základních hudebně výrazových prostředků lidových písní (pulzace, rytmus, dynamika, harmonie, melodie atd.) při práci s nimi napomáhá rozvoji dětských kognitivních, komunikativních, fyzicko-motorických a sociálně emocionálních dovedností. Zpěvem písní a dodržováním rytmických struktur se děti učí sledovat hodnoty not, reprodukovat jednodušší i složitější rytmy, rozvíjet vokálně-rytmické dovednosti. Vědomé prožívání délky tónů, rytmu a výšky tónů, vnímání jejich podílu na výstavbě hudební fráze a pochopení, co jejich prostřednictvím hudba sděluje, je zdrojem a východiskem k nástrojové, vokální, pohybové či verbální komunikaci. Účast na aktivitách spojených se zpěvem písně dává dětem před-zkušenostní základ, potřebný k tomu, aby se staly poučenou a integrovanou součástí širší společenské komunity a sociálních událostí. Když děti zpívají písně a hrají hry, odehrává se současně celé spektrum aktivit včetně kritického myšlení, vyjednávání, navazování vztahů a koordinace a v neposlední řadě zpěv písní a porozumění jejich obsahu přináší dětem radost a uspokojení.

Dětské písně nebo písně naplňující kritéria dětského zpěvu je proto možné chápat jako univerzální prostředek rozvoje širokého spektra jejich vzdělávacích potřeb. Množství benefitů přináší dětem zpěv písní ve spojení s tvořivým hledáním a uplatněním rozličných možností rytmického, pohybového a elementárního hudebního doprovodu, případně dramaturgie a výtvarné zpracování.

K tomu, jak didakticky tvořivě pracovat s písní, je třeba zohlednit charakter písně, její poslání, co sděluje, kde a kdy se odehrává, kdo v ní vystupuje, jak ona postava jedná atp. V této souvislosti si budme vědomi, že fyzická koordinace je znakem mentální akti-

vity – zajišťuje, že příslušné vzkazy jsou vyslány do mozku a dekodovány, ty jsou potom interpretovány jako fyzická gesta v písni. Podle Jaques-Dalcroze „většina (mladších) dětí nemá instinkt pro čas, pro časové hodnoty, pro akcentaci, pro fyzickou rovnováhu, protože pohybové schopnosti nejsou u všech jedinců stejné, a protože přesné a rychlé fyzické realizaci duševní představy brání řada překážek“.⁵⁵ O to vhodnější se jeví jako přínosné propojovat zpěv písni s pohybovými aktivitami.

Akuno (2009), zabývající se specificky africkými písněmi, písně identifikoval a roztřídil je do následujících kategorií:

1. Ukolébavky – zpívané dětem na zklidnění, utišení, do usínání.
2. Dětská říkadla – zpívaná dětem k pochvale a povzbuzení.
3. Činnostní písně / zpívané hry – zpívané dětmi při hře, s textem přímo určujícím akci nebo k akci vybízející. Mnohé z těchto písni vedou děti k předvádění činností dospělých a poskytují tak prostor pro nápodobu dospělého chování.
4. Písně s příběhem – zpívané postavami z pohádek, představují kulturní výuku společenských norem a hodnot.
5. Posměšné písně – zpívané dětmi jiným dětem – situace mezi vrstevníky ve třídě, kde špatné chování je vysmíváno a špatně se chovající dítě napomenuto.
6. Technické písně nebo písně, kterými se učíme věci – zpívané dětmi v průběhu hry, obsah ale vzdělává v zeměpise, historii, poezii, učí o rodinné linii nebo barvách, používání různých materiálů z okolí apod.

Prostřednictvím výše zmíněných šesti kategorií se odehrávají **tři typy učení**:

- **Psychosociální**

Ukolébavky, říkadla, písně s příběhem i posměšné písně jsou klíčové, protože poskytují psychologický a sociální základ pro vývoj dítěte. Jejich prostřednictvím děti získávají kromě jiného poznatky, jaká pravidla platí ve společnosti, v životě, děti se učí přemýšlet o tom, jak je vidí druzí lidé, rozpoznávají charakteristiky ostatních, uvědomují si role jednotlivců ve společnosti. Při zpěvu i práci s písni komunikují s ostatními, učí se spolupracovat, stejně jako řešit problémy.

- **Kinestetické**

„Kinestetický učební styl označuje učení pojené s pohybovou činností. Děti si za pomoci pohybu a činnosti umocněné prožitkem osvojují a procvičují učivo, současně se však působí na jejich komplexnější myšlení i produktivní komunikativní dovednosti při respektování gramatického systému mateřského jazyka.“ (Jonášová & Mužík, 2005, s. 51) Kinestetické učení je efektivním způsobem, jak děti učit a jak rozvíjet jejich schopnosti. Písně spojené s pohybem a pohybové hry v hudební výchově zapojují děti do činností, které odrážejí chování dospělých, jejich povinnosti a aktivity v domácnosti, včetně činností vztahujících se k ekonomice komunity.

- **Pojmové (kognitivní)**

Dětské poznání se prostřednictvím účasti na hudebních aktivitách, například písni, rozvíjí. To demonstruje schopnost hudby vtáhnout děti do relativně nepřijemných

⁵⁵ Dalcroze, Émile Jaques. *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (Third revised edition, p. 14). Constable & Company Ltd.

učebních aktivit s věrohodnými výsledky v dosažení učebních cílů a s dalšími benefity. V některých písních jsou například dětem představeny jazykové a pojmové výzvy, takže se děti nejen naučí nová slova a to, jak se vyslovují a hláskují, ale také v jakém významu mohou tato slova použít. Prostřednictvím písní se děti mohou naučit, jak jednat v situacích, kterým čelí v reálném životě. Děti se dále učí dovednostem a postojům potřebným k vyjednávání, vztahování se a zacházení s dynamikou života a bytí. Konceptualizace je dovednost, která se zpěvem podobných písní rozvíjí.

Émile Jaques-Dalcroze byl přesvědčen, že rytmus a fyzický pohyb jsou základem hudebního výrazu a hudební výchovy. Dalcrozeho rytmický výcvik napomáhá zlepšit koordinaci jak mysli, tak těla. „*Neboť tělo se může stát úžasným nástrojem krásy a harmonie, když vibruje v souladu s uměleckou představivostí a spolupracuje s tvůrčím myšlením.*“ (Dalcroze, 2014, s. 17)

O rytmu a pohybu v životě dětí

Východiskem pro zmíněný rytmický výcvik je svět, resp. rytmus světa kolem nás. Obklopuje nás celý svět rozdílných rytmů. Rytmy se opakují, proměňují. Rytmus je přítomen v každodenním životě, ve škole i ve třídě, rytmus je základem hudby.

Většina fyzických aktivit zahrnuje rytmus a má pulzaci – lezení, chůze, skákání, běh, poskoky, skákání přes švihadlo, kopání, házení a tak dále. Zvládnutí těchto dovedností umožňuje dítěti hrát s dalšími dětmi ještě náročnější hry a dává jim to příležitost navázat přátelství, pomáhat rozvíjet sociální dovednosti a zvyšuje radost ze života.

Synchronizovaný pohyb má, jak se ukazuje, mnoho výhod, mimo jiné také pro sociální vývoj dítěte, jak to dokazuje Kaiserová:

- Vyjadřování emocí.
- Posílení sebezpejetí sdílením hudby a tance jednotlivých kultur.
- Zjemnění poslechových dovedností (vnímání změn tempa a výšky).
- Posílení vědomí pohybu a pozice těla.
- Kreativita a imaginace.
- Učení se novým slovům a pojmům.
- Zkoumání příčiny a následku.
- Rozvoj hrubé motoriky.
- Zlepšení rovnováhy, koordinace a rytmu skrze tanec a pohybové aktivity.
- Zlepšení jemné motorické dovednosti hraním prstových her a hrou na hudební nástroje.⁵⁶

Mnozí autoři zaměřují svoji pozornost na oblast rozvoje rytmických dovedností jako takových. Důležitost je příkládána pravidelnosti a opakování. Södtüt a kol. (2012) se zabývají důležitostí rozvoje rytmických dovedností ve sportu. Autoři také uvádí, že sportovní pohyby vyžadují rozmanité rytmické vzorce a procvičování rytmicky prováděných

⁵⁶ Kaiser, A. *The Importance of Music and Movement | Child Development and Family Center | Northern Illinois University.* (n.d.). Northern Illinois University. <https://www.chhs.niu.edu/child-center/resources/articles/music-and-movement.shtml> acc. to Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2008). *The Creative Curriculum for Preschool College Edition.* Wadsworth.

pohybů vytváří mimo jiné příležitosti k získání zkušeností s různými tempy. Sportovně zaměřený rytmický trénink je vnímán jako efektivnější způsob pro zlepšování jednotlivých požadovaných parametrů důležitých pro úspěch ve sportu než rytmický trénink zaměřený všeobecně (Södüt et al., 2012, s. 123).

Hudba a konkrétní rytmické podněty jsou vedle běžné hudební výchovy využívány v muzikoterapii, například k obnově vzorců chůze u pacientů s významnými poruchami chůze způsobenými mozkovou mrtvicí, Parkinsonovou chorobou, traumatickým poraněním mozku a jinými příčinami. Těto technice se říká rytmická sluchová stimulace (RAS) a jedná se o neurologickou hudebně terapeutickou techniku, jejímž cílem je dosáhnout motorické kontroly v průběhu rehabilitace a terapie využitím fyziologických účinků rytmického motorického navádění (Thaut, 2008, s. 39–164).

Pohyb lze vnímat jako klíčový faktor v mnoha ohledech dětského rozvoje. Podněcuje mozek k vnímání a dekodování rytmu. Například africké děti jsou nošeny na zádech, což ovlivňuje jejich vnímání rytmu. Studie Ayresové (1973) představila, otestovala a ověřila hypotézu, že mezikulturní rozdílnost rytmického cítění souvisí mimo jiné s rozdíly v tradičním způsobu nošení dětí (pepa). Ayresová (1973) se zabývá konkrétně matkami v západní Africe, které pečují o děti společně. Děti jsou nošeny v různý čas různými ženami, přičemž každá žena má svoje individuální tempo a rytmus, ve kterém se pohybuje. Díky tomu je takto nošeným africkým dětem přičítána mimořádná schopnost vnímat a reagovat na několik rytmů současně. Pretorius a Naudeová (2002) zkoumali zvyk pepa v černošských ghettech v jižní Africe. Zjistili, že tento zvyk má kromě jiného také negativní vliv, a to s ohledem na rozvoj způsobu zrakové integrace u dětí.

Řada výzkumů vztahu hudby a pohybu u dětí přímo potvrdila pozitivní vliv na vývoj dětí mladšího věku (Bautista & Ho, 2021; Chronopoulou & Riga, 2012; Derri et al., 2001; Izumi-Taylor et al., 2012; Nasritdinova, 2021; Palmer, 2001). Z výzkumů vyplývá, že pulzace, rytmus a tempo dětskou mysl povzbuzují, podněcují rozpoznávání rytmických modelů a napomáhají rozvoji sluchového rozlišování. Spojení pohybu a hudby napomáhá

- kognitivnímu vývoji dětí: jak děti myslí, zkoumají a promýšlejí věci;
- rozvoji dovedností důležitých k řešení problémů, jako je logika, zdůvodňování a sekvencování;
- sebevyjádření: jak děti vyjadřují pocity, nápady a myšlenky prostřednictvím hudby, pohybu a hry na nástroj;
- rozvoji fyzických dovedností, jako je koordinace ruka – oko, prostorové uvědomění a rovnováha;
- rozvoji sociálních dovedností, tedy spolupráce, střídání, sdílení hudby během tance a hry na nástroje s ostatními;
- regulaci emocí dětí tím, že se naučí zklidnit, relaxovat a kontrolovat své pocity.

Rozvíjení rytmického cítění lze vnímat jako velmi přínosné v kontextu celostního rozvoje dětské osobnosti. K aspektům, které mimo jiné přispívají k rozvoji komunikačních dovedností jakožto oblasti sociálních kompetencí, lze zařadit následující oblasti rozvoje dítěte:

- Soustředění – poslouchání hudby a zvuku je zábava a děti často zvládnou udržet pozornost u aktivity déle, je-li zapojena hudba.

- Udržení pozornosti – zpěv je poutavý, a proto se mu snadněji věnuje pozornost po delší dobu.
- Slyšení – abyste zpívali ta správná slova ve správné výšce nebo převedli melodii či rytmus na nástroj, potřebujete poslouchat pečlivě a rozlišovat mezi zvuky, které slyšíte.
 - Předvídání toho, co má přijít – hudba a písně vedou mozek k tomu, aby očekával nebo hledal příští tóny v melodii. Písně, obzvláště dětská říkadla a popěvky jim podobné, mají často předvídatelný a opakující se vzorec slov a/nebo pohybový doprovod, gesta, která dítěti usnadňují učení se předvídat, co přijde, stejně jako podporují udržení pozornosti.
- Paměť – zapamatování melodií a rytmických aktivit procvičuje sluchovou paměť, která je podstatná pro učení nové slovní zásoby a jazykových struktur. Když slyšíme nový jazyk, potřebujeme udržet to, co slyšíme, v naší sluchové paměti, abychom to mohli analyzovat a udržet v dlouhodobé paměti.
- Střídání se v komunikaci tím, že se učíme poslouchat a poté odpovídat.
- Sebevyjádření a kreativita – hudba je ze své podstaty tvořivá a vymyšlení písní a melodií je zábavným způsobem sebevyjádření bez nutnosti další verbalizace.
 - Užití neverbální komunikace a očního kontaktu – mnoho dětských písní je doprovázeno gesty, což posiluje rozvoj v pozorování druhé osoby, napodobování druhého a koordinaci gest s mluveným slovem.
- Rozvoj slovní zásoby pomocí opakování slov a užití rytmu.
 - Větný rozvoj – slyšení té stejné větné struktury znovu a znovu je zásadní proto, abychom se naučili vyjadřovat nové a delší větné struktury.
 - Fonologické uvědomění – uvědomění si aliterace, rýmu, slabik a rytmů je základní dovedností pro pozdější učení se čtení a psaní, protože posiluje schopnost rozkládat slova na zvuky, zjišťovat, jaké zvuky to jsou, a skládat je opět dohromady, a tím vytvářet nová slova.
 - V rámci slov máme rytmus tvořený slabikami a s rozložením přízvuků. I věty mají rytmus daný větnými přízvuky. Být schopen rozpoznávat a opakovat rytmy je v přirozené komunikaci podstatné. Dokázat rozložit zvuky na menší úseky užívající rytmus, jako to děláme se slabikami, je zásadní pro učení se číst a hláskovat. Hudba nám pomáhá se tyto dovednosti naučit.
 - Sekvencování – veškerý jazyk následuje v určité posloupnosti, ať už je to sled zvuků ve slovech, slov ve větách nebo informací v příběhu.

Mnozí hudební učitelé a pedagogické přístupy ve své praxi uplatňují hudebně výchovné postupy, které podnětně rozvíjejí rytmické dovednosti dětí, v kontextu práce s písní a přirozeně v komplexu dalších hudebních aktivit.

K tvořivému uplatňování rozmanitých hudebních činností vedl např. Zoltán Kodály či Orff-Schulwerk.

Podle Choksyové (2001) existují čtyři cíle Kodályho hudební průpravy:

1. Rozvíjet nejširším možným způsobem vrozenou hudebnost, přítomnou ve všech dětech.
2. Seznámit děti s hudebním jazykem; pomoci jim získat hudební gramotnost v nejširším slova smyslu – aby byly schopné číst, psát a tvořit se „slovní zásobou hudby“.

3. Seznámit děti s jejich dětským hudebním dědictvím – lidovými písněmi jejich vlastního jazyka a kultury.
4. Zpřístupnit dětem velká světová hudební díla tak, aby se prostřednictvím poslechu, vystupování, studia a analýzy mistrovských děl naučily milovat a oceňovat hudbu a aby tento vztah byl založen na znalosti hudby. (Choksy, 2001, s. 83)

Obdobně hlavní cíle pedagogického přístupu Orff-Schulwerk zprehledňují Wheeler & Raebeck (1977) v hudebním vyučování následovně:

- Používat mluvu a také pohyb přirozený dětem jako odrazový můstek pro jejich hudební zkušenosti.
- Dát dětem možnost zažít bezprostřední potěšení získávat zkušenosti prostřednictvím přímé účasti na hudebních aktivitách.
- Posílit vnímání jednoty mluvy, pohybu, hry a zpěvu.
- Dát zcela fyzický, neintelektuální základ rytmu a melodie a položit tím základy zkušenosti nezbytné pro porozumění hudbě a hudební notaci.
- Dát možnost získat zkušenost s jednotlivými částmi základních hudebních prvků: v oblasti zkušeností s rytmem začít s rytmickými modely slova, potom dvou slov a postupně vystavět komplexnější celky jako fráze a periody; v oblasti zkušeností s melodií začít prostými dětskými popěvkami (sestupná malá tercie), postupně přidávat další tóny pentatoniky, tóny modů a konečně durových a mollových stupnic.
- Kultivovat hudební představivost – jak rytmickou, tak melodickou – a rozvíjet tak schopnost improvizace.
- Kultivovat individuální kreativitu stejně jako smysl pro kolektivní aktivity a schopnost se na těchto aktivitách podílet. (Wheeler & Raebeck, 1977, s. 19–20)

Z výše uvedeného vyplývá, že prokázanou dominantní přítomnost pohybu v dětské zkušenosti by učitel měl zohlednit a při tvořivé práci s písní na tuto zkušenost navázat a dále ji rozvíjet s vědomím, že tím nepřispívá pouze k rozvoji hudebnosti dítěte, ale že v souvislosti s tím pracuje i na výrazném zkvalitnění dalších kompetencí důležitých pro celkový osobnostní růst dítěte. Možností kreativního uplatňování pohybových aktivit ve spojení s písní v hudebním vzdělávání dětí je celá řada. Pohybové aktivity navíc mohou dětem přinášet pocity uvolnění napětí, odpočinku a relaxace a přispět k celkově pozitivnímu duševnímu nastavení dětí. Stejně tak mohou představovat odrazový můstek k rozvoji individuálních hudebně tvořivých schopností dětí.

Použité zdroje

- Akuno, E. A. (2009). *Indigenous Kenyan Children's Songs: An Anthology*. Kisumu: Emak Music Services.
- Ayres, B. (1973). Effects of Infant Carrying Practices on Rhythm in Music. *Ethos*, 1(4), 387–404.
- Bautista, A., & Ho, Y. L. (2021). Music and movement teacher professional development: An interview study with Hong Kong kindergarten teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 276–290.
- Dalcroze, E. J. (2014). *The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze*. Constable & Company Ltd. Third revised edition.

- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 years of Age. *European journal of physical education*, 6(1), 16–25.
- Choksy, L. et al. (2001). *Teaching Music in the Twenty-First Century*. Prentice Hall.
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-school Children. *Creative Education*, 3(02), 196.
- Izmi-Taylor, S., Gunn Morris, V., Meredith, C. D., & Hicks, C. (2012). Music and Movement for Young Children's Healthy Development. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2).
- Jonášová, D., & Mužík, V. (2005). Kinetický učební styl. In V. Süß, V. Mužík & Z. Marvanová, *Sborník ze semináře pedagogické kinantropologie* (s. 51–52). FTVS UK.
- Kaiser, A. *The Importance of Music and Movement | Child Development and Family Center | Northern Illinois University*. (n.d.). Northern Illinois University. <https://www.chhs.niu.edu/child-center/resources/articles/music-and-movement.shtml>
- Nasritdinova, M. (2021). Pedagogical Components and Stages of Health of Developed Children through Music Education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9(05), 251–258.
- Palmer, H. (2001). The Music, Movement, and Learning Connection. *Young children*, 56(5), 13–17.
- Pretorius, E., & Naude, H. (2002). Results from an Empirical Study: the Impact of Carrying a Child on the Back on the Development of Visual Integration Pathways. *Early Child Development and Care*, 172(6), 585–594.
- Södüt, M., Kirazci, S., & Korkusuz, F. (2012). The Effects of Rhythm Training on Tennis Performance. *Journal of human kinetics*, 33(2012), 123–132.
- Thaut M. H. (2008). Rhythm, Music, and the Brain. In *Scientific Foundations and Clinical Applications* (pp. 39–164). Taylor and Francis Group.
- Wheeler, L., & Raebeck, L. (1977). *Orff and Kodály Adapted for the Elementary School*. Wm. C. Brown Company.

4.2 Dětské hry s písněmi v inkluzivním vzdělávání

Shirley Salmon

Dětské hry s písněmi nabízejí dětem v předškolním a mladším školním věku nesmírný tvůrčí potenciál a velký přínos. V multisenzoriálním přístupu slouží dětské hry s písněmi jako iniciační a zároveň povzbuzující faktor pro různorodé činnosti zahrnující hudbu, pohyb, jazyk a výběr materiálů, podporující rozmanité zkušenosti v procesu učení. Sledovány mohou být různé cíle – ty, které se přímo týkají hudby, stejně jako cíle související s dalšími oblastmi rozvoje dítěte. Dětem by tak měla být nabídnuta možnost získat různorodé zkušenosti se hrou, pohybem, mluvením, zpěvem a tvořením, a to prostřednictvím různých forem. Za pomoci tohoto přístupu doplněného o multisenzoriální přístup kombinující hudbu a pohyb je aktivováno hned několik smyslů. Dětské hry s písněmi tak nabízejí široké spektrum zážitků a vyjádření, které podporují celkový rozvoj dětí (Salmon, 2003).

Dětské hry s písněmi – obecný přehled

Dětské hry s písněmi kombinují a integrují píseň, pohyb a některé prvky dramatické

výchovy⁵⁷. Hudba, pohyb, jazyk a hra jsou úzce spojeny a mohou se vzájemně pozitivně ovlivňovat. Dětské hry s písněmi nejsou ničím novým, byly zpívány a hrány dětmi po celá staletí. V hudební výchově mají dlouhou tradici. Již v roce 1919 byly publikovány pod názvem *Action Songs* Ěmilem Jaques-Dalcrozem, který rozvinul metodu tzv. rytmické gymnastiky⁵⁸. Například Carl Orff považoval tradiční repertoár dětských písní za základ Orff-Schulwerku a zdůrazňoval také důležitost dětské hry: „*Naléhavá potřeba hrát si se rozvíjí v trpělivou činnost vedoucí k procvičování a odtud k úspěchu.*“ (Orff, 1932, s. 669) Je důležité, aby dětem bylo umožněno si hrát „*bez vyrušování, vyjadřovat své nitro navenek. Slovo a zvuk musí vyrůst současně z improvizované rytmické hry.*“ (Orff, 1932, s. 671) Nejen v hudební výchově, ale i v rytmické hudební výchově, integrativní a speciální pedagogice představují písně, které inspirují k pohybu, tanci, hraní rolí, jazykovému a emocionálnímu vyjádření, důležitou součástí kurikula. Písňová tvorba je aplikována také v muzikoterapii (Baker & Wigram, 2005). V této oblasti je systematické užívání písní jedním ze základních nástrojů, které mají terapeuti k dispozici. Téměř ve všech typech muzikoterapie děti se písně používají k navázání kontaktu, podpoře vztahů a pomáhají také zvládat obtížné či rušivé zážitky. Písně se nejen zpívají, ale mohou se i vytvářet.

Wilhelm Keller považuje dětskou hru s písní za „*kombinaci prvků zpěvu s prvky pohybovými, od jednoduché pantomimy k tanci a dramatizovanému vyjádření scén z textu; zahrnuje dále použití hudebních nástrojů (včetně lidského těla), přeměnu písně v instrumentální skladbu i čistě rytmickou prezentaci mluvených textů.*“ (Baker & Wigram, 2005) Pozornost může být zaměřena také na příběh, protože „*dětské hry s písněmi (nebo dramatické písně) mají scénické jádro, které může být stylizováno nebo pantomimicky ztvárněno.*“⁵⁹ Zapojení písní do dramatické dějové zápletky otevírá rozmanité možnosti nad rámec samotného zpěvu. Může jít o tanec, pohyb nebo formy dramatu, vokální a rytmickou invenci, hudební efekty, hudební tvorbu, vytváření doprovodu, nástrojovou improvizaci nebo hudební rozhovor. Dětské hry s písněmi mohou být písně založené na dialogu, mohou tedy mít formu zpívané komunikace, mohou to ale také být písně s příběhem nebo písně cyklické. U mnoha „*nových dětských písní*“ je samotný zpěv spojením příjemného s užitečným; propojí se ústřední zájem a atraktivní činnost. U dětských her s písněmi není primárním cílem pouze zpívat melodii, ale také ji ztvárnit, hrát a zakoušet obsah příběhu, což zapojuje celé tělo, iniciuje skupinovou interakci, vytváří novou atmosféru a někdy také předkládá možnost vystoupení na jevišti apod.

Takovéto stimulující, multisenzoriální prostředí je v dětství velmi důležité pro rozvoj schopností a kompetencí, jež potřebujeme později v dospělém věku⁶⁰. „*Zážitky a vjemy jsou učení. Vjemy tvoří základ porozumění, z něhož se pak odvíjejí pojmy a myšlení. Smyslově bohaté prostředí je tedy pro učení nezbytné.*“ (Hannaford, 1995, s. 45) Vzájem-

⁵⁷ Srov. Keller, 1970; Haselbach, 1971; Plahl & Koch-Temming, 2005.

⁵⁸ V anglojazyčném světě je známa jako *eurhythmics*. (Pozn. ed.)

⁵⁹ Srov. Plahl & Koch-Temming, 2005, s. 181. Další cíle užití písní v hudební terapii dětí jsou tyto: strukturování, navázání kontaktu, regulace vztahu, zaměření pozornosti, aktivace, relaxace, možnost regrese, pokrok v jednotlivých oblastech vývoje (zejména v pohybu, vnímání, řeči a sociálním chování), vyjadřování emocí a potřeb, vyrovnání se s emočně stresujícími prožitky a okolnostmi.

⁶⁰ Srov. Hannaford, 1995. Hlavními faktory jsou prostředí bohaté na smyslové vjemy (doma, v předškolním vzdělávání, ve škole, ale také mimo školu), svoboda objevovat okolí bez omezení, přítomnost rodiče, na kterého se dítě může obracet se svými otázkami.

ná interakce mezi fyzickou aktivitou, vyjádřením emocí pohybem, koordinací pohybu s jazykem a zpěvem, synchronizace pohybů se skupinou a mnoho dalších prvků tvoří základ tohoto procesu učení, jenž je podporován obohacujícím smyslovým prostředím (Hannaford, 1995, s. 45).

V tomto kontextu zmiňuje Verden-Zöllnerová (1996) pět modů fyzické zkušenosti, které utvářejí základní procesy a struktury: rytmus, rovnováhu, fyzický pohyb, zakládání elementárních znaků a symbolů, zakládání vědomí času a prostoru. Při tvorbě dětských her s písněmi lze brát v úvahu jak módy fyzické zkušenosti, tak smyslově podnětné prostředí, a obojí integrovat. V hudební výchově i muzikoterapii by se písně obecně a také dětské hry s písněmi měly adaptovat, upravovat a přepisovat podle určitého prostředí. Každá píseň je v různých skupinách používána odlišně v závislosti na požadavcích a schopnostech dané skupiny. Jak již bylo řečeno, v hudební výchově, v nápravném i inkluzivním vzdělávání, ve speciální pedagogice i v muzikoterapii hrají písně oprávněnou roli. Například *situační písně* jsou využity s odkazem na aktuální situaci, která obvykle vede ke spontánní tvorbě – **pro** dítě/skupinu, s dítětem/skupinou nebo dítětem/skupinou (Orff, G., 1980; Plahl & Koch-Temming, 2005). Písně, jež se vyvinou jako důsledek nějaké situace, jsou reakcí na děti a odpovědí, která může vést k dalšímu hraní, improvizaci, reflexi a diskusi. Písně mohou doprovázet dítě v jeho aktivitách, mohou vytvořit atmosféru a pomoci porozumění, interpretaci a kreativní práci s určitými zkušenostmi. Situační písně jsou důležité pro všechny děti, ale obzvláště cenné jsou pro ty, které nemluví, jsou nedoslýchavé nebo mají potíže s kontaktním chováním (Baker & Wigram, 2005; Keller, 1971; Orff, G., 1980, 1984; Plahl & Koch-Temming, 2005; Schumacher, 1994).

Písně mohou být inspirovány hrou, pohybovými hrami nebo hraním rolí, při nichž je činnost při hře zároveň motivací pro text písně. Dobře známé dětské písně, hry s písněmi nebo populární písně mohou být přepsány tak, aby reflektovaly aktuální témata, která dítě nebo skupinu zajímají. Bakerová a Wigram (2005) rozlišují mezi *psaním písní pro* klienty a s klienty a vyjmenovávají mnoho příkladů z muzikoterapie, při níž bylo použito *psaní písní* jako forma terapie.

Typy písní, které často tvoří rámce muzikoterapeutického sezení, jsou *uvítací písně a písně na rozloučenou*. Prvotním aspektem mnoha dětských her s písněmi je, aby si děti užily činnost, prvky hry, rituál i reálný kontext, který dané téma nabízí. Paul Nordoff and Clive Robbins, kteří koncem 50. let 20. století začali rozvíjet kreativní muzikoterapii, zkomponovali mnoho písňových her na témata z každodenního prostředí, jako jsou příchod, jména dětí ve skupině, dny v týdnu, počasí. Tyto písně se používaly zejména k aktivaci a motivaci dětí s kognitivním postižením, když měly zpívat a hrát si společně ve skupině (Nordoff & Robbins, 1964).

Dětské hry s písněmi – specifické použití

Dětské hry s písněmi poskytují nejen hudební zkušenosti, ale také zkušenosti na mnoha různých úrovních. Vzhledem k individuálnímu potenciálu v kognitivní, motorické, emoční, sociální, jazykové a percepční oblasti mohou písňové hry *poskytnout zvláštní podporu v určitých fázích učení*. Pro Wilhelma Kellera má písňová hra zvláštní význam v procesu navazování kontaktu: „*Dětská hra s písněmi je hra [...] obzvláště důležitá v sociální a nápravné pedagogické práci se všemi druhy „problémových dětí“, pro které je tato*

hra často skutečně jediným způsobem, jak navázat první sociální kontakt.“ (Keller, 1970) To je zřejmé i z terapeutické práce Karin Schumacherové (2003): „Všechny rané hry matky s dítětem jsou jednoduché hudební, pohybové a jazykové hry, které navazují na prenatální zkušenosti. Reprezentují multisenzoriální volbu, která má na dítě vliv skrze emoční účast matky. Ukolébavka, písnička ke kolébání a houpání dítěte, tleskání a jízda na kolenou, všechny tyto projevy nabízejí smyslovou a emocionální stimulaci. Podporují emocionální a kognitivní schopnosti dítěte a jsou základní nutností pro navázání vztahu k okolí. Vnímání rovnováhy, doteku, slyšení a vidění (ale jistě i čichu) jsou současně stimulovány a při hře vedou k navázání kontaktu a k rozvoji vztahu mezi matkou a dítětem.“ (Schumacher, 1994, s. 28) Z práce Schumacherové vyplývá, že emocionální a kognitivní schopnosti dítěte nemusí být nutně limitovány pouze interakcí matka-dítě, ale mohou být podpořeny rovněž ve vzdělávacím kontextu.

Kniha *Developmental Movement V.* Sherborneové (2001), zabývající se úzce související tematikou, je založena na přesvědčení, že vztah k sobě samému a vztah k ostatním je základem pro veškerý vývoj člověka. Uznává, že pohybové zkušenosti jsou pro vývoj všech lidských bytostí zásadní, ale obzvláště důležité jsou pro osoby se speciálními potřebami, které mají často potíže se vztahem k vlastnímu tělu a k ostatním lidem. Tato metoda klade velký důraz na rovnoměrný rozvoj jak fyzických schopností, tak pozitivních vztahů s ostatními prostřednictvím sdílených prožitků. Pohybové aktivity označované jako „vztahová hra“ mají dva hlavní cíle: uvědomění sebe sama a uvědomění si druhých, a jsou rozděleny do tří hlavních skupin:

1. Péče nebo vztahy „s“
2. Sdílené vztahy
3. Vztahy „proti“

Ačkoliv tento přístup ve své původní podobě nepoužívá hudbu, jednotlivé kategorie „vztahové hry“ mohou být kladně využity jako příprava pro rozšíření písňových her, kde je důraz kladen na budování vztahů. Ty mohou být budovány mezi rodiči a dětmi nebo mezi dětmi podobného věku, zvláště však mezi dětmi rozdílného věku a schopností.

Dětské hry s písňemi, na rozdíl od vztahových her, mají cíle různé, často jsou však cíle sledovány současně. Jednotlivé písně nelze třídit podle konkrétní funkce a určitá píseň může být použita buď s jedním dítětem, nebo ve skupině, v hodině nebo během terapeutického sezení. Rozdíly ve využití závisí na momentálních potřebách dětí, na kontextu a cílech, na aktuálních výchovných a terapeutických tématech ve skupině, stejně jako na metodách vnesených učitelem nebo terapeutem.

Pro lepší přehlednost uvádíme níže výčet cílů, pro které mohou být dětské hry s písňemi využity:

- Relaxace, uvolnění napětí, aktivace
- Rozšíření citlivosti smyslového vnímání
- Podpora sluchového, zrakového, kinestetického a vestibulárního vnímání, paměti a soustředění
- Podpora motoriky a vnímání těla (např. rozvoj vnímání vlastního těla, kloubního a svalového citu, jemné a hrubé motoriky, koordinace, rovnováhy a vnitřního rytmu)

- Nastartování a podpora neverbálního a verbálního dialogu v mluveném nebo znakovém jazyce
- Podpora hlasu a jazyka (např. rozvoj schopnosti používat vlastní hlas, chápat pojem jazyka a vůbec mluvit, hovořit; zavedení rytmu do mluveného jazyka; rozvoj slovní zásoby a jazykových pojmů; zkušenost, nácvik a používání větných struktur; další rozvoj hlasového rozsahu, jeho kvality, ale také melodie, barvy, dynamiky a dalších zvukových vlastností hlasu a jazyka)
- Komunikace (např. podpora navazování kontaktu a rozvoj vztahů; vyjadřování pocitů a potřeb; zapojení řeči těla, gest a pantomimy)
- Sociální učení (např. podpora sebedůvěry, nezávislosti a sebeúcty; rozvoj a podpora ochoty a schopnosti spolupracovat)
- Rozvoj osobnosti (např. prožívání atmosféry a emocí; zaměření pozornosti; aktivace a vyjadřování emocí; vyrovnávání se s emočně zatěžujícími zkušenostmi a okolnostmi; objevování a rozvoj tvořivosti)
- Specifické hudební a taneční cíle (např. seznámení se s rozmanitými hudebními a tanečními formami, získání zkušenosti s nimi a jejich projevem; improvizace a kreativita; účast na společenských a kulturních hodnotách vyjádřených v písních, procvičování hudebních, pohybových a tanečních dovedností).⁶¹

V souladu s principy **inkluzivního vzdělávání** by používání dětských her s písněmi mělo zohledňovat účast všech dětí ve skupině nebo třídě. Podle Feusera (2015) je integrace⁶² „*spolupracující (dialogická, interaktivní, komunikativní) činnost v kolektivu*“, která z pedagogického hlediska jak pro školu, tak pro předškolní zařízení znamená, že „*všechny děti a žáci (včetně dětí, které mají závažné hluboké a komplexní poruchy učení)*:

- *si budou hrát, učit se a pracovat společně*
- *na svých příslušných vývojových úrovních (budou tedy zohledněny jejich současné úrovně kompetencí v oblasti vnímání, poznání a chování)*
- *ve vzájemné spolupráci*
- *podle zóny proximálního vývoje*
- *v rámci společného vzdělávacího programu (projektu/obsahu předmětu/úkolů/tématu)*“.

Písňové hry mohou nabídnout množství různých forem činnosti, které umožní **všem** dětem se s danou písní setkat a individuálně se jí zabývat. Některé činnosti se provádějí v celé skupině, jiné v malých skupinkách, s partnerem nebo individuálně. Dále je třeba nabízet různé učební situace, např. komunikační učební situace (dva partneři se zaměřují na sebe navzájem), komplementární učební situace (jeden partner pomáhá druhému), koexistenční učební situace (pracují bok po boku) nebo kooperativní učební situace

⁶¹ Další studijní materiál k tomuto tématu je k nalezení v následujících publikacích: Bang, 1980; Nordoff & Robbins, 1971; Plahl & Koch-Temming, 2005; Robbins & Robbins, 1980; Salmon, 2003.

⁶² Pojmy „integrace“ a „integrativní“ tady byly Feuserem použity ještě předtím, než se rozšířil termín „inkluzivní“. Definici zde uvedenou lze aplikovat i na „inkluzi“. Přívlastek „integrativní“ pouze napomáhá komunikaci: Obecný přístup k pedagogice ve smyslu, který Feuser předkládá, činí pojem „integrace“ nadbytečným, neboť v zásadě nezahrnuje ani pedagogický redukcionismus, ani nemá sociálně selektivní a segreganční charakter.

(pracují společně). Pro realizaci úspěšné integrace ještě musí být, dle Feusera, zajištěny následující nezbytné faktory: „individualizace“, „vnitřní diferenciacce“, „kooperativní činnost“ a „společný předmět“. Společný předmět tu však není fyzickou entitou, která se stává předmětem vzdělávání, tím je vlastní „proces“.

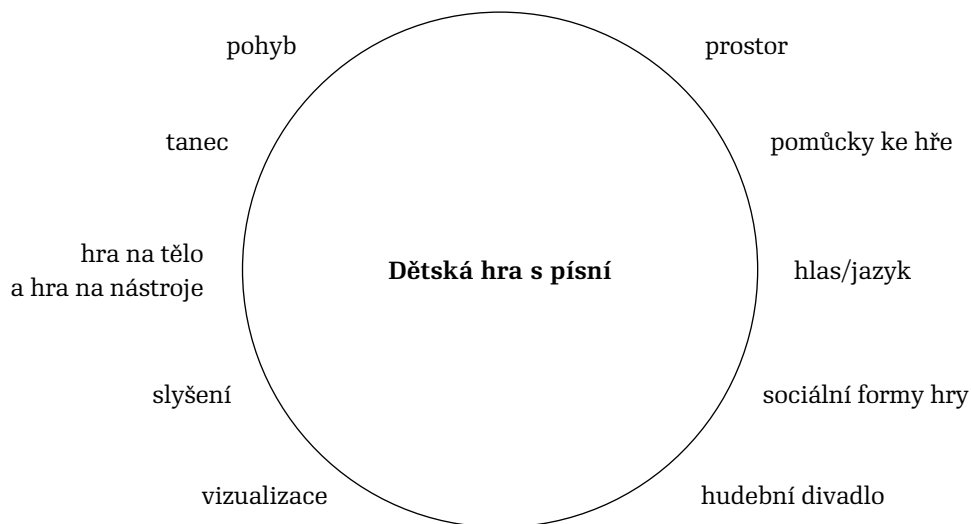
Dalším aspektem, který je nezbytný si uvědomit, je, že v každém procesu učení je cílem aktivovat schopnosti dítěte tím nejlepším možným způsobem. Rozšířením a zkvalitněním učebního prostředí – k čemuž ostatní děti se svými různorodými kompetencemi přispívají – je pravděpodobnější, že bude dosaženo pozitivního vývoje, než s učebními metodami, které se snaží urychlit proces učení na základě diagnostikování deficitů (Athley, 1990, s. 76). Výukové a učební metody umožňující dětem vytvářet vlastní zkušenosti by vždy měly být v centru pedagogova zájmu.

Stěžejní prvky

Následující schéma znázorňuje síť stěžejních kreativních prvků, které mohou být účinné samy o sobě, ale často také ve vzájemné kombinaci. Toto schéma může být užitečné jak při plánování jednotlivých hodin, tak při práci na dlouhodobějších mezioborových projektech. Píseň a její různé aspekty mohou být podnětné a motivující v mnoha oblastech, což nám pomáhá najít hned několik aktivit pro každý tvůrčí prvek. Konečný výběr aktivit odpovídá obsahu písně i aktuálním schopnostem a potřebám dětí a skupiny.

Rozšíření citlivosti smyslového vnímání

(sluchového, hmatového, zrakového, kinestetického a vestibulárního)

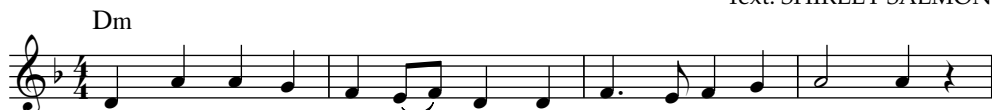


Při plánování jednotlivých aktivit je vhodné zvážit následující formy účasti dětí: vnímání, zkoumání, experimentování, hru, komunikaci, poznávání, zapamatování, imitaci, volbu, obměňování, rozlišování, objeňování, procvičování, tvorbu, reflexi a diskusi.

Pro ilustraci široké škály možností je níže popsán výběr činností, které lze přiřadit k jednomu nebo hned k několika výše uvedeným tvůrčím prvkům. Píseň *Roční období*⁶³ Gerdy Bächli (2002) slouží jako základní ukázka všech uvedených příkladů. Mnoho nápadů souvisí hlavně se slokou o podzimu, ale aktivity lze přizpůsobit i ostatním ročním obdobím.⁶⁴

THE SEASONS

Hudba: GERDA BÄCHLI
Text: SHIRLEY SALMON



1. Fall is here the leaves are_ chang-ing danc - ing in the mead - ow.
2. Win - re's here and snow is_ fal - ling O - ver in the mead - ow.
3. Spring is here and plants a - wake-ning O - ver in the mead - ow.
4. Sum-mer's here the sun is_ shi - ning O - ver in the mead - ow.



1. O - range, yel - low, red and brown danc - ing in the mead - ow.
2. Snow-flakes swir-ling shi - ning white_ O - ver in the mead - ow.
3. Leaves and pe - tals slow - ly_ gro-wing O - ver in the mead - ow.
4. Child - ren dan-cing, play - ing_ skip-ping O - ver in the mead - ow.



Come and play with me o - ver in the mead - ow.



Come and play with me o - ver in the mead - ow.

⁶³ Zdroj: Bächli, G. (2002). *Traumschiffchen. 21 Kinderlieder*. Künsnacht.

⁶⁴ V českém jazykovém prostředí je možné uplatnit píseň, kterou podle Gerdy Bächli a na základě inspirace S. Salmon upravila Jiřina Jiříčková. Z původně mollové tóniny převedla píseň do tóniny durové a text písně přeložila do českého jazyka tak, aby dětem mladšího školního věku, pro které se píseň jeví jako výhodná, usnadnila porozumění této písně. Píseň Jiříčková využila jako podnět pro aktivizující hudební výuku se snahou o citlivý přístup a radostné hudební setkání v době distanční výuky v on-line prostředí (Jiříčková, 2021). Tato verze písně je vložena pod vlastním textem této kapitoly. (Pozn. ed.)

Sběr námětů

Následující náměty by měly podnítit a povzbudit čtenáře k vytváření vlastních lekcí nebo projektů s dětmi, i když ne všechny kreativní prvky musí být zahrnuty současně. Zvolené aktivity a užité tvůrčí postupy by měly odpovídat zralosti dětí, jejich schopnostem a zájmům, nastavení skupiny a situaci v průběhu hodiny:

Rozšíření citlivosti smyslového vnímání

- Posbírejte podzimní předměty a rozdělte je do skupin, např. listy, šišky, kaštiny, kameny atd., na základě jejich barvy nebo tvaru apod.
- Objevte a vnímejte předměty – kvalitu jejich povrchu, jejich hmotnost, tvar, barvu, vůni atd.
- Rozpoznejte předměty dotykem nebo čichem se zavřenýma očima.
- Zkoumejte zvuky, hluk nebo pohyby s určitým předmětem; představujte je a napodobujte.
- Zakoušejte předměty na těle a prostřednictvím těla, např. hmatáním, kutálením, balancováním, házením a chytáním – samostatně a s partnerem.
- Masírujte své tělo pomocí předmětu – samostatně a s partnerem.
- Se zavřenýma očima vnímejte foukání větru na různé části těla – vítr lze vyvolat výdechem vzduchu nebo použitím materiálů, jako jsou šátky, kusy lepenky nebo větráky.
- Balancujte sami nebo s partnerem na malé ploše (např. na čtverci z koberce), a to různými způsoby: vkleče, na jedné noze, se zavřenýma očima.
- Experimentujte s různými pozicemi těla a zaujímejte různé postoje, např. jako list, jako kaštan apod.

Pohyb

- Hrajte si na vítr pomocí gest a znaků, používejte své ruce a tělo v celém prostoru, který je k dispozici.
- Pozorně sledujte pohyby, napodobujte je rukama nebo celým tělem, např. padající list, kutálející se šišku, postupně rostoucí rostlinu.
- Používejte základní tělesné aktivity Rudolfa Labana (Sutil, 2013): lokomoce, rotace (točení), elevace (skoky), gesto, pozice k rozvíjení a rozšiřování pohybů.⁶⁵
- Inspirujte se předměty a používejte je k rozšíření svých vlastních pohybů.
- Rozvíjejte pohyby podle následujících hledisek: čas, dynamika, prostor, výraz.
- Začněte gesty vyjadřujícími výrazy jako podzim, listí, vítr, déšť, mlha a slunce a zvyšujte nebo snižujte jejich rozsah a intenzitu tak, aby se již neodehrávaly na jednom místě, ale v celém prostoru místnosti.
- Rozvíjejte gesta (sami nebo s partnerem) do sekvence pohybů a věnujte pozornost počáteční a konečné pozici.

⁶⁵ Rudolf Laban (1879–1958) byl tanečník, choreograf, teoretik tance a pohybu maďarského původu narozený v Bratislavě. Svým přístupem a poznatky přispěl ke zrodu a vývoji evropského moderního tance. Pro studium jeho přístupu je možné doporučit například následující literaturu: Davies, M. (2003). *Movement and dance in early childhood* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing; McCaw, D. (Ed.) (2011). *The Laban Sourcebook*. Routledge; Preston-Dunlop, V. (1987). *A handbook for dance in education* (2nd ed.). Longman. (Pozn. ed.)

Prostor

- Každé dítě představuje list. Učitel (a později dítě) napodobuje vítr pohyby šátku. Listy se odpovídajícím způsobem pohybují a jsou odnášeny z jednoho místa na druhé. (V závislosti na míře ztráty sluchu je možné napodobovat vítr také na oceánský buben nebo hrát na buben pomocí drátěného kartáče.)
- Úkol zaměřený na partnera: Jedno dítě představuje list, druhé přebírá roli větru. Pohyby větru udávají sílu a směr pro pohyby listu.
- Experimentujte s různými trasami vířícího listí: trasou rovnou, klikací se, pohybující se v kruzích nebo spirálově. Zkoušejte se pohybovat místností po těchto trasách a barevně je vystopujte cestou zpět.
- Vyzkoušejte kombinaci tras v místnosti; jednu linii stopujte barevně a jednu pohybem.

Tanec

- Zahajte volnou taneční aktivitu (např. víření listí, tanec sněhových vloček) s živým doprovodem pohybů nebo s využitím vybraných hudebních skladeb.
- Shromážděte nápady dětí a společně je vyzkoušejte.
- K písni: vyzkoušejte chůzi a poskoky do refrénu písně – volně po prostoru i v kruhu.
- Naučte se taneční formu a nacvičte ji, např. osm poskočných kroků po směru kruhu doprava, osm kroků doleva. Případně: čtyři kroky do středu kruhu, 4x zatleskat, čtyři kroky zpět, čtyři kroky otočka, současně s otočkou 4x tlesk.
- Na začátku sloky o podzimu všechny listy začnou vířit a tančit (buď na místě, nebo pryč z místa) – roviny a dynamika se mohou lišit.
- Sloka o jaru: listy a květiny začínají růst, vznášejí se ve větru. Letní sloka: ptáci poletují. Zimní sloka: sněhové vločky padají a tančí.

Pomůcky ke hře

- Vhodná je velká rozmanitost materiálů – např. sušené listy svázané do šifonové šály; čtvrtka balicího papíru v podzimních barvách vystřižená jako list; látkové nebo krepové stuhy v podzimních barvách připevněné na tyčkách ve velikosti vhodné pro děti.
- Sáček z šátku plněný ořechy, žaludy, listy atd., který lze předávat v kruhu, je možné jej držet, osahávat, poslouchat, čichat k němu.
- Experimentujte s listem papíru, stuhou, šátkem (např. padání, vznášení, otáčení, foukání, klouzání).
- Sledujte svůj vlastní šátek, jak klouže k zemi; napodobte tento pohyb svým tělem a doprovodte jej hlasem; napodobte tvar šátku ležícího na zemi.
- Děti nechávají svůj šátek tančit ve dvojicích – povzbuzujeme rozmanité varianty forem pohybu – s ohledem na dynamiku, tempo a prostor. Každá dvojice si vybere tři sekvence pohybu a společně je synchronizovaně předvedou.
- V malých skupinkách se zkoušejí a vytvářejí formy vyjádření určitého verše písně.
- Jedno dítě po druhém se přesune se svým šátkem do středu kruhu a umělecky ho rozloží, aniž by pohnulo ostatními šátky, a vytvoří tak „podzimní obraz“.

Hra na tělo a hra na nástroje

- Vytvářejte zvuky pomocí předmětů a jednoduchých nástrojů, např. kazoo, zvonkohry z hřebíků, kastanět a chrastítek z ořechových skořápek, bubínku ze skořápky, chrastítka ze žárovky, oceánového bubnu.
- Sbírejte další nápady ke každé sloce, experimentujte s tradičními i vlastnoručně vyrobenými nástroji a přiřaďte je k ročním obdobím, např. které nástroje budou představovat sněhové vločky, vířící podzimní listí, svit slunce, skákající žáby?
- Dirigent udává, které roční období má být dramaticky ztvárněno a jak hlasitě.
- Provádějte hudební obrazy případně také jako mezihry písně.
- Doprovoďte píseň hrou na tělo (tleskáním, pleskáním, luskáním, dupáním), např. pleskáním metra, vytleskáváním rytmu refrénu nebo hraním ostinátního rytmického modelu:

| | | - nebo □ □ | -

- Využijte nástrojů k rytmickému doprovodu, ale také ke ztvárnění hudebních obrazů (např. podzimního počasí).
- Doprovoďte píseň dronem nebo bordunem (tóny *d* a *a* na začátku každého taktu).⁶⁶
- Zahrajte basovou linku (tóny *d/a*).
- Děti, které se už učí hrát na nějaký nástroj, by měly dostat vlastní roli, např. hrát melodii nebo ostinato; improvizovat mezihru na podkladě dronu a bordunu.

Hlas a jazyk

- Hlasem napodobte padání listu (předvádějte s opravdovým listem a poté rukou) – experimentujte s různými samohláskami a odpovídajícím pohybem.
- Nechte padat několik listů najednou a hlasem doprovázejte, jak se snášejí k zemi.
- Vytvářejte vokální zvuky pro konkrétní pojmy a používejte je jako mezihry, např. vítr, bouřka, tančící listí, padající ořechy (věnujte pozornost tomu, zda jsou zvuky znělé nebo neznělé).
- Vokalizujte slova jako ostináta,

např. pa-dá list; lou-ka; pojd' si se mnou hrát.

□ | - | - | - | | | -

⁶⁶ Angl. *drone* je označení pro doprovod, při kterém se po většinu nebo celou dobu skladby hraje jeden nebo dva tóny. Obvykle se používají první a pátý tón tónického kvintakordu. V této souvislosti se v české literatuře setkáváme také s výrazem dudácká kvinta či dudácký bas.

Také *bordun* (známe spíše francouzský *burdon* – to je *legrace /bourdune, fauxbourdune/*) je označení pro doprovod na základním tónu a kvintě tóniky. Bývá rytmizovaný, ale může mít také prodlevový charakter.

V českém jazykovém prostředí byl dosud uváděn výraz *bordun*, v anglicky mluvícím prostředí se v současnosti často používá v souvislosti s hrou na nástroje Orffova instrumentáře výraz *drone*. *Drone* a *bordun* se týkají stejných tónů. Rozdíl mezi *dronem* a *bordunem* v kontextu dětské hry může být chápán následovně: Zatímco *drone* je víceméně obecnější vyjádření ostinátního doprovodu na 1. a 5. tónu tónického kvintakordu, *bordun* označuje způsob basového doprovodu na nástroje v nižší poloze (např. violoncello nebo loutna). (Pozn. ed.)

- Naučte se refrén, mluvte rytmicky (případně s gesty nebo znaky), doprovázejte hudební pantomimou. V závislosti na úpravě lze také text obměňovat, např. „pojď si zatančit“.
- Spolu s dětmi vytvořte sbírku pojmů a nápadů popisujících určité roční období, vymyslete nové verše a zapište je.

Slyšení/Poslech

- Objevujte zvuky s podzimmími předměty, experimentujte s různými způsoby hry, předvádějte je a imitujte.
- Hrajte zvuky jako rytmický doprovod refrénu.
- Iniciujte akustické vnímání podzimmích předmětů, jako jsou ořechy a kaštiny, tím, že je pustíte k zemi, na blánu bubnu apod.
- Zaměřte se na jednotlivé části písně, např. „tamhle na louce“, „hraj si se mnou“.
- Tleskejte nebo hrajte rytmické prvky z písně, např. „pojď si se mnou hrát“, „tamhle na louce“, „podzim je tu, listí se mění...“; rozpoznávejte tyto motivy, hrajte je a různě aranžujte.
- Vědomě naslouchejte a aranžujte konkrétní části melodie nebo frází, např. při podzimmí sloce nechte ruce tančit (na místě nebo v prostoru), na refrén se vraťte do kruhu a doprovodte jej zvukovými gesty.
- Pozorně naslouchejte průběhu melodie (hrané na snadno vnímatelný nástroj), ukazujte si směr melodie gesty; později sledujte melodii zapsanou v grafické notaci.
- Poslechněte si krátké úryvky *Podzimu* z Vivaldiho *Čtvera ročních dob* (nebo jiné skladby vztahující se k tématu), věnujte pozornost určitým hudebním aspektům, jako je opakování, hlasitost, rychlost, střídání sóla a tutti, použití hudebních nástrojů atd.

Sociální formy hry

- Děti si hrají na listy, které volně tančí po místnosti, aniž by si navzájem překážely.
- Úkol zaměřený na partnery: Jedno dítě se pohybuje v prostoru jako list. Jeho partner je sleduje a imituje jeho pohyby. Když se partner zastaví a otočí dokola, druhé dítě přebírá vedení.
- Experimentujte s rolemi větru a listu: První z dvojice představuje vítr, druhý list. Vítr zaměřuje svůj dech na ty části partnerova těla, které se vznášejí ve vzduchu. List poletuje svobodně v prostoru.
- Každá malá skupinka si vybere pojem spojený s podzimem (např. listí, vítr, mlha, ořechy, kaštiny...) a zvolí si odpovídající nástroje. Podzimmí sloka se přepíše, zazpívá a doprovodí daným pojmem.
- Na konci sloky malá skupina improvizuje.

Vizualizace

- Pohupujte se na místě v rytmu písně (ve stoje, vsedě, vkleče...).
- Vnímejte rytmus písně (lze jej hrát na bubnu) a vizualizujte tento rytmus „malováním“ velkých gest ve vzduchu, chůzí v rytmu nebo „malováním“ velkými kroky na zemi.
- Rytmus písně je nakreslen velkými grafickými symboly (v podobné časové vzdálenosti jako noty) – děti sledují tyto kreslené pohyby ve vzduchu nebo na papíře.

- Poznávejte jednotlivé rytmické části písně, např. jednotlivé fráze.
- Najděte gesta pro nejdůležitější pojmy v písni – procvičujte je frází za frází.
- Melodie je hrána na snadno vnímatelný úderný nástroj (např. na basový xylofon) nebo na klavír. Děti vnímají melodii pomocí zrakových, akustických a hmatových smyslů a mohou melodii nebo fráze předvést pohyby rukou.
- Pohybem rukou znázorníte výšku tónu, fráze nebo celou melodii.
- Sledujte melodii zapsanou v notách.
- Dvě části písně jsou znázorněny formou malého tance.

Hudební divadlo

- Pojmy a nápady spojené s tématem podzimu jsou sbírány dětmi a s dětmi.
- Převyprávějte nebo si vymyslete podzimní příběh (řečí a/nebo ve znakovém jazyce).
- Vyberte si ilustrovanou knihu nebo báseň na téma podzimu a vytvořte si seznam vhodných pojmu a rolí.
- Děti přemýšlejí o tom, jak mohou vybraný materiál vyjádřit pohybem.
- Rozvíjejí se různé role – úkoly pro celou skupinu (listy) nebo jednotlivce (vítr).
- Sbírají se rekvizity a další materiál pro ztvárnění rolí.
- Používejte zvuky k podpoře různých rolí.
- Určité role mohou být ztvárněny pouze hlasem – např. zvuky (vítr, listí), ale také jazykem (krátké texty, říkadla, básně, sloky písně).

Písňové hry poskytují dětem obzvláště vhodný základ pro rozmanité činnosti, zahrnující také hudbu a pohyb, a to zejména ve skupinách se smíšenými schopnostmi. Lze sledovat **několiké cíle** a za pomoci **rozmanitých činností** se zaměřovat na **různé kreativní priority**. Tato práce může být svým pojetím mezipředmětová a inkluzivní, neboť jsou při ní zvažovaná témata realizována a připravována na odpovídající úrovni diferenciaci. Plánování zohledňuje individuální potřeby dětí, jejich schopnosti a zájmy a výsledkem je vývojová forma, která je kreativní a otevřená jak dospělým, tak dětem. Proto je možné používat písňové hry v procesu vzdělávání s kreativně stimulujícím a integrujícím účinkem, a to ve fázi raného učení, ale i jako podpory v terapii, zejména u dětí se sluchovým postižením.

Použité zdroje a rozšiřující literatura

- Athey, Ch. (1990). *Extending thought in young children. A parent-teacher partnership*. Paul Chapman Education Publishing.
- Baker, E., & Wigram, T. (2005). *Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bang, C. (1980). A World of Sound & Music. *Journal British Association Teachers of the Deaf*, 4.
- Benari, N. (1995). *Inner Rhythm – Dance Training for the Deaf*. Routledge.
- Birkenshaw-Fleming, L. (2007). *Music for All*. Thompson.
- Birkenshaw-Fleming, L. (2006). *Music for Fun, Music for Learning*. Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- Brunner-Danuser, F. (1984). *Mimi Scheiblauser – Musik und Bewegung*. Atlantis Musikbuch-Verlag.

- Feuser, G. (1997). *Inclusive Education - Education of all Children and Young People together in pre-school Establishments and Schools*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>
- Feuser, G. (1996). The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education. "There Are No Mentally Handicapped!" Speech to the members of Nationalrat in the Austrian Parliament on the 29th Oct. 1996 in Vienna. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>
- Feuser, G. (2015). Zwei Prämissen für „Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand“. *Steirische Vereinigung für Menschen mit Behinderung Behinderte Menschen*, 4/5, 45-49. RehaDruck.
- Gadling, D., Pokorny, D., & Riekehof, L. (1976). *Lift Up Your Hands: Inspirational and Patriotic Songs in Sign Language*. The National Grange.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Great River Books.
- Haselbach, B., Grüner, M., & Salmon, S. (Ed.) (2007). Im Dialog - Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext. Orff-Schulwerk Symposium Salzburg 2006. In *Dialogue - Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts*. Orff-Schulwerk Symposium Salzburg 2006. Schott.
- Haselbach, B. (1978). *Dance Education. Basic principles and models for Nursery and Primary School*. Schott.
- Haselbach, B., Nykrin, R., & Regner, H. (1985). *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung*. Schott.
- Jungmair, U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis*. SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG.
- Keller, H. (2004). *The World I Live In*. NYRB Classics.
- Keller, W. (1970). *Ludi Musici 1. Spiellieder*. Fidula Verlag.
- Laborit, E. (1999). *The Cry of the Gull*. Gallaudet University Press.
- Marbacher-Widmer, P. (1991). *Bewegen und Malen. Zusammenhänge - Psychomotorik - Urformen - Körper- und Raumerfahrung*. Borgmann publishing.
- Maturana, H. R., & Verden-Zoller, G. (1996). Biology of love. In G. Opp & F. Peterander (Eds.), *Focus Heilpädagogik*. Ernst Reinhardt. <http://www.lifesnaturalsolutions.com.au/documents/biology-of-love.pdf>
- Matterson, E. (Ed.) (1991). *This Little Puffin: Finger Plays and Nursery Games*. Puffin Books.
- Mort, L., & Morris, J. (1991). *Starting with Rhyme*. Scholastic publications. Scholastic.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1964). Music therapy and personality change in autistic children. *Journal of the American Institute of Homeopathy*, 57, 305-310.
- Orff, C. (1963). Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick. In B. Haselbach (Ed.) (2011). *Orff Institute Jahrbuch 1963*, 135-160.
- Orff, C., & Keetmann, G. (1950-1954). *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*.
- Orff, C., & Keetmann, G. (1952-1960). *Music for Children. English Adaptation by Margaret Murray*.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy*. Translation: Margaret Murray.
- Orff, G. (1984). *Key Concepts in the Orff Music Therapy*. Translation: Jeremy Day and Shirley Salmon. Schott.
- Plahl, Ch., & Koch-Temming, H. (Ed.) (2005). *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen - Methoden - Praxisfelder*. Huber.
- Salmon, S. (2007). *Hello Children. A collection of songs and related activities for children aged 4-9*. Schott.
- Salmon, S. (1992). Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperationsklassen. In

- Orff Institute (Ed.), *Orff-Schulwerk Informationen*, Nr. 50. Salzburg. <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-musik.html>
- Salmon, S. (1999). Music for Everyone. The challenge of people with special needs. Lecture at the "1st International Symposium Music Education and Music Therapy" in Guadalajara, Mexico, February 1999. <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-everyone-e.html>
- Salmon, S., & Schumacher, K. (Ed.) (2001). *Symposion Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik*. Books on Demand.
- Salmon, S. (2003). *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2003. <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraehtigung.html>
- Schumacher, K. (2001). Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern. In Orff Institute (Ed.), *Orff-Schulwerk Informationen*, 66. Orff Schulwerk Forum Salzburg.
- Schumacher, K. (2003). Frühe Mutter-Kind-Spiele und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit. *Der Vierzeiler. Zeitschrift für Musik. Kultur und Volksleben*, 23.
- Schumacher, K. (1994). Musiktherapie mit autistischen Kindern. In *Praxis der Musiktherapie*, XII. Fischer (Verlag).
- Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for Children: Mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge University Press.
- Sutil, N. S. (2013). *Rudolf Laban and Topological Movement: A Videographic Analysis. Space and Culture*, 16(2), 173–193. <https://doi.org/10.1177/1206331213475776>
- Tischler, B., & Moroder-Tischler, R. (1990). *Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis*. Diesterweg.

Tento text byl publikován se souhlasem nakladatelství Reichert Verlag. Původní zdroj: Salmon, S. (Ed.) (2008). *Hearing Feeling Playing. Music and Movement for Deaf and Hard-of-Hearing Children*. Reichert Verlag.

Dodatek

Píseň Roční období v úpravě Jiřiny Jiříčkové⁶⁷

ROČNÍ OBDOBÍ

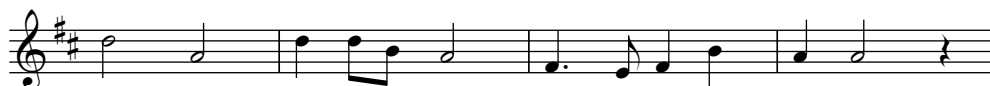
JIŘINA JIŘIČKOVÁ
(podle Gerdy Bächli)



1. Ja - ro je tu při - ro - da vstá - vá, tan - čí nad lou - kou,
2. Lé - to je tu slun - ce žhne, pá - lí, tan - čí nad lou - kou,
3. Pod - zim je tu, bar - ví - lis - tí, tan - čí nad lou - kou,
4. Zi - ma je tu, sníh po - le - tu - je, tan - čí nad lou - kou,



1. všech - no ros - te, vo - ní a zpí - vá, tan - čí nad lou - kou.
2. dě - ti spo - lu po - ska - ku - jí, tan - čí nad lou - kou.
3. žlu - tá, zla - tá, čer - ve - ná, hně - dá tan - čí nad lou - kou.
4. vloč - ky ví - ří v slun - ci - zá - ří, tan - čí nad lou - kou.



Pojď a hraj si se mnou, lou - ka zve nás k hra - ní.



Pojď a hraj si se mnou, lou - ka k hra - ní vá - bí.

4.3 Tvořivý přístup k hlasové výchově dětí

Alena Tichá

„Klasicky“ vedené hlasové rozcvičky většinou děti nudí. Hlasová cvičení pak „omílají“ bez zaujetí, zpívají bez zapojení hudební a pocity představitosti. Jejich hlasový projev

⁶⁷ Zdroj: JIŘIČKOVÁ, J. (2021). Aktivizující činnostní pojetí hudební výchovy v distanční výuce. *Aura Musica*, 13, 90-94. https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_13_2021_web_2_/s/15009278

(ač si to v tu chvíli učitel neuvědomuje) je mechanickým drilem „cíleně“ odpojován od vnitřního prožívání.

Pokud zvolíme tvořivý přístup k práci s hlasem, otvírají se nám široké možnosti, jak motivovat dítě, aby se samo stalo součástí celého procesu směřujícího k odhalování jeho individuálních hlasových dispozic.

Každé dítě by mělo mít příležitost „objevovat“ svůj hlas a postupně si při tom uvědomit, že hlas – to jsem JÁ. Psychosomatický přístup, který v tomto textu a následně i v praktických modelových situacích respektujeme, vede dítě k tomu, aby si osvojilo přirozenou cestou hlasové dovednosti, jež jsou někdy slovy jen těžko sdělitelné. Při kreativním přístupu hledáme možnosti a vytváříme situace, které probudí zájem dítěte a povedou ho k vnitřní potřebě spontánně se hlasově vyjádřit. Bývají to emočně podmíněné procesy, které otvírají cestu k *zážitkovému sebeprožívání*. To se postupně ve vědomí diferencuje (dítě se učí cítit, co je dobře, a co chybně, vnímá, co je příjemné, a co mu naopak ubližuje). Vytváří si tak *komplexní sluchový, tělesný a emocionální pocit*, který můžeme označit jako „*vnitřní pěvecký život*“. Jeho intenzita je podmíněna mírou citlivosti dítěte pro vnímání souhry všech složek podílejících se na tvoření hlasu v souvislosti s jeho výslednou zvukovou kvalitou. Tato citlivost pro „*vnitřní*“ prožívání vlastního hlasu (zpěvu) se při *zdařilých pokusech stává dítěti zdrojem spontánní radosti a uspokojení. Zjištěný pocit prožívání vlastního hlasu (zpěvu) by neměl v dítěti vyhasnout! Učitel ho musí vědomě rozvíjet.*⁶⁸

Nevědomé procesy a oživené instinkty mají v hlasové výchově dětí své oprávněné místo.

Při tvořivém přístupu tak hledáme motivace, představy i pohybová vyjádření s cílem dovést zpěváka k výslednému *komplexnímu pocitu* (tělovému a sluchovému), a to co nejpřirozenější cestou. Procesy probíhající při práci s hlasem *neverbalizujeme*, vedeme děti tak, aby do tvorby hlasu nevkládaly velkou vůli a přílišnou (z našeho hlediska nežádoucí) snahu⁶⁹.

Znalost zkušeností a zájmů dětí i situací z jejich každodenního života jsou pro učitele inspirací.

Při práci s hlasem předkládáme dětem známé situace, které „vyvolají nastavení“ fyziologicky správných podmínek pro zdravou hlasotvorbu. Ztotožní-li se dítě s danou situací, hnutí mysli oživí bránici a současně zmobilizuje fonační aparát i optimální nastavení rezonančních prostor. „*Probuzený instinkt, jenž v sobě nese program i formu přirozené reakce jednání, je dobrým vodítkem pro výcvik elementárních pěveckých dovedností.*“ (Tichá, 2020, s. 246) Například učíme děti „*teatrálně plakat*“, „*smát se*“, „*bolestně naříkat*“, „*volat do dálky*“ (přes vrchní čelist). Jindy svůj hlas spojí s předváděním určité činnosti – např. pohybem ruky děti naznačují krmění slepic a zpívají „*na-pi, pipi, ná*“, „*hladí kočičku*“ a při tom měkce zpívají melodii v legatu. Samy pak hledají obdobné situace a zkoušejí je hlasově vyjádřit. Instinktivní – nevědomé procesy, při nichž dochází k propojení tvorby hlasu se sluchovým, pocitově tělovým a emocionálním prožitkem, jsou pro elementární pěveckou výchovu cenné.

⁶⁸ viz Šimanovský et al., 2019, s. 21–22

⁶⁹ Ze zkušenosti víme, že děti zapojují zbytečně velkou snahu v užívání dechu a síle hlasu, a naopak nedostačnou aktivitu projevují v oblasti držení těla a výslovnosti.

Motivace a představy (a to jak hudební, tak i mimohudební) dávají tělu šanci uplatnit jeho „vnitřní moudrost“. Prožitá představa (tzn. taková, s níž se dítě plně ztotožnilo) tak brání násilnému zasahování vůle a manipulaci z vnějšku (viz modelová situace: *Náš hlas se lehce vznáší jako větroň*, kdy motivace navozuje přirozené rozšiřování hlasového rozsahu směrem nahoru).⁷⁰

Vnitřní proces, k němuž dochází při práci s představou, probíhá v určitých fázích:

- a) Nejprve hudební, slovní či pohybová motivace aktualizuje představu.
- b) Vžije-li se dítě do představy, dojde podvědomě k navození vyváženého, úměrného napětí – jisté připravenosti k akci, která představuje ideální stav „uvolněné aktivity“ (eutonické naladění organismu). Představa připraví „živé tělo“.
- c) „Probuzené tělo“ a zaujatá psychika umožní *rozeznít hlas bez zbytečných fyzických a psychických bloků*, které by bylo potřeba silou překonávat.⁷¹

Při práci s představou je třeba nespěchat a nevyvíjet přehnanou snahu a velké chtění. Má-li dítě při zpěvu písničky představu (hudební i sluchovou) a ví-li, o čem bude zpívat, jeho organismus velmi často sám automaticky „nastavuje“ potřebná napětí. Důležité je počkat na tělo, až „samo v sobě“ najde potřebnou vitalitu k rozeznění hlasu. Čas, který tělo potřebuje k nastavení potřebných napětí, se cvikem zkracuje. V prvních pokusech je třeba jen zmírnit překotnost jednání dítěte. Opakováním se zvuková kvalita prováděná „sluchově-tělovým“ zážitkem ukládá dítěti do vědomí, rozvíjí se tak jeho pěvecká zkušenost a zkvalitňuje technika práce s hlasem.

Verbalizovat – pojmenovat pocit či hodnotit kvalitu zvuku je možné, až když dítě „pochopí tělem a sluchem“. Až tehdy jsou děti schopny porozumět našim pokynům!

Např. modelová situace *A co štěňátko?* vede děti hravou formou prožít posazení tónu v masce v propojení s dechovou oporou, a tak připravit hlas, aby využíval přední hlavové rezonance při mluvě i zpěvu. Postupně, s přibývajícím zkušeností – sluchovou a pocitovou, se tento motivací „nastavený“ proces tříbí, zpívání dopředu, do masky se „zvědomuje“ a dítě již tuto pěveckou dovednost dovede v případech potřeby použít. Pokud mu ji pokynem připomeneme, ví, co má v představě aktivovat, na co si má dát pozor, čemu se vyhnout.

Není-li v představě dítěte vytvořena jasná souvislost mezi osvojeným pocitem a jeho „pojmenováním“, pak je přirozené, že děti často nechápou, co od nich učitel vyžaduje. V horším případě může být chybně vnímaný pokyn pro dítě *zavádějící*, je pak násilnou manipulací „z vnějšku“ jdoucí proti přirozenému cítění dítěte. Například požadavku

⁷⁰ Více o významu motivací a představ v hlasové výchově viz Tichá, 2021, s. 244–255.

⁷¹ Nežádoucí napětí „zasáhnou“ buď celé tělo, nebo se usadí výrazněji v některé oblasti, a to nejčastěji v ramenou a šíji (předsun hlavy), v dolní čelisti (respektive ve svalech v okolí čelistního kloubu a brady), v kořeni jazyka a v závěsných svalech hrtanu, v bederní páteři a v solární oblasti (trojúhelník mezi spodními volnými žebry a dolní částí hrudní kosti). Permanentní napětí v této části brání prohloubenému dechu, a tedy i psychickému uvolnění (např. odblokování úzkosti).

O blocích bránících volnému plynutí dechu a potažmo hlasu a jejich odstranění se čtenář může detailněji dovědět na praktických kurzech nebo v článcích autorky, např.: Tichá, A. (2010). *Naslouchejme svému tělu a hlasu*. Příspěvek z Konference HLASOHLÉDU 2010 Hlas pro řeč, hlas pro zpěv: Dva světy nebo jeden? konané dne 20. 11. 2010 v Praze. http://www.hlasohled.cz/uploads/konference/konference_hlasohled_2010.pdf; nebo Tichá, A. (2010). Učme se porozumět sami sobě. In *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy: zborník z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie* (s. 9–17). Univerzita Mateja Bela.

„uvolni čelist“ dítě porozumí, až když se samo k pocitu skutečně uvolněné čelisti „dopracuje“ (viz modelová situace: *Dvě žáby si spolu povídají*). Jinak na pouhý verbální pokyn reaguje násilným stahováním brady dolů, což se ve svém účinku zcela míjí s původním záměrem učitele.

V hlasové výchově je třeba dodržovat určitou posloupnost a motivace přizpůsobovat věku a zkušenostem dítěte.

Např. je potřeba opatrně zacházet s pokynem „zívej“ – někdo pochopí správně, ale většina vzorných dětí se při zívání hodně snaží a zatáhne jazyk dozadu. V oblasti, která má zůstat elastická a přizpůsobivá, se přehnanou vůlí dostaví strnulost, někdy až křečovitost, zejména v kořeni jazyka a měkkém patru. V tuto chvíli je pokyn „zívej“ předčasný a pro žádoucí nastavení musíme hledat jinou cestu (viz modelová situace *Pes se chladí* nebo představa „utajovaného zívání“ (motivací může být, že ve společnosti není vhodné zívát naplno, ale přemůže-li nás zívání, ze slušnosti při tom neotevřeme ústa, a tak zívání „utajíme“)).

Nepochopené příkazy a detailní instrukce mohou někdy v jemném mechanismu součinnosti hlasotvorných funkcí (dechu, fonace a rezonance) působit destruktivně. Snažme se proto, aby rozvoj pěveckých dovedností probíhal *v jednotě s vnitřním cítěním zpěváka*. Dejte dětem prostor, aby mohly samy sebe vnímat a pozorovat, co je pro ně příjemné, co je s nimi v souladu, k čemu se chtějí vracet, a naopak, co je pro ně nepříjemné.

Hlas souzní s naším tělem

Toto je název modelové situace určené pro starší děti (druhý stupeň). Smyslem je objevit a přijmout zážitek individuálního svobodného hlasového projevu v propojení s vlastním tělem. Každé tělo reaguje na psychický či fyzický podnět a *vysílá zpětné informace, impulzy*, které, pokud nejsme dostatečně citliví, snadno přehlédneme. Překrýváme je rozumem a vůlí. Naučí-li se jedinec vědomě naslouchat těmto impulsům (tělesným i duševním) má šanci prožívat přítomnost okamžiku – *nacházení jednoty se sebou samým*. Je to návrat k přirozenosti, k oživení programů, jež nás vedou a chrání před „vyumělkovanými“ reakcemi řízenými vůlí a velkou snahou.

Citlivost k vnímání tělových impulsů je u mnoha dětí ještě potenciálně aktivní. Pokud není s dítětem manipulováno, nikdy neudělá nic proti sobě, a pokud se tak stane, v „akci“ dlouho nesetrvává, vyhoví si. O pocitech a prožitcích bychom měli s dětmi mluvit, a tak podpořit a rozvíjet jejich sebe-vědomí (vědomí tělesné i duševní).

Hlas velmi citlivě reaguje na vnitřní duševní rozpoložení zpěváka.

Pociťuje-li dítě ze strany učitele důvěru, získá tím „vnitřní klid“ a jistotu. Má tak podmínky pro uplatnění přirozených instinktivních procesů a vnímání zpětných odpovědí (těla a psychiky). Zdárný hlasový vývoj se může realizovat *jen v bezpečném a podnětném prostředí motivujícím dítě k potřebě hledat a objevovat vlastní pěvecké možnosti*. To je výchozí podmínkou pro úspěšnou realizaci většiny modelových situací uvedených v praktické části této publikace.

Otázkou je: Co a jak učit?

Volba, co a jak při hlasové výchově dětí učit, vyžaduje jak sofistikovaný přístup (odborné povědomí o anatomii a fyziologii dětského hlasu, porozumění jednotlivým etapám vývo-

je dětského hlasu, porozumění vnitřním psychosomatickým procesům), tak i značnou míru kreativity vystavěné na vlastní pěvecké zkušenosti, velké míře pedagogického taktu a empatii (stále vnímáme, jak děti reagují, jak situaci prožívá každý jednotlivec, přemýšlíme, jaký individuální podnět by u něj mohl zafungovat). Kreativní přístup se zvenku jeví, jako by šlo o vytváření pro děti zábavných, neotřelých didaktických situací. „Uvnitř dění“ je však jasně stanovený výchovný či výukový cíl, který vychází z odborné znalosti hlasové práce.

Čemu je třeba z hlediska pěveckých dovedností věnovat pozornost?

V souhrnu sem patří:

- odstranění přepětí psychiky a těla,
- „oživení a zpřítomnění“ vědomého psychického a tělesného prožívání,
- oprava držení těla a s ním těsně provázané dechové funkce,
- odstranění nežádoucího napětí v zátylku, ztuhlosti dolní čelisti a jazyka,
- uvolnění hrdla,
- navozování hlavové rezonance a hlavového tónu,
- zlepšení výslovnosti souhlásek a celkové práce mluvidel,
- vyrovnání barevného znění vokálů, tj. samohlásek,
- rozšiřování a barevné vyrovnávání hlasového rozsahu.

S kreativním přístupem lze najít pro každé výše uvedené téma modelovou situaci, hru, jejímž cílem je hlavně probudit zájem a fantazii dítěte.

Tvořivý přístup, který nabízí motivace hrou, má při práci s dětmi mnohé výhody (Tichá, 2014, s. 9):

- spontánně se zapojí všechny děti,
- pracuje s náladou, fantazií a představivostí,
- odstraní psychické a fyzické bloky,
- podněcuje dítě k tomu, aby hledalo a objevovalo možnosti svého hlasu,
- poskytuje především zážitkové sebepoznávání.

Každé dítě, je-li dostatečně vnímavé, tak dostává šanci prožít si „vlastní cestu“, jak správně stát, jak uvolňovat čelist, jak vzpřímeně držet hlavu, jak fyziologicky dýchat, jak tvořit volný tón, jak zpívat hudební frázi (melodii písničky). K tomu potřebuje čas a svobodný prostor.⁷²

Práce s hlasem je především otázkou komunikace. *Je to neustálý „dialog“ učitele a dítěte nebo dětí mezi sebou.* Emocionální hladina této interakce přirozeně odpovídá způsobu a obsahu sdělení. Může mít různé podoby (viz modelové situace). V tomto dialogu sehrává rozhodující roli učitel, jeho vnitřní angažovanost, schopnost empatie a kreativity opírající se o odbornou připravenost a diagnostickou (sluchovou) zkušenost. *On dává podněty – dítě hledá, objevuje, prožívá a zpívá.*

⁷² K doplnění této statě doporučujeme: Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let.* Portál.

Je vhodné mít na mysli, že při práci s hudebně a pěvecky nerozvinutými dětmi pomáhá elementární tvořivá intonace.

Položme si otázku: proč dnes tak málo dětí dovede čistě zpívat? Rodí se děti s menšími hudebními a hlasovými předpoklady?

Nikoli – předpoklady dětí pro zpěv jsou v posledních letech stejné, jako byly dříve. Změnily se jen vnější společenské podmínky a zájmy dětí. Děti nemají potřebu zpívat.

V bodech lze shrnout, proč děti nezpívají:

- Chybí jim pěvecká a hudební zkušenost.
- Neumí soustředěně naslouchat (jak vnějším zvukovým podnětům, tak svému hlasu).
- Neprocvičují svůj hlas, a to zejména ve vyšší hlasové poloze.
- Není rozvíjena jejich hudebnost (Tichá, 2014, s. 12-13).

Zazpívat písničku čistě je radost pro dítě i posluchače. Hudebně nadané dítě vyrůstající v hudebně podnětném prostředí to má snadné. Zpěv je pro něj běžnou součástí života a spontánním hudebním projevem. Ve škole však nemáme jen tyto báječné zpěváčky. Jsou tam děti, které zpívají rády, ale ne příliš čistě. Já jsem přesvědčena (a v mé učitelské praxi se toto přesvědčení potvrdilo), že každé dítě, má-li prostor a metodické vedení, je schopno svůj zpěv zlepšit.

Požadavky a podmínky při výuce intonačně čistého zpěvu lze shrnout do několika bodů:

- a) Zajistit kvalitní hudební podněty a hlasové vzory přiměřené věku dítěte** (hlas ženy zpívající i ve vyšší hlasové poloze, hlas čistě zpívajícího dítěte, falzetový hlas u mužů – pokud učitel nedovede, předzpívá mužským hlasem, šikovné dítě po něm opakuje a pak zpívá celá třída).
- b) Zajistit vhodné podmínky pro pěvecký projev dítěte** (dítě se musí slyšet! Viz modelová situace *Rozmlouváme s Martany*).
- c) Cíleně vést k sluchové pozornosti** (do celého procesu se permanentně zapojuje sluch, viz Tichá (2014) nebo Raková et al. (2012)).
- d) Motivovat děti k naslouchání vlastnímu hlasu** (vědomá sebekontrola intenzity a intonační čistoty vlastního zpěvu) a **vnímání tělesných projevů provázejících zpěv** (modelová situace: *Nakresli svou melodii*).
- e) Procvičovat zpěvný hlas dítěte na základě hlavového tónu a hlavové rezonance** (viz modelové situace *Ozvučíme bublinky z bublifuku*, *Naříkáme jako rozmazlené děti, ukňourané kočky, plačtivě si stěžujeme...*).
- f) Systematicky budovat hudební paměť a hudební představivost s oporou o tonální cítění.** V praxi to znamená zpřesňovat čistotu zpěvu na základě cítění **tonálního centra** (1, 3, 5), k němuž se vztahují všechny tzv. vedlejší stupně (2, 4, 6, 7). Budujeme pomocí opěrných písní začínajících na 1., 5. a 3. či 8. stupni, rozlišováním ukončenosti a neukončenosti melodie, uplatňováním tvořivých aktivit v rámci vymezených tonálních prostorů (viz modelová situace: *Představujeme se navzájem*, *Rušička mě nespíle* – podrobněji v úvodní metodické části publikace M. Rakové, L. Štíplové a A. Tiché (2012)).

Naplnění těchto bodů vede spolehlivě ke zlepšení čistoty zpěvu dětí, ale čistá intonace

je jen prostředek (nesmí se stát drilem!) – cílem je hudební a emoční zážitek dítěte z vlastního zpěvu.⁷³

Použité zdroje

- Pánková, J., Pobudová, L., Pospíšilová, L., Roubová, L., & Slavíková, M. (2016). *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy – příručka učitele*. Fraus.
- Raková, M., Štíplová, I., Tichá, A. (2012). *Zpíváme a tvoříme s malými*. Edika.
- Šimanovský, Z., Tichá, A., & Staňková, T. (2019). *Lidové písničky a hry s nimi 2*. Portál.
- Tichá, A. (2010). *Naslouchejme svému tělu a hlasu*. Příspěvek z Konference HLASOHLEDU 2010 Hlas pro řeč, hlas pro zpěv: Dva světy nebo jeden? konané dne 20. 11. 2010 v Praze. In *Hlasohled* [online].
- Tichá, A. (2010). Učme se porozumět sami sobě. In *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy: zborník z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie* (s. 9-17). Univerzita Mateja Bela.
- Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Portál.
- Tichá, A. (2019). Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí (1. část). *Hudební výchova*, 27(4), 31-33.
- Tichá, A. (2020). Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí (2. část). *Hudební výchova*, 28(2), 21-25.
- Tichá, A. (2021). Hlasová výchova v dětském pěveckém sboru. In *Cantus Choralis Slovaca 2020*.
- Tichá, A. (2023). *Alena Tichá*. <https://www.alenaticha.cz/>
- Zborník materiálů z XIV. mezinárodního sympózia o zborovom speve v Banskej Bystrici (s. 244-255). Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

4.4 Elementární komponování *Slyšet jinak* jako komplexní hudebně výchovná metoda

Vít Zouhar, Jaromír Synek a Gabriela Coufalová

Program *Slyšet jinak* vznikl v roce 2001 na Univerzitě Palackého v Olomouci na podporu rozvoje tvůrčích schopností a dovedností v hudební výchově (Zouhar, 2005, s. 6). Byl inspirován rakouským hudebně vzdělávacím programem *Klangnetze* (Schneider et al., 2000), britským projektem *Response* (Graefe-Hessler & Response, 1999, s. 29-31) a dalšími projekty, které se v posledních desetiletích 20. století zaměřovaly na rozvoj kompozičních aktivit ve všeobecné hudební výchově.⁷⁴ Východiskem programu *Slyšet jinak* je předpoklad, že vytváření hudby má být přirozenou tvůrčí aktivitou, podobně jako je kreslení, malování nebo práce s různými materiály ve výtvarné výchově.⁷⁵ Žáci mají mít v hudební výchově prostor pro tvořivé činnosti, stejně jako jej mají pro vokální, instrumentální, poslechové

⁷³ Další podněty A. Tiché lze nalézt zde: Tichá (2023).

⁷⁴ Více k projektům zaměřeným na komponování ve třídách a jejich reflexi: Coufalová, 2017a, s. 7-9; Coufalová, 2017b, s. 7-9; Synek, 2011a, s. 46-57; Synek, 2011b, s. 44-53; Zouhar, 2008, s. 186-190.

⁷⁵ Text navazuje na: Zouhar In Zouhar et al., 2004, s. 11; Synek, 2005, s. 10; Zouhar & Medek, 2011, s. 103-106; Coufalová & Synek, 2014, s. 169-175; Kopecký et al., 2014, s. 95.

a hudebně pohybové aktivity. Program *Slyšet jinak* si klade za cíl rozvíjet kreativitu prostřednictvím hudebních her, objevování i vytváření zvuků, výroby hudebních nástrojů, improvizace a elementárního komponování. Tím motivuje žáky k zážitkům z vytváření a hraní hudby adekvátně jejich věku, schopnostem, dovednostem a znalostem, aniž by je rozdělával dle talentu nebo nadání.

Program *Slyšet jinak* je koncipován jako zážitková týmová vzdělávací aktivita na principu her. Učitel nebo lektorský tým inspiruje a motivuje žáky k vytváření hudby, zvukových objektů, improvizací a elementárních skladeb. Program *Slyšet jinak* nabízí prostor pro společnou výuku učitelů, skladatelů, hudebníků, edukátorů, kteří vytváří inspirativní prostředí pro kolektivní kreativní činnosti žáků. I proto je program dlouhodobě realizován na Univerzitě Palackého v Olomouci a na Janáčkově akademii múzických umění v Brně.

K vytváření a hraní elementárních skladeb žáci využívají hlasové prostředky, hru na tělo, předměty denní potřeby a vlastnoručně vyrobené hudební nástroje i nástroje tradiční. Zvuky a ticho jsou jejich hudebním materiálem. Propojování a vrstvení zvuků a ticha je základem improvizací, elementárních skladeb a hudebních akcí.⁷⁶ Grafické symboly, jimiž žáci znázorňují a zachycují své zvuky, jsou východiskem notace a základem grafických partitur žáků. Jejich přípravou a hraním žáci posilují své kreativní a koncentrační schopnosti a rozšiřují komunikační a interpretační dovednosti. Teoretické znalosti získávají až poté, kdy si osvojili praktické dovednosti. Hudební hry, improvizace a elementární kompozice vytvářejí dříve, než se teoreticky seznamují s hudebními formami, notací, instrumentací, kompozičními technikami a mnoha dalšími informacemi. Praktické činnosti předcházejí teoretické znalosti v duchu zásady Johna Deweye (1859–1952) „*learning by doing*“ („*učení se prací*“)⁷⁷. Předchozí hudební znalosti a dovednosti nejsou nutností ani předpokladem. Každý se může realizovat v bezpečném bezbariérovém prostředí programu *Slyšet jinak*, v němž nic není chybou. Je určeno principem „3 K“, který označuje iniciály třech pilířů: kreativita, koncentrace a komunikace. Na jejich rovnováze staví metodika *Slyšet jinak*. Díky principu 3 K žáci získávají širší kompetence.

Od roku 2001 tým *Slyšet jinak* realizoval stovky projektů⁷⁸ pro žáky a studenty základních, středních a vysokých škol, pro učitele různých typů škol i pro hudební instituce, hudebníky a edukátory. Na základě evaluací těchto kurzů a dlouhodobého empirického pozorování, rozšířeného o poznatky učitelů, kteří zařadili tuto metodiku do své výuky, se potvrdilo, že metodika *Slyšet jinak* vytváří nové příležitosti v hudební výchově pro všechny žáky, a to bez ohledu na jejich talent, nadání a hudební schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti. Takto koncipované bezbariérové rozšíření hudební výchovy umožňuje všem, aby se aktivně uplatnili. Dlouhodobé pozorování ukázalo, že program *Slyšet jinak* může stimulovat tvořivé schopnosti. Na základě těchto poznatků byl reali-

⁷⁶ Formulování základních principů *Slyšet jinak* navazuje na definování hudebního materiálu a komponování Johna Cage (1912–1992): „*The material of music is sound and silence. Integrating these is composing.*“ („*Hudební materiál jsou zvuky a ticho. Jejich propojení je komponování.*“) (Cage, 1973, s. 62)

⁷⁷ „*Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing.*“ („*Uznání přirozeného průběhu vývoje naopak vždy vychází ze situací, které zahrnují učení se prací.*“) (Dewey, 2004, s. 178)

⁷⁸ V rámci programu *Slyšet jinak* jsou jednotlivé akce označovány jako projekty *Slyšet jinak*.

zován experimentální hudebně neurologický výzkumný projekt s využitím magnetické rezonance. Jeho výsledky potvrdily, že metodika programu *Slyšet jinak* rozšiřuje nejen hudební kompetence, ale má také stimulační účinek pro aktivitu mozkových center, která jsou spojena s kreativitou.⁷⁹

4.4.1 Elementární komponování v programu *Slyšet jinak*⁸⁰

Elementární komponování v programu *Slyšet jinak* je komplexní aktivizující výukovou metodou – syntézou edukačních a kompozičních metod a technik, jejíž cíle jsou v posílení žákových kompetencí jak v rovině hudební, tak i v rovině obecné. Prostředkem elementárního komponování je hra,⁸¹ která vychází z volné improvizace s elementárním hudebním materiálem a směřuje ke vzniku skupinové skladby. Důraz však přitom není kladen na výsledný produkt a jeho uměleckou hodnotu, nýbrž na procesualnost, tzn. na získávání zkušeností, poznatků a emocionálních prožitků žáka v průběhu jeho aktivního zapojení do hudebních činností zaměřených na stimulaci kreativních schopností. Kompoziční postupy jsou prakticky procvičovány ve vybraných hudebních hrách,⁸² které slouží jako inspirační východiska pro následné komponování ve skupinách. Znalost tradiční notace není nezbytná. Místo ní se k fixaci hudebních prvků i celků používá grafická partitura. Každý žák může do elementárního komponování vstupovat i bez předem osvojených hudebních dovedností a vědomostí. V dalším průběhu však na postupně získávané zkušenosti navazuje a dále je rozvíjí. Úkolem učitele je vytvářet vhodné edukační prostředí pro žákovo převážně autoregulační učení.

Elementární komponování v programu *Slyšet jinak* vychází z následujícího schématu:

STARTERY



ZVUKY



KOMPOZICE



INTERPRETACE

⁷⁹ Výsledky projektu realizovaného ve spolupráci s neurologickým týmem Univerzity Palackého a Fakultní nemocnice Olomouc, pod vedením profesora Petra Hluštíka, byly publikovány ve studii: Arkhipova et al., 2021.

⁸⁰ Text navazuje na Zouhar et al., 2004; Synek, 2008; Kopecný et al., 2014; Synek & Coufalová In Friedlová & Lečbych, 2015.

⁸¹ Odkazujeme na vizi Siegfrieda Borrisse (1906–1987): „Hudební pedagogika by mohla naznačit četná nová pravidla hry, jež by zvyšovala touhu po hře, neboť důležitým motivem při práci s dětmi a mládeží je radost z tónových dobrodružství. Takové objevování je daleko poutavější než hledání standardizované přípravy.“ (Borris In Poledňák & Poš, 1968, s. 122)

⁸² Hudební hry programu *Slyšet jinak* včetně jejich variant jsou publikovány: Kopecný et al., 2014, s. 102–154; Medek et al., 2014, s. 74–128.

Vstupní fází každého projektu je uvedení žáků do tvůrčí atmosféry prostřednictvím hudebních her – tzv. **starterů**. Druhá fáze se zaměřuje na vyhledávání **zvukového materiálu** (hlas, zvuky těla, zvukové objekty), experimentování s různými kvalitami zvuků a na hledání jejich neobvyklých, zajímavých a dále využitelných podob. Vybrané zvuky jsou následně fixovány prostřednictvím grafických symbolů. Třetí fází představuje záměrné uspořádávání zvukového materiálu – **komponování** – do jasně strukturovaného tvaru vyjádřeného grafickou partiturou. Pro její realizaci je v závěrečné fázi hledána optimální **interpretační podoba**.

4.4.1.1 Startery

Celý projekt, ale i každou jeho novou lekci zahajují tzv. startery. Jsou to krátká cvičení na principu hudební hry, jejichž účelem je uvolnění citového napětí, stimulace fantazie a kreativity, inspirace a motivace k následujícím tvůrčím činnostem.⁸³ Učitel prostřednictvím starterů navozuje situace, které vybízejí k dotváření a variování, přičemž vychýlení se od původního záměru není považováno za chybu, naopak reflektuje probouzející se kreativitu. Úkolem učitele zde proto není neustále přicházet s novými nápady, které po něm žáci opakují, nýbrž vytvářet dostatečně inspirativní a otevřený prostor vybízející k osobité interpretaci a kreativnímu obměňování. Doba trvání jednotlivých starterů by proto měla být dostatečná k uvolnění kreativity a zároveň limitovaná možnostmi obměňování a přetváření daného tématu. Někdy zdánlivě dlouhé „tápání“ je jen „inkubačním stádiem zrodu“ nových nápadů či dobou odhodlávání se tyto nápady realizovat.

Přestože u většiny starterů je současně stimulováno více oblastí (např. uvolnění, motivace, kreativita, koncentrace, komunikace), je vhodné výběr starterů podřídít právě té činnosti, která bude následovat a která odpovídá zaměření konkrétního projektu (např. animace hudební skladby nebo výtvarného objektu). Startery můžeme dělit na:

- **Iniciační startery** – uvádějí žáky do tvůrčí atmosféry projektu a současně je zbavují prvotního ostychu při vytváření zvuků a při experimentování s nimi. Ve spojení s pohybem přinášejí psychosomatické uvolnění, inspiraci i potřebný humor.⁸⁴
- **Koncentrační startery** – vedou pozornost žáků k soustředěnému naslouchání různým kvalitám zvuků, jejich proměnám, kombinacím a následně k jejich výběru a záměrnému uspořádávání do organizovaných zvukových ploch.
- **Komunikační startery** – netýkají se pouze komunikace hudební, nýbrž i verbální a sociální. Jejich účelem je naučit se vnímat okolní zvukový/hudební prostor, do něj pak vědomě vstupovat a aktivně na něj reagovat vlastním hudebním projevem realizovaným v rámci skupinové práce. Vesměs se jedná o improvizované hudební plochy, kterých se hráč aktivně účastní buď jako interpret, nebo v roli dirigenta. Naučit se dát prostor druhým, stejně jako si ve vhodné chvíli najít a adekvátním způsobem využít prostor vlastní – to je dovednost výrazně přesahující hudební rámec.

⁸³ Petr Eben (1929–2007) výstižně naznačuje: „[...] první krůčky musejí vycházet z pravé prapodstaty umění: ze hry, z radosti, z přebytku energie.“ (Eben, 1965, s. 762)

⁸⁴ „Teprve vyloučením ostychu [...] se pootevrou vrátka přirozené kreativitě – člověk zkouší, vyhodnocuje nikoliv srovnáním, ale prostým pocitem libosti. Hledá, vybírá, třídí. Na chvíli je schopen úplné koncentrace na svět takových zvuků, které dříve nevnímal prostě proto, že je sám nevytvářel.“ (Medek In Zouhar et al., 2004, s. 27)

4.4.2 Zvuky

Druhá fáze projektu je těsně spjata s objevováním a experimentálním využíváním akustických možností nejrůznějších „zvukových objektů“. Žáci jsou záměrně odváděni od tradičních hudebních nástrojů s jasně definovaným způsobem hry, aby tyto nevyvolávaly pocity nedokonalého zvládnutí techniky hry či nesměřovaly k napodobování naučených modelů a vžitých klišé. Neobvyklý zvukový instrumentář zaručuje rovné možnosti všem instrumentalistům navzdory jejich předcházejícím hudebním zkušenostem. Každý žák se stává virtuosem ve hře na suchý zip, odpadkový koš, vrzající dveře, vodovodní kohoutek či vlastnoručně vyrobený hudební nástroj a současně si rozšiřuje sluchové vnímání okolního zvukového prostoru.⁸⁵

Patří sem:

- **hlas včetně jeho modifikací** – vokály, konsonanty, šepot, výkřiky, bzučení, mňoukání, kloktání...
- **zvuky těla** – pískání, mlaskání, luskání jazykem, dech, syčení, pleskání prsty na tváře při pootevřených ústech, brnkání na rty, klepání nehty na vrchní řadu zubů, pleskání prsty/dlaněmi na různé části těla, luskání, tleskání, dupání...
- **zvuky vytvářené na předměty běžné denní potřeby** (zdánlivě nehudební povahy) – okna, židle, radiátory, papír, sklenice, míče, tužky, mikrotenové sáčky, klíče, voda, mlýnky, květináče, formy na pečení, plechy od kamen, gymnastické míče, elektroinstalační trubky...
- **netradiční hudební nástroje, které si žáci sami vyrábí** – této činnosti je věnována monografie *Hudební nástroje jinak*. (Coufalová et al., 2013)

Nejprve jsou žáci vybízeni ke koncentrovanému naslouchání v různých zvukových prostředích (*Jak zní „ticho“ ve třídě, v parku, na ulici...?*) a k hledání neobvyklých zvukových objektů ve svém bezprostředním okolí. Tyto jsou následně ve skupině prezentovány a dále ověřovány z hlediska zvukových kvalit (*Zahraj zvuk: krátký silný, dlouhý tichý, postupně se proměňující, třikrát jiný...*). Tytéž zvuky se dále přenášejí na odlišné zvukové objekty (hlas, vlastní tělo, předměty denní potřeby, netradiční hudební nástroje) s cílem získat dostatečný zvukový „arzenál“ pro vytváření zvukově pestrých kompozic. Žáci, kterým se do rukou dostane nový neznámý hudební nástroj, vesměs touží poznat a prověřit jeho možnosti. Je třeba počítat s tím, že touha „vyzkoušet“ je zpočátku větší nežli snaha o soustředěné vnímání jeho zvukových kvalit. Postupně však děti vedeme ke koncentrovanému hraní a naslouchání v rámci her a krátkých improvizací.

Program *Slyšet jinak* nevyžaduje znalost tradiční notace. Ta je nahrazena grafickou partiturou sestavenou z jednotlivých grafických symbolů pro každý zvuk a jeho kvalitu. Žáci je grafickým symbolem či schématickým nákresem znázorňují na papírové kartičky. V zadání tohoto úkolu je zdůrazněna jednoduchost, sdělnost a srozumitelnost nákrese. To proto, aby se při výměně hráčů mohl kterýkoliv interpret pouze na základě tohoto grafického pokynu co nejvíce přiblížit původnímu zvuku.

⁸⁵ Podle Kurfürstovy definice a jeho autorského výkladu se hudebním nástrojem stává jakýkoliv předmět, který umožňuje produkování zvuku (Kurfürst, 2002, s. 28–29).

4.4.3 Kompozice

Improvisační a kompoziční hry vedené učitelem mají za úkol inspirovat a motivovat žáky k následnému vytváření vlastních kompozic. Zpočátku se jedná o skupinové improvizace s dříve vybraným zvukovým materiálem a podle předem daných pravidel (např. struktura, pokyny, dirigent, časová osa). Jednoznačná, jasná a zároveň kreativnímu uchopení otevřená pravidla zamezují nejistému tápání a ztrátě orientace v bezbřehosti zvukového prostoru, vedou ke koncentrované spoluúčasti ve hře a zároveň nabízejí dostatek inspirace k různým možnostem uspořádávání zvukového materiálu do jednoduchých struktur. Pro kompoziční cvičení je optimální skupina o 10 až 15 žácích, je však možné pracovat i s menšími či početnějšími skupinami. Velmi důležitá je reflexe, která proběhne bezprostředně po skončení každého cvičení a která má za úkol ujasnit si záměr cvičení a společně hledat další možnosti jeho rozvíjení. Zároveň dává každému hráči příležitost k vyjádření vlastních zážitků a pocitů ze hry i poslechu.

Interpretace již existujících grafických partitur (Všetičková, 2013, s. 1–10) tvoří přechod mezi improvizací, kompozičními cvičeními a komponováním. Úkolem skupiny žáků je společně se dohodnout na interpretaci zadané grafické partitury.⁸⁶ Diskuse nad partiturou žáky přivádí k úvahám o autorových kompozičních záměrech, k analýze hudebních struktur a k řešení způsobu interpretace, volby hudebních nástrojů apod. Pět až desetičlenné skupiny mají na přípravu vyhrazeno maximálně třicet minut – poté následuje prezentace skladeb, přičemž na každou skladbu navazuje komentář interpretů osvětlující způsob řešení zadaného úkolu a prostor pro reakce členů ostatních skupin včetně učitele. Jeho komentář by měl vyzdvihovat pozitivní momenty interpretace, ocenit tvořivé řešení, podpořit a motivovat k dalšímu propracovávání a zdokonalování, případně navrhnout možnost spojení jednotlivých kompozic ve větší celky.

Roli grafické partitury může sehrát i výtvarný objekt – reprodukce malby, kresby, grafiky apod. Ke „zhudebnění“ se osvědčily zejména abstraktní malby autorů 20. a 21. století (např. Vasilij Kandinský, Paul Klee, Zdeněk Sýkora, Petr Nikl). Stejně jako u grafické partitury i zde žáci nejprve hledají hudební vyjádření pro jednotlivé grafické prvky, tvary či barvy, ke kterým přiřazují konkrétní hudební nástroje, hlasy a zvuky. Následně pak experimentují s interpretačním uchopením této „grafické partitury“ jako celku. Společné provedení může určovat dirigent či předem smluvený koncept – např. *hrajeme zleva doprava; hrajeme po spirále; hrajeme, jak chceme; postupně se přidáváme v určitém pořadí*. Způsob interpretace nechává učitel na žácích, s úkolem „zahrát podle obrazu“ si poradí i ti nejmladší.

Komponování – vytváření grafických partitur. Cílem této fáze projektu je vytvoření krátké (1–3minutové) hudební kompozice zaznamenané prostřednictvím grafických symbolů zvuků do grafické partitury, a tudíž i opakovatelné. Východiskem ke kompozici mohou být již dříve v rámci projektu vytvářené zvuky, zvukové plochy a jejich grafické záznamy. Inspirací k jejich uspořádávání jsou předcházející kompoziční cvičení učitelem shrnutá a formulovaná spíše v duchu otevření nových možností nežli jako výzva k jejich napodobování. Na rozdíl od přípravných kompozičních cvičení již nejsou žáci limitováni

⁸⁶ V projektech *Slyšet jinak* jsou využívány grafické partitury skladatelů soudobé hudby (Ch. Wolff, J. Cage, C. Bergström-Nielsen, D. Schnebel, A. Logothetis, P. Corner, K. H. Stahmer, G. Brecht ad.), cvičné partitury vytvářené lektorským týmem *Slyšet jinak*, případně partitury vytvořené jinou skupinou žáků v rámci projektů.

žádnými striktními pravidly, ta si teď vytvářejí sami. Tuto naprostou tvůrčí svobodu si můžeme dovolit právě až nyní, po absolvování předcházejících fází, kdy jsme v žácích vytvářeli dostatečně názorný obraz pestrého spektra možností uchopení a uspořádání hudebního materiálu. Dosavadní „omezení“ tak měla pouze vytvořit rámec hry a zabránit ztrátě orientace v naprosté volnosti, které může být dán průchod právě až nyní.

Úvod této fáze tvoří *brainstorming* – každý člen skupiny má možnost vyslovit své nápady, případně navrhnout vlastní variantu řešení – tyto varianty jsou skupinou registrovány, diskutovány, případně graficky zaznamenávány, rozvíjeny a poté společně ověřovány a vyhodnocovány. Dílčí invence se vzájemně setkávají a v nových souvislostech přinášejí i novou kvalitu. Úkolem učitele je žáky motivovat, inspirovat a podněcovat novými impulsy,⁸⁷ v případě nutnosti koordinovat, pomoci najít konsensuální řešení. V žádném případě tu z jeho strany nezaznívají omezení typu *nesmíte, to je špatně*. Z vnějšku nejsou nikterak určovány ani sociální a odborné kompetence žáků v rámci skupiny. K jejich vytváření by mělo docházet pouze na základě obecné shody o užitečnosti a prospěšnosti takového kroku. Protože se pro drtivou většinu účastníků jedná o situaci naprosto novou, může být i rozdělení rolí v rámci skupiny naprosto nepředvídatelné. Vůdčí role se mohou chopit žáci, v nichž se dosud neprobudila touha se prosadit, a naopak tradiční třídní leaderi mohou ze svých pozic ochotně ustoupit. Ne každý jedinec také nutně musí svoji účast a zaujetí vyjadřovat nezkrotnou vnější aktivitou, což je třeba respektovat. Vnitřní silný a bohatý prožitek introvertního žáka by se při silnějším nátlaku na jeho „aktivnější“ zapojení mohl pouze změnit v „kreativní“ stres.

Přestože možnosti řešení této fáze nejsou nikterak z vnějšku určovány, ze zkušeností z uplynulých projektů je možno vysledovat trojici základních typů, v nichž východiskem jsou:

- jednotlivé zvuky a improvizované zvukové plochy, které jsou dále dotvářeny a uspořádány podle zvolených principů,
- dějová linie, pro kterou se hledá adekvátní zvukové vyjádření,
- teoretický koncept, který je následně experimentálně prakticky ověřován a dotvářen ve zvukové plochy.

Každá skupina má k dispozici volné archy balicího papíru, kartičky s grafickými symboly zvuků, tužku, gumu, fixy a lepicí gumu. Při ověřování dílčích konceptů či při hledání optimální podoby kompozice jsou kartičky volně pokládány a přemísťovány po archu balicího papíru, tužkou se zvýrazňují další vztahy mezi nimi a zaznamenávají interpretační pokyny (např. dynamika, tempo, výraz). Jednotlivé varianty jsou okamžitě přehrávány

⁸⁷ Ty mohou vycházet z Osbornovy typologie tvořivých postupů rozšířené Václavem Drábekem (1943–2008) o analogie v hudbě (Drábek, 1998, s. 72–73):

změna (*Lze to použít jinak, obměnit?*) – variační princip

adaptace (*Čemu je to podobné? Co lze převzít?*) – opakování, imitace, sekvence, rozvíjení, repríza

modifikace (*Co lze změnit nebo doplnit?*) – střídání instrumentace, zvuková transpozice, změna polohy

zvětšování (*Co lze sečíst, zdvojit, znásobit?*) – augmentace, repeticie, dynamické zesílení, zdvojení

zmenšování (*Co lze odejmout, rozdělit?*) – diminuce, krácení, dělení

substituce (*Co lze nahradit, čím?*) – tematické, motivické a zvukové kontrasty, záměna parametrů

nová organizace (*Lze jinak seřadit komponenty?*) – přemístění motivů, varianty formy, změny zvuku

obrácení (*Jak to bude naopak? Lze vyměnit role?*) – inverze, rak, inverze raka

kombinace (*Co lze kombinovat? Záměry, myšlenky, detaily?*) – spojování témat, motivů apod.

a dále prodiskutovávány. Teprve po shodě všech členů skupiny na finální podobě kompozice se kartičky k archu připevní lepicí gumou a fixem doplní jejich další parametry. Jestliže učitel pracuje současně se dvěma a více skupinami žáků, je vhodné zařadit i tzv. dílčí prezentaci, na které si skupiny vzájemně představí a přehrají své rozpracované skladby. Reakce a komentáře učitele a členů ostatních skupin mohou pomoci přinést novou inspiraci pro dokončení skladby, případně ujistit autory ve správném postupu.

Již v průběhu komponování vyvstává potřeba řízení interpretace jednotlivých částí i celé kompozice. Způsob řešení tohoto problému vychází z typu konkrétní kompozice, přičemž inspirativní postupy mohou žáci čerpat ze starterů a kompozičních cvičení (např. *Vícehlasá glissanda*, *Slabiky*, *Hraj podle nástroje*, *Improvizace s grafickými symboly*, *Interpretace grafické partitury*, *Dirigent*, *Minuta ticha*). Nejčastěji roli dirigenta přijímá jeden ze členů skupiny. V partituře jasnými gesty a pokyny zdůrazňuje časovou osu či posloupnost jednotlivých zvukových ploch. Jeho roli však může nahradit jednoznačný scénář sledu akcí zaznamenaný v partituře.

4.4.4 Interpretace

Přestože nová kompozice byla průběžně samotnými autory ve skupině přehrávána, je vhodné, když po jejím dokončení ještě učitel upozorní na možnosti zdokonalení její interpretace tak, aby v maximální míře naplňovala představy svých tvůrců, a to nejen po stránce hudební, ale např. i scénické. Podle typu projektu můžeme volit od nejjednoduššího pojetí zaměřeného na výraz a gesto až po větší scénické akce s využitím kostýmů, kulis či světelných efektů. Tyto prostředky ještě více umocní prožitek dětí ze hry, vnesou do interpretace větší zaujetí a podpoří koncentraci na výkon. Motivací k této fázi může být např. školní vystoupení. Přestože děti v závěrečné prezentaci nacházejí logické vyústění a naplnění celého projektu, z hlediska záměru programu *Slyšet jinak* se však nejedná o zásadní počín, neboť hlavní význam projektu nespočívá ve výsledném produktu, nýbrž v procesu jeho vytváření. Závěrečná reflexe je prostorem, ve kterém nejprve sami žáci hodnotí projekt z hlediska získání nových hudebních zkušeností a zážitků. Učitel následně pojmenovává jednotlivé hudební prostředky, postupy a metody, ke kterým mladí skladatelé intuitivně sami přicházeli, případně naznačuje a s žáky diskutuje i další možnosti uchopení daného tématu, stejně jako možnosti aplikace získaných dovedností (kreativita, koncentrace, komunikace) do jiných činností a oborů.

4.4.5 Cíle programu *Slyšet jinak*

Cíle programu *Slyšet jinak* se nedotýkají pouze hudby a předmětu hudební výchova, ačkoliv právě zde jsou nejvíce naplňovány. Svým záběrem se promítají do obecných atributů vzdělávání, jako např. výchova k tvořivosti, interdisciplinární a integrativní vzdělávání, vytváření pracovních, sociálních a komunikativních kompetencí ad.

Obecné cíle:

- Rozvíjení kreativity, koncentrace a komunikace.
- Bezbariérový přístup k tvorbě.

- Vytváření a posilování mezioborových vztahů.

Specifické cíle:

- Reflexe aktuálního stavu hudebního provozu v hudebně pedagogickém dění.
- Rozšíření současného modelu hudební výchovy o elementární komponování.
- Týmový model výuky hudební výchovy otevřený i nepedagogickým pracovníkům.

4.4.5.1 Obecné cíle

Rozvíjení kreativity, koncentrace a komunikace

Hudba a hudební výchova nabízí velké množství prostředků, které mohou sloužit nejen jako zajímavá a atraktivní cesta dítěte do hudebního světa, ale především mohou být aplikovány širěji jako prostředky rozvíjení všeobecné tvořivosti. **Kreativita** má v programu *Slyšet jinak* dominantní postavení „[...] nikoliv proto, aby se z žáků stali skladatelé, performeři nebo improvizátoři, podobně jako se z nich automaticky nestávají malíři či sochaři jen díky výuce výtvarné výchovy, nýbrž proto, aby byli podněcováni k všestranné tvořivosti“. (Zouhar, 2005, s. 5) Medek v této souvislosti hovoří o archetypální kreativitě dané každému jedinci jako nástroj k řešení každodenních situací. Tato kreativita, spojená s odvahou a chutí řešit situace navzdory lákavé vnější nabídce již hotových řešení, je však kvůli současné pasivně konzumní společnosti vytlačována na okraj (Medek In Zouhar et al., 2004, s. 24–27).

Kreativita se v hudbě projevuje potřebou vlastního hudebního vyjádření spojeného s emocionálním prožitkem. Překážku v jejím naplňování je možné vidět ve stávajícím téměř jednoznačně vyprofilovaném a obecně vnímaném postavení hudebního tvůrce a interpreta na jedné straně a konzumenta hudby na straně druhé.⁸⁸ Program *Slyšet jinak* aktivizuje kreativní schopnosti všech dětí a dává jim stejný prostor k vlastnímu vyjádření. Hlavní roli přitom nehrají dosavadní hudební zkušenosti a dovednosti, nýbrž experimentální hra dostupná všem, kteří jsou ochotni se jí účastnit. Hra, která bourá hranice mezi autorem, interpretem a posluchačem, neboť žák současně přijímá všechny tři role.

Koncentrace: Experimentování s vytvářenými zvuky, jejich různými kvalitami i s mnohdy neobvyklými zvukovými plochami vyžaduje, aby každý zvuk i každý pohyb byl vytvářen s plnou koncentrací, nasazením, přesvědčivostí a za intenzivního vnímání zvukového kontextu. Úvodní stimulační a koncentrační hry (např. naslouchání tichu, vlastnímu dechu, zvukům z okolního prostředí či samotné vytváření zvuků) žáky na takové činnosti připravují. Stejně tak další struktura programu *Slyšet jinak* má ve své posloupnosti jasné směřování a rozvíjení dílčích kroků usměrňujících a zároveň rozvíjejících žákovu koncentraci k řešení úkolů, což má význam nejen pro samotný program, ale i pro další hudební i nehudební aktivity.

Komunikace: Při skupinovém vytváření kompozic není nic předem dané, tzn. volba zvukových prostředků, jejich uspořádávání, způsob interpretace i podoba závěrečné

⁸⁸ Negativní zkušenost může být popsána takto: „[...] ten zpívá, ten skládá, ten hraje – a ten za bariérou poslouchá. Role jsou rozděleny. Pokud si konzument dovolí zpívat či hrát, je to vždy jistá nápodoba toho, co slyšel a viděl, navíc determinovaná handicapem nedokonalosti. Jeho vlastní kreativita je zablokována frustrací – já nemohu, neboť to neumím jako...“ (Medek In Zouhar et al., s. 24–25)

skladby vychází ze skupinové práce a vzájemné dohody žáků, přičemž všichni mají rovné možnosti a kompetence. Vzájemná komunikace ve skupině (včetně nonverbální komunikace při improvizaci a interpretaci) je tedy základním předpokladem úspěšnosti této kooperativní činnosti. Žáci jsou tak zároveň vedeni k rozvíjení svých schopností sociálního citění a jednání. Tento model lze pak aplikovat i na jinak oborově zaměřené kooperativní metody edukačního procesu.

Bezbariérový přístup k tvorbě

Program *Slyšet jinak* vychází z výzkumem podepřeného předpokladu, že kreativními schopnostmi disponuje každý člověk (Maňák, 2001, s. 9) a zároveň že „[...] prostřednictvím výcviků a programů rozvíjení tvořivosti je možné zdokonalit tvořivé schopnosti, [...] zvýšit úroveň tvůrčího výkonu a facilitovat plnější využití jejich tvůrčího potenciálu“. (Lokšová & Lokša, 2003, s. 40) Zapojení všech žáků do tvůrčího procesu, bez ohledu na jejich dosa- vadní hudební, interkulturní a sociální zkušenosti, znalosti, schopnosti a dovednosti, je jedním z klíčových východisek programu.

Překonávání hudebně dovednostních bariér: Rozhodujícím faktorem elementárního komponování v programu *Slyšet jinak* není nápodoba ani znalost improvizčních kódů, nýbrž vlastní kreativita žáků. Rozdíly v odlišných hudebních schopnostech, zkušenos- tech a dovednostech žáků se stírají. Rozvoj dětské hudební tvořivosti je limitován pouze aktuálními dispozicemi zúčastněných a z nich také vychází. V takto pojímané hudební výchově bez bariér mají stejnou příležitost k uplatnění všichni žáci, nejen ti, kteří ovládají určitou hudební dovednost (zpěv, hru na nástroj, improvizaci). Zároveň samotný tvůrčí proces vytváření hudební kompozice záměrně mění svou podobu z intelektuální abstrakce na dobrodružnou hru přístupnou všem účastníkům. Jejím výsledkem nemá být imitace dosud poznaných postupů a skladeb, nýbrž originální zvuková kompozice.

Nutnou podmínkou bezbariérovosti výuky je využívání takových hudebních nástrojů a zvukových objektů, které primárně nevyvolávají potřebu komparace s výkony etablo- vaných interpretů, a tím i možné trauma z vlastní interpretační nedokonalosti. Jsou to hudební nástroje, které si žáci sami vyrábí (např. bubínky, chřestidla, xylofony, píšťalky, bzučáky), předměty běžné denní potřeby (např. tužky, PET láhve, sklenice, lžice, mikro- tenové sáčky, plechovky, kanystry, drátěnky, kráječe na vejce, gumičky), v bezprostřed- ním okolí žáka dostupné předměty (např. lavice, dveře, umývadlo s vodou, radiátory), přírodní materiály (např. klacíky, bambusové tyče, kamínky, suché listí, ořechy, foukačky z pampelišek, makovice), etnické hudební nástroje (např. dešťová hůl, kalimba, keš-keš) či jiné v hudbě neobvyklé předměty (např. elektroinstalační trubky, gymnastické míče, tranzistorová rádia, květináče, klíče). Pokud jsou ke hře využívány tradiční hudební nástroje, hraje na ně pouze žák, který hru na ně nestuduje, případně hraje neobvyklým způsobem (např. úderý plstěnými paličkami na struny klavíru, foukáním do dírek flétny, přesypáváním rýže na bubínku).⁸⁹

Rovněž proces komponování nevyžaduje počáteční znalost kompozičních technik a nikdy nesměruje pouze k seznámení s jedinou „správnou“ variantou. Informace ze strany

⁸⁹ Tomuto tématu se věnuje publikace Coufalová et al., 2013.

učitele o možnostech uspořádávání zvukového materiálu⁹⁰ (dějovost, kontrast, zhušťování, gradace, opakování, variování, reinstrumentace ad.) mají sloužit pouze k rozšíření výběrového spektra a jako inspirace k vlastnímu zpracování. K fixaci zvukových prostředků se neuzívá tradiční notace, nýbrž žáky samostatně vytvářených grafických symbolů pro jednotlivé zvuky, které dále sestavují do grafických partitur. Smyslem těchto postupů je přicházet k teoretickým poznatkům až po komplexním vjemu a vlastním prožitku dítěte z aktivního setkání s konkrétním hudebním materiálem a strukturou.

Překonávání interkulturních bariér: Hudební prostředky využívané k elementárnímu komponování v programu *Slyšet jinak* nejsou na rozdíl od podobných zahraničních programů *Response* či *Klangnetze* fixovány na tradiční evropský hudební kód či pouze na prostředky soudobé umělé hudby (např. atonalita, uvolněná harmonie, asymetrie), nýbrž jsou široce otevřeny pluralitnímu prostoru současného postmoderního světa a zejména možnostem individuálního a originálního vyjádření každého jedince v rámci něj. Význam tohoto pojetí je možno chápat jako velice pozitivní v kontextu komercí podnětého mediálního tlaku na záměrnou profilaci současného hudebního konzumenta.

Překonávání sociálních bariér: Součástí projektu jsou integrační strategie podporující sociální komunikaci jak v rámci skupiny či třídy, tak i posilování vztahů mezi majoritní a minoritní společností. Působí obousměrně a umožňují tak vzájemné obohacování o nové myšlenkové postupy. Stejně tak dochází k redefinování vztahu mezi učitelem a žákem posunem k humanistickému pojetí role učitele jako průvodce na cestě k poznání.

Vytváření a posilování mezioborových vztahů

Třebaže se program *Slyšet jinak* primárně vztahuje k předmětu hudební výchova, v obecných cílech, metodách i praktických činnostech rámec tohoto předmětu výrazně přesahuje. Principy programu je možné volně aplikovat i v jiných předmětech, neboť výukový prostor je v něm vytvářen přirozenou kombinací tvořivých, komunikačních a koncentračních aktivit: variační práce s dílčími segmenty – výběr optimálního materiálu, způsob fixace (např. zápis pomocí grafických symbolů či konceptuální pokyny), improvizací cvičení s formou, hierarchie ve skupině – přirozená volba rolí (dirigent, realizátor), vytvoření interpretačních pravidel atd. Tato „univerzálnost“ zároveň umožňuje, že se do programu *Slyšet jinak* mohou zapojovat i učitelé, jejichž aprobací není hudební výchova (případně i nepedagogičtí pracovníci), nebo že jsou v rámci hudebního projektu řešena i průřezová témata či jiná témata nehudební:

| | |
|-------------------|--|
| | grafické zaznamenávání zvuků a hudební struktury |
| Výtvarná výchova | konotace mezi viděným a slyšeným a její transformace do grafického záznamu |
| Pracovní činnosti | výroba netradičních hudebních nástrojů |
| Literární výchova | práce s textem, verbální a nonverbální komunikace |

⁹⁰ Jsou-li vůbec v počátku nutné. Řada skupin má již po prvním experimentování se zvuky jasnou představu o finální podobě kompozice. Další informace tak přicházejí na řadu až při dopracovávání a zdokonalování skladby po dílčí prezentaci. Mnohdy je tak dětmi intuitivně zvolený postup ve společných reflexích učitelem pouze pojmenován jako již existující kompoziční technika či formální struktura.

| | |
|---|---|
| Dramatická výchova | výrazové prostředky, inscenace a interpretace |
| Fyzika | zvuk a jeho fyzikální vlastnosti, akustika, ladění |
| Osobnostní a sociální výchova | kreativita, komunikace, kooperace |
| Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech | multikulturalita, archetypální náměty, etnická témata |
| Environmentální výchova | významová recyklovatelnost materiálů |

V tomto směru se program *Slyšet jinak* přibližuje pojetí integrativní pedagogiky a polyestetické výchovy Wolfganga Roschera (1927–2002) (Roscher, 1992) a reaguje na integrativní tendence zaznívající v diskuzích o vizi našeho vzdělávání.

4.4.5.2 Specifické cíle

Reflexe aktuálního stavu hudebního provozu v hudebně pedagogickém dění

Pojetí současné hudební výchovy zaměřené především na rozvíjení rytmického, melodického a harmonického citění vychází z evropské hudební tradice (např. tónový systém, temperované ladění, harmonie, notový zápis). K jejímu posilování a osvojování dochází prostřednictvím jednotlivých činností (interpretačních i poslechové) a teoretických informací pevně vázaných na její vzorce. Plně reflektovány již však nejsou změny, které s sebou přináší umělecká hudba od druhé poloviny dvacátého století. Nově definovaný koncept hudebnosti, ve kterém „[...] každý zvuk a každý projev je chápán jako hudební, každý předmět jako hudební nástroj, spontánní interakce mezi zvuky jako improvizace a časové grafické fixování zvuků a jejich následné reprodukování jako hudební kompozice [...]“ (Zouhar In Zouhar et al., 2004, s. 11), zůstává současným žákům téměř utajen (Synek, 2008, s. 191–196).

Reflexe aktuálního stavu hudebního provozu v hudebně pedagogickém dění je proto dalším z cílů a současně východisek programu *Slyšet jinak*. Navazuje tak přímo na zahraniční projekty *Creative music*, *Contemporary music project*, *Response* a *Klangnetze*. Na rozdíl od nich se však žánrově neomezuje výhradně na soudobou uměleckou hudbu, ale zůstává otevřený širšímu hudebnímu prostoru ve smyslu:

- zpřístupňování hudby při akceptování hudebně estetické plurality,
- propojování hudební výchovy s pluralitou současné hudební kultury a jejího provozování,
- otevření hudební výchovy dalším oborům skrze herní situace a využívání mimohudebních prvků.

Rozšíření současného modelu hudební výchovy o elementární komponování

Doménami současné hudební výchovy založené na činnostním pojetí jsou vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové činnosti. Tvořivé aktivity jsou zastoupeny ve všech činnostech v rovině interpretační a improvizativní jako řízená improvizace. Cílem programu *Slyšet jinak* je rozšíření tohoto modelu o elementární komponování. Přestože současný *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Jeřábek et al., 2021) nevy-

mezuje elementární komponování jako součást učiva hudební výchovy, zároveň prostor pro jeho realizaci ničím nelimituje.⁹¹ Lze jej tedy již dnes plně zařazovat do školních vzdělávacích programů a dále do výuky. Dlouhodobým záměrem programu *Slyšet jinak* je však zařazení elementárního komponování do kurikulárních dokumentů, stejně jako je tomu u nás již dnes u tvořivých činností např. ve výtvarné a dramatické výchově nebo ve výše zmiňovaných příkladech ze zahraničí (Velká Británie, Německo, Francie, USA ad.).

4.4.5.3 Týmový model výuky hudební výchovy otevřený i nepedagogickým pracovníkům

Specifikem projektů elementárního komponování v programu *Slyšet jinak* je **dvoufázový model výuky**, do něhož jsou společně se členy lektorského týmu *Slyšet jinak* zapojeni nejprve učitelé, následně i jejich žáci a studenti. V první fázi absolvují učitelé dvoudenní kurz elementárního komponování vedený lektorským týmem *Slyšet jinak*.⁹² Zde mají učitelé příležitost se „na vlastní kůži“ seznámit s programem *Slyšet jinak*, aktivně se účastnit společných cvičení a her, týmového vytváření hudebních kompozic, diskusí s lektory a získat tak teoretický i praktický základ nezbytný k metodicky správnému vedení vlastních projektů ve svých třídách. Z kurzu si učitelé kromě praktických zkušeností odnášejí i metodické materiály, včetně herních setů a programů modelových projektů. Druhá fáze již probíhá ve školách a zahrnuje vytvoření konkrétního projektu a jeho realizaci s žáky. Projekt sestavuje učitel⁹³ právě s ohledem na specifika žáků, školy či se zřetelem na tematické zaměření připravovaného projektu. Jako konzultant-supervizor je mu až do ukončení projektu k dispozici jeden ze členů lektorského týmu *Slyšet jinak*, a to podle možností buď přímou účastí ve výuce, nebo korespondenčně. S ním má učitel možnost diskutovat dílčí kroky i celkovou koncepci projektu a jeho průběh. Projekty jsou obvykle koncipovány na 5–10 vyučovacích hodin, realizovány mohou být jako intenzivní krátkodobé 1–2denní nebo v rámci výuky hudební výchovy v průběhu cca dvou měsíců. Závěr projektu tvoří prezentace žákovských kompozic a evaluace.

4.4.6 Tematická směřování projektů programu *Slyšet jinak*

Jednotlivé projekty programu *Slyšet jinak* mohou mít i různá tematická směřování:

Projekty s literárním námětem – v projektech tohoto typu lze využít různých druhů textů (např. poezie, beletrie, dobová libreta), které slouží nejenom jako inspirační zdroj pro kompoziční práci žáků, nýbrž je lze použít také s ohledem na jejich strukturu a zvukovou složku. S textem pak můžeme pracovat na úrovni celku i jeho jednotlivých částí – slov, slabik či pouze hlásek, které je možno využít jako zvukové stavební kameny

⁹¹ Nutnost rozvíjení tvořivých schopností je deklarována v kapitolách věnovaných principům, tendencím, pojetí, cílům, klíčovým kompetencím a průřezovým tématům základního vzdělávání.

⁹² Tandemová či týmová výuka se na tomto místě ukázala jako optimální, neboť vzájemně podnětná interakce dvou až čtyřčlenného lektorského týmu nabízí frekventantům mnohem širší motivační, inspirační a diskusní prostor.

⁹³ Podle možností školy je i zde doporučena práce alespoň v tandemu, přičemž partnerem učitelů může být i nepedagogický pracovník, např. hudebník, skladatel.

nové kompozice – lze je rytmizovat, rozkládat a znovu jiným způsobem skládat, vybírat z nich pouze některé části, využít jejich zvukomalby.

Projekty inspirované výtvarným objektem vychází z libovolného výtvarného díla – kresby, malby, grafiky, sochy apod. Tento objekt pak není nutně pouze ideovou inspirací nově vytvářené kompozice, nýbrž může být naprosto konkrétně využit jako standardní grafická partitura. Záleží pouze na kreativitě a vzájemné komunikaci žáků, zda uchopí výtvarný objekt jako celek či koncept, s nímž budou ve své nové skladbě pracovat, nebo budou vycházet ze struktury díla, jeho jednotlivých částí, tvarů, barev, kterým přiřadí vlastní zvukové paralely a parametry.

Hudebně animační projekty se vždy vztahují k již existující, tzv. referenční kompozici libovolného žánru a obsazení. Tuto skladbu žáci předem neposlouchají, prostřednictvím připravených setů her a cvičení se seznamují s jejím obsahem a formou. Tyto poznatky následně využívají při společném komponování vlastní skladby, při němž řeší stejné problémy a aplikují podobné principy, s nimiž pracoval skladatel sám, nevytváří ale kopii nebo remake této skladby, nýbrž kompozici zcela novou. Ta pak zazní během závěrečného vystoupení, teprve po ní žáci poprvé uslyší skladbu referenční. Tento postup vede k aktivnímu a poučenému poslechu a poznávání referenční skladby ze strany žáků.

Všechna tři dosud zmíněná tematická zaměření *Slyšet jinak* cílí jednak na to, aby si žáci vyzkoušeli základní principy elementárního komponování, a současně vedou k aktivnímu poznávání a uchopení uměleckých děl, a to jak literárních, výtvarných, tak hudebních.

Z dalších možných směřování jmenujme také **projekty s využitím počítače / tabletu / mobilního telefonu** – již otestované postupy elementárního komponování mohou být obohaceny o práci s různými technickými zařízeními. Jedná se zejména o tvorbu, záznam a editaci zvuků a hudby pomocí nejrůznějších hudebních softwarů (např. Ableton Live) a následné vytváření vlastních kompozic, jejichž podkladem mohou být zvukové skladby vzniklé v průběhu předchozích kurzů *Slyšet jinak*, stejně tak jako další zvukové záznamy (např. rozhovory, hlášení, reklamy, zvuky z přírody, města, hudba z dalších médií či internetu). Základní tvořivý přístup ke kompozici je zde tedy rozšířen o technický prostředek s novými možnostmi zvukového obohacení vytvářených kompozic.

Program *Slyšet jinak* může mít mnohá další směřování, např. propojením s dalšími uměleckými obory, díky kterým podněcujeme nové kreativní procesy. Může se jednat o **rozšíření projektu o pohybové akce a jevištní performance či použití projekcí, digitálních médií, manipulace s obrazem**, a to vše realizované na vlastní zvukové kompozice vzniklé na principech elementárního komponování *Slyšet jinak*. Další zajímavou možností je propojení s Vjingem, který využívá podobné principy jako elementární komponování (záměrné uspořádávání dílčích prvků do celku), pouze jsou přeneseny do oblasti vizuálního umění a je k jejich realizaci nutná analogová nebo digitální vizuální technika. Vjing je založen na snímání, skládání, upravování a následném promítání obrazů, které je prováděno v reálném čase, a může tak již vytvořenou hudební kompozici rozšířit o vizuální složku. Principy společného vytváření skladeb, diskutování o nich a možnost ovlivnění jejich výsledného tvaru jsou přitažlivé také pro samotné skladatele a interprety. Proto lze herní prvky elementárního komponování použít také při pódiových improvizčních vystoupeních. Skupina hráčů vychází z předem vybraných zvuků a domluvených schémat, na základě nichž vytváří přímo na pódiu zvukové skladby. Tento

koncept se stal východiskem pro vznik souboru *Slyšet jinak Laptop Ensemble* a multimediálních skladeb, které provedl na hudebních festivalech Forfest (2015, 2018, 2023), Opera Schrattenbach (2015, 2016, 2017, 2018), Setkávání nové hudby plus (2015), Trienále SEFO (2021) a v Českém rozhlasu Vltava.⁹⁴ Ukázky z nich byly vydány na CD (Zouhar, 2018). Skladbu *zaHRAda/GArdenME* zařadil California State University Long Beach Laptop Ensemble na svůj repertoár. V letech 2017, 2018 a 2019 tato skladba zahajovala jarní sezonu v Japanese Garden v Long Beach v Kalifornii.

V průběhu uplynulých let absolvovalo program *Slyšet jinak* přes dva tisíce žáků, studentů, učitelů, edukátorů a hudebníků. Projekty *Slyšet jinak* zařadily do svých vzdělávacích programů školy, divadla, orchestry, festivaly a další vzdělávací a hudební instituce v České republice, v Polsku, na Slovensku, v Litvě a ve Spojených státech.⁹⁵ Vzdělávací projekty *Slyšet jinak* podpořily strukturální fondy Evropské unie i Národní plán obnovy.⁹⁶ Výzkumné projekty byly realizovány s podporou Grantové agentury České republiky, CEITEC, MŠMT a dalších institucí⁹⁷. Lektorský tým *Slyšet jinak* Univerzity Palackého v Olomouci, který tvoří Vít Zouhar, Jaromír Synek, Gabriela Coufalová a Gabriela Všeticková, vedl stovky kurzů a workshopů *Slyšet jinak*, publikoval více než tři desítky metodických textů, monografií, kapitol v knihách, studií a popularizačních článků. Své poznatky i výsledky prezentoval společně s lektorským týmem Janáčkovy akademie múzických umění – Ivo Medkem, Sárrou Medkovou a Markétou Dvořákovou – na mnoha mezinárodních a národních konferencích a přednáškách na univerzitách v Evropě, Spojených státech a Jižní Koreji.

Elementární komponování v současné době není integrální součástí vzdělávací oblasti *Umění a kultura* rámcových vzdělávacích programů v České republice. Přesto desítky pedagogů, kteří absolvovali projekty *Slyšet jinak*, zařazují tuto metodiku do své výuky. Od roku 2018 jsou kurzy elementárního komponování programu *Slyšet jinak* zařazeny do akreditovaných studijních programů připravujících na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci budoucí učitele hudební výchovy. Díky všem těmto aktivitám se elementární komponování postupně stává přirozenou součástí hudební výchovy v České republice.

⁹⁴ *Slyšet jinak Laptop Ensemble* realizoval skladby: *zaHRAda/GArdenME* (2015), *Libosad* (2016), *Planina* (2017), *EUOEAE* (2018), *NAD HLAVOU* (2018), *comPOsicA 1667* (2021), *ROZ JA SNĚNÍ* (2023).

⁹⁵ Projekty *Slyšet jinak* zařadily do svých edukativních programů například Česká filharmonie (*Chcete slyšet jinak?* 2017, 2018, 2019), Orchestr Berg (2020), Filharmonie Brno (2015), Filharmonie Hradec Králové (2012), Národní divadlo Brno (2009, 2010), Mezinárodní hudební festival Leoše Janáčka (2021, 2022), Festival Janáček Brno (2012), Expozice nové hudby (*Radost slyšet jinak*, 2005) a mnohé další. Srov. např. Synek & Coufalová In Friedlová & Lečbych, 2015, s. 376. Kurz *Slyšet jinak* je od roku 2007 součástí Dílny pro nejmladší skladatele pořádané v rámci festivalu Beethovenův Hradec v Hradci nad Moravicí (Zouhar & Medek, 2011, s. 104).

⁹⁶ Například díky projektu *Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj* (řešitel doc. Jiří Langer, ESF reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000183) absolvovalo v letech 2017–2019 více než 300 učitelů z pěti krajů České republiky projekty *Slyšet jinak*. Dostupný z <https://inkluzieok.upol.cz/site/>. Dále také projekt *3K – koncentrace, komunikace, kreativita* (řešitel Sdružení Q, z.s., Národní plán obnovy, reg. č. 0213000015).

⁹⁷ Např. *Výzkum post-indeterministických kompozičních metod: komponování v hudebních animačních programech a v hudební výchově* (GAČR 408/09/0121); *Podpora kreativních aktivit dětí založených na improvizacích a kompozičních postupech Slyšet jinak* (Specifický výzkum JAMU) ad.

Použité zdroje

- Arhipova, A., Hok, P., Valošek, J., Trnečková, M., Všeticková, G., Coufalová, G., Synek, J., Zouhar, V., & Hlušítk, P. (2021). Changes in Brain Responses to Music and Non-music Sounds Following Creativity Training Within the „Different Hearing“ Program. *Frontiers in Neuroscience*, October 2021. *Front. Neurosci.* 15:703620. doi: 10.3389/fnins
- Borris, S. (1968). Význam exotické hudby pro hudební výchovu. In I. Poledňák, & V. Poš (Eds.), *Konfrontace. Materiály z hudebních konferencí o hudební výchově 1961–1966* (s. 12). Editio Supraphon.
- Cage, J. (1973). *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan, University Press, 62.
- Coufalová, G., & Synek, J. (2014). Composing in the classroom – The Different Hearing programme: Experiences in Czech Music Education. *Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. Conference Proceedings. Volume III*, 169–175.
- Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. JAMU.
- Coufalová, G. (2017a). Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v hudební publicistice německy mluvících zemí v 70. letech 20. století – 1. část. *Hudební výchova*, 25(3), 7–9.
- Coufalová, G. (2017b). Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v hudební publicistice německy mluvících zemí v 70. letech 20. století – 2. část. *Hudební výchova*, 25(4), 7–9.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications, 178.
- Drábek, V. (1998). Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. In *Studia Pedagogica 23* (s. 72–73). Univerzita Karlova.
- Eben, P. (1965). Okouzlení z návratu. *Hudební rozhledy*, 18(18), 762.
- Jeřábek, J., Tupý, J., & Balada, J. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.
- Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. JAMU.
- Kurfürst, P. (2002). *Hudební nástroje*. TOGGA, 28–29.
- Lokšová I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada, 40.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido, 9.
- Medek, I., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno, 74–128.
- Medek, I. (2004). Několik poznámek k hudební kreativitě. In V. Zouhar, I. Medek, & J. Synek (Eds.), *Slyšet jinak 03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU/PdF UP.
- Roscher, W. (1992). Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: (integratívna hudobná pedagogika): zborník referátov z medzinárodnej konferencie uskutočnenej 6.–9. IX. 1991 v Detskom mestečku Trenčín-Zlatovce*. Slovenská hudobná spoločnosť.
- Schneider, H., Bösze, C., & Stangl, B. (2000). „Klangnetze“ Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden. Pfau-Verlag.
- Synek, J. (2005). Pedagogické aspekty projektu Slyšet jinak. *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005* (s. 10). Česká hudební rada/Divadelní ústav.
- Synek, J. (2008). Zpřístupňování soudobé hudby v rámci programu *Slyšet jinak*. In *Inovace v hudební pedagogice a výchově* (s. 191–196). UP.
- Synek, J. (2008). *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Disertační práce. KHV PdF UP.
- Synek, J. (2011a). Komponování ve třídách – reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století – 1. díl. *Opus musicum*, 43(3), 46–57.

- Synek, J. (2011b). Komponování ve třídách – reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století – 2. díl. *Opus musicum*, 43(4), 44–53.
- Synek, J., & Coufalová, G. (2015). Slyšet jinak – elementární komponování ve škole. In M. Friedlová-Štrévková & M. Lečbych (Eds.), *Společný prostor/Common space 2015. Mezinárodní konference zaměřená na expresivní terapii a integrativní přístup v psychoterapii. Sborník příspěvků*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Všetičková, G. (2013). Role grafických partitur a vizualizace hudby v hudebně kreativním projektu *Slyšet jinak*. *Kultura, umění a výchova: odborný recenzovaný časopis* [online], 1(2), 1–10.
- Zouhar, V. (2018). *Composer portrait*. Czech Music Information Centre. <https://czmic.bandcamp.com/album/v-t-zouhar>
- Zouhar, V., Medek, I., & Synek, J. (Eds.) (2004). *Slyšet jinak ,03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU.
- Zouhar, V. (2004). *Slyšet jinak: Každý může být skladatelem*. In V. Zouhar, I. Medek, & J. Synek (Eds.), *Slyšet jinak ,03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU.
- Zouhar, V. (2005). Ke genezi programu *Slyšet jinak*. In *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference. 1.-2. listopadu 2005* (s. 6). Česká hudební rada/Divadelní ústav.
- Zouhar, V. (2005). Ke genezi programu *Slyšet jinak*. In *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference* (s. 5). Česká hudební rada/Divadelní ústav.
- Zouhar, V. (2008). *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*. In *Inovace v hudební pedagogice a výchově k poctě Lea Kestenberga (1882-1962). Sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. listopadu – 1. prosince 2007 v Uměleckém centru Univerzity Palackého v Olomouci* (s. 186–190).
- Zouhar, V., & Medek, I. (2011). *Slyšet jinak: komponování pro každého. Diskusní fórum. Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 22.-23. září 2011*. NIPOS.

4.5 Hudební technologie jako doplněk kolektivních hudebně instrumentálních činností

Martin Grobár

Hra na hudební nástroje představuje v kolektivním hudebním vzdělávání jednu z důležitých činností. Provádíme ji obvykle dvojím způsobem: interpretací a improvizací. Každá z nich má svá specifika, ale vždy se realizuje prostřednictvím základního instrumentáře – souboru dětských elementárních nástrojů, které nevyžadují časově náročné osvojení techniky hry. V hudebně pedagogické praxi se můžeme setkat také s uplatněním klasických a elektronických hudebních nástrojů. Příkladem může být keyboard, který přináší mnohé výhody a z výše uvedeného pohledu jej můžeme využít nejen jako elementární hudebně instrumentální pomůcku, ale také jako plnohodnotný doprovodný nástroj.

V současné době sledujeme masivní průnik dalších technologií do základního vzdělávání, např.: 3D tisk, virtuální a rozšířená realita, umělá inteligence, tablety, smart technologie, programovatelná robotika aj. V oblasti specifické hudební technologie se

realizuje vývoj v podobě předkládání různých typů ovládacích zařízení, o kterých budeme pojednávat níže.

To vše lze využít v hudebně pedagogické praxi jako doplněk hudebně instrumentálního inventáře. Avšak objevují se také příklady kompletního nahrazení klasického hudebního instrumentáře elektronickými variantami, a tak si můžeme klást otázku, zda tento trend dokáže naplnit požadované cíle hudebního vzdělávání ve stejné míře jako u klasického (netechnického) řešení.

V následujícím textu se chceme zaměřit na definování rizik a možných negativ vyvstávajících z nepromyšleného používání hudebních technologií v kolektivním hudebním vzdělávání. V druhé části budou předloženy vybrané příklady, jak začlenit hudební technologie do vzdělávacího procesu efektivně.

4.5.1 Negativa

Nepromyšlené začlenění technologie do hudebního vzdělávání může přes své pozitivní dopady přinášet také negativní efekty. S ohledem na zvolené téma si dovoluujeme předložit tři podoby negativních rizik, které se týkají a) komunikace (odcizení od sociokulturního přirozeného styku s vrstevníky), b) prostředí (neposkytování vhodného prostředí pro hudební aktivity), c) individualizace pojetí hudebního vzdělávání.

a) Komunikace

První negativum se silně dotýká motivačního aspektu hudebně kolektivních činností (orchestr, sbor aj.). Na otázku: „Co máš rád na orchestru nebo pěveckém sboru?“ se nejčastěji mezi odpověďmi našich žáků objeví dvě varianty: zážitek z hudby, kamarády.

Technologie však nemusí **realitu hudebně kolektivní aktivity** nutně zprostředkovávat. Důvodem může být velká latence⁹⁸ při přenosu signálu po síti, která prakticky znemožňuje více lidem provádět společné hudební činnosti, a prožitek ze společného hraní je tak pro mnohé upozaděn řešením technických problémů.

I kdyby nakonec technologie našla cestu, jak daný jev eliminovat, a umožnila realizovat hudebně kolektivní aktivity formou hromadného sdílení obrazovky a zvuku každého uživatele takového setkání, z kolektivní hudební činnosti se vytratí bezprostřednost lidského kontaktu, přirozený humor, práce s akustikou prostoru a možnost přirozeného navazování sociálních vztahů.

Hudba je jazyk a jako takový představuje **nástroj komunikace**. Na tu obvykle nahlížíme jako na soubor různých psychických aktivit, při kterých je aktivována řada dílčích činností (vědomých i podvědomých). Komunikace vyplňuje pomyslný prostor, který chápeme nejen z fyzikálního hlediska, ale také z hlediska sociálně psychologického.

V online prostředí se komunikace v současné době realizuje dvěma strategiemi:

- obsah sdělení je předáván především vizuální formou (text, fotografie, obrázky, emotikony aj.);

⁹⁸ Latenci můžeme popsat jako zpoždění mezi aktivitou vysílajícího uživatele a příjemce přenosu. S termínem latence se setkáváme ve více oblastech hudební technologie. Parametr latence u zvukové karty označuje (obecně) délku zpoždění mezi přijímáním dat, jejich zpracováním a následně zvukovým zprostředkováním. Také lze termín chápat jako zpoždění mezi zmáčknutím klávesy a zazněním příslušného tónu.

- obsah sdělení je předáván audiovizuální formou (video, telefon, podcast aj.).

Oba způsoby umožňují určitý typ komunikace, která však nepřináší plnohodnotný odraz reality. V porovnání s grafickým zobrazením prostoru můžeme mluvit o 2D komunikaci.

Plný prožitek emocionality můžeme zažít pouze v reálném prostředí, kde se s člověkem setkáváme všemi smysly, kde se projevuje důležitost dotyku, vůně, akustika prostoru, periferního a prostorového zraku, kde se neomezujeme pouze na informační obsah, ale vnímáme i kontext člověka aj.

Britská neurovědkyně S. Greenfieldová se vyjadřuje ke komunikaci z pohledu navazování vztahů: „Dnes počítače nabízejí v nebývalém měřítku příležitost upustit od mezilidské interakce, s čímž samozřejmě souvisí i plošné snížení rizika ostudy a rozpaků v sociální interakci. Nikdo vás neuvidí červenat se, neuslyší váš pisklavý hlas ani neucítí vaše vlhké dlaně. Na druhou stranu však ani vy nebudete moci registrovat tyto mimořádně důležité signály, které naznačují, jak by mohla druhá osoba reagovat.“ (Greenfield, 2016, s. 137)

V kontextu předchozího mluvíme o 3D komunikaci. Zažíváme ji ve třídách hudební výchovy při kolektivních činnostech. Vnímáme ji tehdy, kdy při komunikaci sdělujeme informace, prožíváme emocionalitu a jsme v jednom prostoru, který spolu naplňujeme zvukem a tvoříme tak jeho atmosféru. Komunikace vyžaduje také prostor. Z tohoto pohledu nemůže počítačem zprostředkovaná kolektivní hudební aktivita nahradit reálné prostředí hudební třídy. I přesto se technologický vývoj zaměřuje na tento trend. Příkladem může být projekt firmy CESNET na živě streamované hudební vystoupení⁹⁹.

b) Prostředí

Výuka hudební výchovy probíhá ve specializované třídě, která je svou specifikou dostatečně motivační sama o sobě. Podobně jako pohyb v tělocvičně je i vytváření hudby typickou činností v učebně hudební výchovy. Prostor, kde se hodiny hudební výchovy realizují, definuje soubor možných aktivit, kterými je možné jej naplnit a motivovat k nim.

Prostor sociálních sítí je však zaměřen na jiné oblasti zájmu (reklama, posilování závislosti, zábava aj.). Pokud budeme kolektivní hudební výchovu realizovat prostřednictvím těchto sítí nebo pomocí specializovaných videokonferenčních platforem, můžeme sledovat klesající interakci a snižující se aktivitu žáků. Žáci realizovali v daném prostředí pouze to, k čemu toto prostředí bylo určeno. Na toto rozptylování poukazuje psychologka Y. T. Uhls: „S chytrým telefonem v kapse téměř každého studenta je příležitostí k nepozornosti ve třídě nepočítaně. I když mobily zakážeme, studie ukazují, že alespoň polovině studentů se daří posílat esemesky.“ (Uhls, 2018, s. 181)

M. Spitzer zase poukazuje na vztah učení a multitaskingu: „Mediální multitasking, tedy používání různých médií k zábavě ve volném čase, je u mládeže velmi rozšířený. Kdo se však pokouší provozovat multitasking při učení nebo práci, stává se neefektivním.“ (Spitzer, 2016, s. 54) Pokud uživatel technologie na svém zařízení aktivuje oznamovací služby, tak i například v průběhu přednášky dochází k přesunu pozornosti v případě, že mu systém

⁹⁹ CESNET. (2022-09-27) Hudebníci v Tallinu a Praze propojení naší technologií na společném vystoupení. CESNET: <https://www.cesnet.cz/hudebnici-v-tallinu-a-praze-propojeni-nasi-technologii-na-spolecnem-vystoupeni/>

oznámí např. příchozí zprávu aj. Ve videokonferenčních systémech je možné přesunout pozornost do chatovacího programu nebo si na jiném okně spustit paralelní komunikaci. Navíc za tímto neustálým procesem vyrušování pozornosti stojí i další moderní vymoženky: chytré hodinky, sluchátka a tzv. smart technologie.

Jinými slovy, naší snahou by měla být realizace kolektivní hudební výchovy v reálném prostředí hudební třídy – nikoli ve webovém prostoru (videokonferenci, webinářem, streamingem aj.)¹⁰⁰. Při začlenění technologie do vyučovacího procesu si také musíme být vědomi efektu vyrušování pozornosti, absence multitasking efektu, rizika snížené koncentrace aj.

c) Individualizace

Kolektivní hudební činnost lze charakterizovat jako vzájemně propojenou vazbu jednotlivých aktérů, kteří vykazují určitou dovednost. Učitel (také součást hudebního kolektivu) připraví notový materiál, žáci nacvičují party a na jednotlivých dělených zkouškách sestavují vyšší hudební celky. Poté zazní celá skladba, kterou můžeme v současné době jednoduše zaznamenat a prezentovat jak živou formou, tak prostřednictvím digitálních platform. Z pomyslného společenství hudební činnosti tak nevyjímáme ani posluchače, rodiče, veřejnost.

Sledujeme tzv. „příklady dobré praxe“, které jsou charakterizovány individualistickým přístupem k hudební kreativitě (Raušer, 2021; Gately, 2018; Challis, 2007). Tyto příklady ukazují žáky, kteří tvoří hudbu samostatně s počítačem a jediný typ sociální interakce je kooperativní sdílení svého projektu s jiným spolužákem nebo v menší sociální skupině.

Takto předložená metodika se nejčastěji realizuje ve volnočasových kroužcích nebo v rámci předmětů zaměřených na hudební kompozici a improvizaci, proto následující příklady dobré praxe nejsou validní z mnoha hledisek:

- výsledky těchto studií jsou vyvozovány z odlišných prostředí, než je třídní kolektiv základní školy,
- respondenti výzkumných studií si danou aktivitu primárně zvolili, zatímco v kolektivu třídy musíme počítat i s dětmi, které mají k daným aktivitám neutrální, případně i negativní postoj a vyvstává zde potřeba vyšší míry motivace.

Domníváme se, že při hledání vhodných cest, jak využívat hudební technologie v kolektivní hudební výchově, bychom měli preferovat kooperativní principy a minimalizovat individualismus¹⁰¹.

4.5.2 Klasifikace hudebních technologií

Klasifikaci hudebních technologií se věnuje mnoho prací (Grobár, 2016; Musil, 2015 aj.). Tento příspěvek představuje nezvyklé členění podle míry a typu aktivity uživatele za využití daného typu technologie:

¹⁰⁰ Přes všechna pozitiva můžeme apelovat o totéž i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

¹⁰¹ Opakem může být začlenění technologie u žáků s projevem negativních sociálně psychologických projevů (např. sociální fobie). Ti obvykle rádi pracují samostatně a neradi sdílejí svou práci s širším kolektivem.

1. Asistence hudebnosti – programy umožňují jednotlivým aktérům procesu zrychlit jejich činnosti. Např. pro sluchovou analýzu, přepis a následnou aranži může využít učitel (žák) celou škálu programů, které mu umožní zpomalit původní hudební materiál, zacílit pozornost na konkrétní nástroj, pomocí notačního programu zrychlit zápis akordů pro klavír atd. Žák může využít technologii, která mu umožní zpříjemnit domácí nácvik partů aj.

Pozitivní dopady technologií v oblasti efektivního procesu hudební tvorby jsou vyváženy negativními dopady v podobě postupných oslabení specifických hudebních schopností, které se aktivují v procesu sluchové analýzy.¹⁰²

2. Virtuální hudebníci – pomocí nich můžeme např. rychle realizovat bicí part ve skladbě, aniž bychom ovládali techniku hry či si osvojili specifickou notaci. Jedná se o specializované programy, které se zaměřují na konkrétní interpretaci hudebního nástroje, dokáží vytvářet vlastní ostinátní motivy, doprovody v daném akordickém sledu, melodie aj. Uživatelé těchto programů pouze nastavují parametry dané interpretace pomocí různých ovládacích prvků. Hraje sice virtuální hudebník, ale uživatel do značné míry může ovládat jeho interpretaci.

3. Hudebně produkční programy – označujeme zkratkou DAW (Digital Audio Workstation). Jsou to specializované a komplexní hudební programy určené pro hudební profesionály. Umožňují realizovat proces hudební kompozice různými moderními metodami. Například do sebe integrují předchozí typy hudební technologie, ale také notační programy, technologii samplování, mix, mastering aj.

4. Umělá inteligence – zajistí drtivou část procesu, zkomponuje partituru, sama si ji interpretuje, prezentuje a nabídne ke sdílení. Potřebuje pouze zadání základních parametrů skladby: délka, nálada, tempo, orchestrální složení aj. Příkladem může být projekt Beethoven X¹⁰³ nebo webové portály nabízející hudbu vytvořenou AI¹⁰⁴. Rozdíl mezi asistenčními programy a umělou inteligencí je v podřadnosti. Umělá inteligence je samostatný algoritmus vyššího řádu, který využívá asistenční systémy nižšího řádu. Je zastřešujícím prvkem a zůstává otázkou, jaké dopady bude mít v budoucnu na celou oblast hudebního vzdělávání, vnímání, prožívání hudby a kultury obecně¹⁰⁵.

5. Elektronické nástroje a ovladače – široké spektrum technologie, která buďto umožňuje samostatně vytvářet syntézu zvuku, nebo k tomu účelu ovládá jiné zařízení.

¹⁰² Významný dopad asistenčních programů můžeme vidět v oblasti Djingu. Dva gramofony nahrazuje sestava počítače a ovládacího zařízení. DJ programy umožňují analyzovat tempo skladby, její tóninu, propojí dvě skladby do mixu, navrhnu set atp.

¹⁰³ *Beethoven X*. (2023, June 1). Beethoven X. <https://www.beethovenx-ai.com/>

¹⁰⁴ *Soundraw*. (2023, June 1). Soundraw. <https://soundraw.io/>

¹⁰⁵ Izraelský filosof Y. N. Harari ve svém rozhovoru pro švýcarskou rozhlasovou a televizní společnost (2023) popisuje umělou inteligenci ve vztahu k hudbě: „Umělá inteligence zatím nic nového nevytváří, zatím prostě vezme naše výtvořky a zkombinuje je. Přesně to ale dělají lidé také. Pokud přemýšlíte o lidském hudebním skladateli, třeba o Bachovi, tak ani ten nikdy nezačal od nuly, vždy bral v potaz předchozí hudbu. Takhle funguje lidská kreativita a umí to i umělá inteligence. Může to jít až tak daleko, že umělá inteligence může v podstatě sníst celou lidskou kulturu. Vše, co již tisíce let produkujeme, může umělá inteligence absorbovat ve velmi krátkém čase. Naposlouchá všechnu hudbu, kterou jsme kdy nahráli, což logicky nemůže žádný člověk nikdy uposlouchat. Velmi rychle to dokáže přežvýkat a následně nás zaplaví novými kulturními produkty, které se budou stále více lišit od původních lidských prototypů. To a priori není úplně špatné. Může vytvářet úžasné věci, kulturně, technologicky, může najít nové léky na rakovinu. Cokoliv. Je to nesmírná moc, které musíme rozumět a regulovat ji, protože to má i velmi nebezpečný potenciál.“

Příkladem může být keyboard, syntezátor nebo padový ovladač (kontroler). Technologii můžeme využít jako samostatný nástroj, nebo ji propojit s DAW programem, kde se bude chovat jako zvuková karta - lze jí poté ovládat jednotlivé prvky virtuálních nástrojů atd. Vývoj těchto zařízení směřuje k hledání nových způsobů techniky hry (např. pomocí pohybových gest), nových systémů tlačítek a ovládacích prvků (páskový kontroler, pad, V-Beam aj.), ale také se vrací k počátkům elektronické zvukové syntézy, např. v podobě programovacích destiček, modulárních syntezátorů aj.

4.5.3 Možnosti využití hudebních technologií v kolektivním vyučování hudební výchovy

Z uvedeného výčtu můžeme vyvodit závěry pro pedagogickou praxi z pohledu možného využití příslušné technologie ve vyučovacím procesu. Zaměříme-li se na realizaci instrumentálních činností a improvizaci, existují tři možnosti jejího využití. Technologii

- **lze začlenit** do kolektivních instrumentálních činností i k improvizaci;
- **lze použít** pouze k předem definované úloze a její možnosti použití v procesu improvizace jsou omezené;
- **nelze začlenit** do kolektivních činností - je určena pro individualistický typ práce s hudebním obsahem.

Následující tabulka shrnuje možnosti současné technologie s ohledem na její využití v kolektivních instrumentálních činnostech a improvizaci.

Tab. 5 Technologie v kolektivních instrumentálních činnostech

| | Lze začlenit | Lze začlenit s omezeními | Nelze začlenit |
|----------------------------------|--------------|--------------------------|----------------|
| Asistenční programy | | | ✓ |
| Virtuální hudebníci | | ✓ | |
| Hudebně produkční programy | | | ✓ |
| Umělá inteligence | | | ✓ |
| Elektronické nástroje a ovladače | ✓ | | |

Z výše uvedeného textu a tabulky vyplývá naše preference k začlenění převážně elektronických hudebních nástrojů a ovladačů. Dále pak hledáme cesty, jak v hodinách využít virtuální hudebníky. Ostatní typy hudební technologie můžeme využít pro takové typy činností, ve kterých se zaměřujeme na individuální analýzu hudebního díla, sluchovou analýzu aj. Domníváme se, že jejich hlavní uplatnění by mělo směřovat k využití na základních uměleckých školách, případně jako doplněk učiva i na základních školách.

Následující odstavce se zaměří na didaktické aspekty použití elektronických ovladačů ve výuce hudební výchovy.

4.5.3.1 Elektronické hudební nástroje a ovladače

Velkou oblast hudební technologie představují elektronické hudební nástroje. První představitelé této nástrojové kategorie se začali objevovat již v první polovině 19. století. Jejich vývoj lze v současné době charakterizovat širokým spektrem různých druhů a variant. Z pohledu naší oblasti jsou významné především keyboardy a syntezátory, ale také výše zmíněná ovládací zařízení.

Keyboard a syntezátor

Oba nástroje jsou vybaveny technologií syntézy zvuku, mají klaviaturu, a tedy na ně lze hrát obdobně jako na klavír. Keyboardy jsou vybaveny automatickými doprovodnými jednotkami, umožňují záznam hry a jen minimálně umožňují měnit charakter svého zvukového výstupu. Jsou dále vybaveny reproduktory, takže jejich reakční doba pro hru je velmi krátká.

Sintezátory se zaměřují na tvorbu vlastního zvuku, umožňují měnit jeho parametry, a proto jsou vybaveny velkou škálou ovládacích prvků. Nedisponují však reproduktory, proto je příprava na hru časově a technicky náročnější.

Zvláštním typem jsou tzv. modulární syntezátory. Nemají klaviaturu a odkazují se ke kořenům elektronické syntézy zvuku. Lze je nahlížet jako zvukovou stavebnici, kterou je možné plně přizpůsobit potřebám hráče. Prozatím je jejich využití v elementární hudební pedagogice diskutabilní – lze si rozhodně představit jejich začlenění do učebního obsahu oboru Elektronické klávesové nástroje (EKN) na základních uměleckých školách, avšak pro využití v obecné hudební výchově na základních školách bude modulární syntezátor představovat pouze okrajovou záležitost, spíše formou projektového vyučování, kde se žáci seznámí s principem tvorby zvuku.

Ovládací zařízení

Komunikace mezi ovladačem a programem se realizuje prostřednictvím komunikačního standardu MIDI. R. Guerin ho popisuje následovně: „*MIDI, vyslovováno /midi/, je akronymem pro slovní spojení Musical Instrument Digital Interface (digitální rozhraní pro hudební nástroje). Je to komunikační standard, který umožňuje hudebnímu nástroji dorozumět se s počítačem a naopak za použití společného jazyka. ... MIDI je normou, protokolem, jazykem a soupisem specifikací. Neurčuje jenom to, jak je informace poslána, ale také to, co tuto informaci posílá.*“ (Guerin, 2004, s. 19) Často se můžeme setkat s termínem MIDI klávesnice, MIDI ovladač nebo řídící klaviatura – vždy se ale jedná o stejný typ zařízení, které budeme dále popisovat termínem ovladač.

Elektronické hudební ovladače v sobě neobsahují žádný tónový generátor. Z tohoto pohledu je samostatně nemůžeme považovat za hudební nástroj. Avšak jejich primární funkcí je propojení s typem tónového generátoru, který je jimi následně ovládán. Ten se nachází nejčastěji v počítači (tablet, telefonu aj.), kde je reprezentován příslušnou aplikací. S masivním zaměřením na technologickou vybavenost škol (převážně tablety) můžeme využít jejich potenciál a začlenit také tento typ technologie do instrumentálních činností. V současnosti představuje jejich výhodou nízká pořizovací cena a případnou nevýhodou nutnost pořízení adaptérů pro propojení různých typů konektorů. Doporučeným vybavením je také malý přenosný reproduktor zapojený do tabletu, který umožňuje

zvukově konkurovat klasickým (akustickým) hudebním nástrojům. Tuto sestavu (ovládací zařízení + tablet + aplikace a reproduktor) je možné plně začlenit do třídního orchestru jako doplněk bohatého instrumentálního vybavení našich tříd hudební výchovy.

Z pohledu hudební kreativity nabízejí ovladače nové způsoby techniky manipulace se zvukem. Uvádíme příklady hry formou dotyku na ovoce (programovací destička Makey Makey¹⁰⁶), pohybem ovladače ve vzduchu (Orba¹⁰⁷), odrazem skákacího míčku (Odd Ball¹⁰⁸) nebo pohybem prstu po senzorické destičce (Otamatone¹⁰⁹) aj.

Další z funkcí elektronických hudebních ovladačů je možnost barevně označit jeho ovládací prvky (klávesy nebo pady). Pomocí toho můžeme žákům zjednodušit hru na nástroje obdobně jako lepením barevných samolepek na klaviaturu keyboardu. Barevných schémat lze využít také pro tvorbu elementárního notografického zápisu. Možnost nastavit barevně podsvícené prvky mají některé řídicí klávesnice (LUMI¹¹⁰) a padové kontrolery (Novation Launchpad¹¹¹, Akai MPC¹¹² aj.).

Tablety

Samy o sobě nejsou tablety hudebním nástrojem. Jejich proměnu v hudební nástroj zajišťuje až příslušná aplikace, která může nabízet různou funkcionalitu, a tedy možné uplatnění v naší hudebně pedagogické praxi.

Při paralelním použití více tabletů je charakteristická jejich nízká úroveň zvukového výstupu. Ten může být nahrazen využitím externího přenosného reproduktoru.

Při použití tabletu jako hudebního nástroje lze poměrně kriticky nahlížet na způsob osvojení hry formou dotyku obrazovky. Žáci se snažíme vést k cílevědomé zkušenosti v ovládání zvuku pohybem. Ten je zprostředkován fyzikální zkušeností, při které se pohybem nějakého prvku (klávesy, struny, paličky) vytvoří zvuk nebo se změní jeho charakteristika. Tuto fyzikální zkušenost vnímá žák např. odporem klávesy, vibrační struny nebo odrazem paličky od blány a následně mění strategii svého dalšího pohybu. Zjednodušeně můžeme tento princip popsat jako učení na základě poznávání dvou protichůdných principů: pohyb – odezva. Tablet však „odezvu“ (z fyzikálního hlediska) nevykazuje. Případná aktivace vibrace displeje v bodě dotyku nepředstavuje z pohledu fyzikální odezvy zásadní prvek.

Příklady „tabletových orchestrů“ ukazují možný potenciál pro použití v kolektivních instrumentálních činnostech.¹¹³ Poznatky těchto příkladových studií však nelze zcela

¹⁰⁶ Lze prohlédnout např. na stránkách <https://makeymakey.com> (Makey Makey. (2023, June 1). Joylabz Official Makey Makey Store. <https://makeymakey.com/>)

¹⁰⁷ *Introducing Orba 2 by Artiphon.* (2023, June 1). Artiphon. <https://artiphon.com/pages/orba>

¹⁰⁸ *ODD. A playful musical instrument in the form of a bouncy ball.* (2023, June 1). <https://oddballism.com/>

¹⁰⁹ Otamatone. (2023, May 2). *Otamatone | "Otamatone" The instrument designed by Maywa Denki.* <https://otamatone.jp/en/>

¹¹⁰ *LUMI Keys & App: The world's first all-in-one platform for learning music at home.* (2023, June 1). LUMI. <https://playlumi.com/eu>

¹¹¹ Novation. (n.d.). <https://novationmusic.com/en/launch/launchpad-x>

¹¹² *MPC Controller | Studio Production | DJ Recording.* (2023, June 1). <https://www.akaipro.com/products/mpc-series>

¹¹³ Příkladem je orchestr iPad Orchestra, který působí na Eastbourne College (UK): KFGent. (2019, January 22). *iPad Orchestra - Eastbourne College.* Eastbourne College. <https://www.eastbourne-college.co.uk/ipad-orchestra/>

aplikovat v pedagogické praxi základního vzdělávání, protože členové těchto orchestrů jsou velmi často studenti středních a vysokých škol.

Z výše předložených důvodů se domníváme, že žáci základních škol by si měli primárně osvojovat hru na akustické nástroje, a teprve poté postupně obohacovat svou zkušenost o způsoby hry na elektronické nástroje a případně i tablety. Toto osvojování může probíhat také paralelně, avšak ne obráceně.

4.5.4 Didaktické aspekty využití elektronických nástrojů v kolektivních instrumentálních činnostech

Začlenění libovolného typu elektronického hudebního nástroje do výuky s sebou přináší mnoho důležitých skutečností, které je třeba zvažovat. Předkládáme ty aspekty, při kterých umožňujeme participovat na této technologii našim žákům – právě oni by měli tuto technologii využívat.

- Umístění nástroje s sebou přináší nutnost zvážit porizení stabilního nástrojového stojanu, zajištění přístupu k přívodu elektrického proudu a celkovému zajištění bezpečnosti nástroje. Vhodné je stabilní umístění nástroje ve třídě – pakliže to není možné, je třeba zajistit bezpečné místo pro uchování nástroje. Za nevhodné považujeme položení kláves na zem a hru v kleče.
- Keyboardy mají své reproduktory umístěny tak, aby plně zvukově pokryly daného hráče. Jejich zvukový výkon bude pro posluchače méně slyšitelný, s větším odstupem se bude snižovat.
- Začínajícím hráčům a žákům, kteří nemají osvojenou techniku hry na klávesové nástroje, bychom mohli zvážit vypnutí funkce dynamické klaviatury.
- Žákům, kteří hrají na elektronické hudební nástroje, pomáhá při nácviu společné skladby začlenit libovolný elementární notografický systém. Nejčastěji se využívá barevné schéma kláves nebo padů.
- Při začlenění elektronických hudebních nástrojů do hudebních činností volíme vždy takové nástroje, které se kvalitou svého zvukového výstupu nejvíce přibližují skutečnému hudebnímu nástroji.
- V případě hry dvou a více žáků u jednoho elektronického hudebního nástroje je možné využít funkci dělení klaviatury a pro každou nastavit stejné, nebo jiné parametry zvuku. Pro nastavení této funkce je ale nutné počítat s větší časovou náročností.
- Elektronické hudební nástroje představují doplněk standardního „akustického“ instrumentáře hudebních tříd.

B. McNeil, který působí jako učitel a dirigent na hudební konzervatoři Wheaton College v Illinois, kriticky zvažuje dopady začleňování hudební technologie do vyučovacího procesu. Vyzývá vyučující, aby si při hodnocení technologie, kterou plánují začlenit do své třídy, položili následující otázky:

- *„Odpovídá daná technologie vaší filozofii a filozofii instituce o využívání technologií?“*
- *Napomáhá technologie plnění vzdělávacích cílů?“*
- *Byla technologie efektivně posouzena pomocí platných a spolehlivých výzkumných metod?“*

- Jsou vaše cíle efektivněji dosahovány tradičním způsobem?
- Podporuje daná technologie vyšší úroveň kritického myšlení než tradiční způsob?
- Usnadňuje technologie interakci studentů s obsahem?“ (McNeil, 2023, s. 13)

Hudební technologie v sobě skýtají mnoho výhod. Je však třeba na ně nahlížet i kriticky a zvažovat všechny skutečnosti při jejich začleňování do vyučovacího procesu. Výše jsme zmínili alespoň tři oblasti našeho zájmu: a) technologie by měla zásadně podporovat přirozenou komunikaci, b) měla by být začleněna do prostoru hudební třídy a c) měla by podporovat kolektivní způsob vyučování a omezovat do značné míry individualizaci.

Tyto úvahy nás vedly k preferenci elektronických hudebních nástrojů a ovládacích zařízení, které lze začlenit do hudebně instrumentálních činností jako doprovodné nebo sólové nástroje. Mohou tak doplnit standardní instrumentář hudební specializované třídy a umožní provádět improvizální aktivity.

Použité zdroje

- Gately, K. (2018). *How much can you feel?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bOztmM1tpeE&t=13s>
- Greenfield, S. (2016). *Změna myšlení: Jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií*. BizBooks.
- Grobár, M. (2016). *Rozvoj tvořivosti žáka základní školy prostřednictvím notačního programu*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Guérin, R. (2004). *Velká kniha MIDI: standardy, hardware, software*. Computer Press.
- Harari, Y. N. (2023). *Musíme jednat rychle a regulovat umělou inteligenci dříve, než bude regulovat nás*. IROZHLAS [online]. Český Rozhlas. https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/technologie/rozhovor-yuval-noah-harari-filosof-umela-intelligence_2305081500_jgr
- Challis, M. (2007). The DJ Factor: Teaching Performance And Composition From Back To Front. In J. Finney, & P. Burnard (Eds.), *Music education with digital technology* (s. 57–66). Continuum International Publishing Group.
- KFGent. (2019, January 22). *iPad Orchestra - Eastbourne College*. EastbourneCollege. <https://www.eastbournecollege.co.uk/ipad-orchestra/>
- Mcneil, B. (2023). Revisiting Technology in Music Classrooms in 2023: Are our students suffering from too much time in the digital world? *Teaching Music: a publication of the national association for music education*, 30(3), 12–13.
- Musil, O. (2015). *Multimediální výuka hudební výchovy*. Brno. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.
- Raušer, J. (2021). *Hudební tvorba a digitální technologie pro děti a mládež 9+*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k9jBYe223IU>
- Spitzer, M. (2016). *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Host - vydavatelství.
- Uhls, Y. T. (2018). *Mediální mámy a digitální tátové: rady, které na internetu nenajdete*. Portál.

5. Příprava na profesi učitele hudební výchovy

5.1 Rozvoj kreativity ve vzdělávání učitelů hudební výchovy

Johann van der Sandt

Úlohou vysokoškolských hudebních pedagogů připravujících budoucí učitele hudební výchovy je vést studenty při přípravě na tuto profesi k promýšlení způsobů a cest, jak pomáhat svým žákům získávat dovednosti a zkušenosti potřebné a prospěšné po celý jejich život. Zatímco většina mladých lidí, které učíme, nebude po ukončení vzdělávání možná nikdy profesionálně hrát, zpívat nebo se dál aktivně setkávat s hudbou, může pro ně být trvalým přínosem, když se stanou vnímavějšími posluchači, interprety a v některých případech skladateli. Avšak abychom dosáhli tohoto cíle, musíme strategicky zvolit takové výukové postupy, které jsou založeny na aktuálních výzkumech a cílech. Na univerzitní úrovni bychom proto měli přijmout dynamické, na výzkumu založené pedagogické postupy, abychom dosáhli okamžitého zlepšení výukových strategií a přizpůsobili vzdělávací metody nové generaci učících se.

Je známo, že všechny děti lze považovat za hudební (Campbell & Scott-Kassner, 2013, s. 8), mající vrozenou schopnost poslouchat, zpívat, tančit, hrát a hudebně se vyjadřovat. Pokud jsou zkušenosti získávané v procesu vzdělávání navrhovány tak, aby pomáhaly dětem rozvíjet jejich hudební schopnosti a dovednosti, vynoří se z jejich nitra hudebník (Campbell & Scott-Kassner, 2013, s. 8–9). Hudba má navíc potenciál rozvíjet a posilovat mimohudební vloh, jako je schopnost kritického myšlení, psychomotorické dovednosti, sociální uvědomění, morální a kulturní hodnoty, zároveň přispívá k celostnímu rozvoji dítěte. Jako hudební pedagogové máme odpovědnost učit hudbu a užívat hudbu jako prostředek podporující dítě tak, aby se stalo odpovědným a aktivním občanem 21. století.

Naneštěstí formální hudební vzdělávání v Evropě, ne-li na celém světě, z nejrůznějších důvodů upadá. Podle výzkumu Angel-Alvarada (2020, s. 598–611) zasahuje úpadek vzdělávacích institucí hudební vzdělávání jako takové, co je ale znepokojivější, sociální nerovnost, související s úpadkem hudebního vzdělávání, se projevuje již při tvorbě učebních osnov. Řešením může být zaujímat k hudbě tzv. sociálně-hudební přístup, jenž uznává kulturní složitost světa podporováním častých kontaktů mezi vzdělávacími institucemi a dalšími sociálními skupinami celosvětově.

Četná rozpočtová omezení, s nimiž se potýkají zřizovatelé škol, školy zatěžují a vedou k tomu, že se hudba a umění obecně podhodnocují a jsou odsouvány na okraj. To se také v mnoha zemích vztahuje na vzdělávání pedagogů. Ještě závažnějším aspektem je, že toto vzdělávání je někdy ve svém obsahu tak elementární, že pokud se chcete stát kvalifikovaným odborníkem, vaše vzdělání je zpoplatněno. Existuje velké množství výzkumů a návodů včetně dokumentu nazvaného *Moc hudby* Susan Hallamové (2015), který potvrzuje, že hudba není výsadou a privilegiem, ale lidským právem.

Když zvažujeme v kontextu hudební výchovy filozofickou otázku, zda existuje právo na hudební vzdělávání, měli bychom přemýšlet nad tím, co definuje právo a o jaký druh hudebního vzdělávání se jedná. Právo na komplexní hudební výchovu je v mnoha zemích, obzvláště severských, chráněno zákonem. Není smyslem debatovat, zda je hudební vzdělávání ve výchově dětí právem nebo privilegiem; podle Heimonena vize, že hudební vzdělávání by mělo být právem pro všechny, musí vést k tomu, že primárním cílem učitelů hudební výchovy je rozvíjení humánní společnosti, ve které bude eticky pečováno o druhé (Heimonen, 2006, s. 119-141).

Sociální dimenze vzdělávání nabízí učitelům specificky jedinečnou příležitost proměňovat svět, ve kterém žijí. Vzdělávání stejně jako právo je procesem aplikace základních principů na konkrétní případy. Učitel hudební výchovy stejně jako soudce pracuje v prostředí, kde se různé části kombinují a propojují, aby se dosáhlo ústředního cíle, který může být chápán jako oživení lásky k moudrosti a třibení smyslu pro spravedlnost v naší společnosti.

Zaměřme pozornost na pět oblastí klíčových pro profesní rozvoj učitele hudební výchovy:

1. Flexibilní pedagogika a plánování výuky
2. Kulturně responzivní výuka
3. Posilování tvořivosti
4. Hudební všestrannost
5. Vstup do odborné a hudební komunity

1. Flexibilní pedagogika a plánování výuky

Současná rozmanitost postupů v hudební výchově vyžaduje flexibilní a citlivý přístup k plánování výuky. Potřebujeme proto fóra, abychom diskutovali a rozvíjeli přístupy ke vzdělávání učitelů, a připravili je tak na jejich profesní život, ve kterém oni budou přizpůsobovat svůj přístup k vzdělávacím a výukovým situacím celé řadě situačních faktorů. Mezi tyto faktory mohou patřit předchozí zkušenosti a dovednosti účastníků (a lidí z praxe), situační účely, performativní faktory, změny kolektivní skupinové nebo individuální identity a cílů, aspekty vedení a následování, nástrojové úpravy a hudební žánry.

Při plánování výuky bychom měli věnovat větší pozornost vůdcovským kvalitám studentů. Situační vedení (Hersey, 1997) a dialogické přístupy (Alexander, 2008) by v pedagogice mohly být zkoumány a zváženy při tvorbě vzdělávacího kurikula jako cenné teorie. Při vstupu na pracovní trh jsou studenti konfrontováni s nesčetným počtem proměnných. Mohou proto pouze profitovat z rozvíjení takového typu situační pedagogiky, která si uvědomuje měnící se povahu skupinových výukových situací a potřebu adaptabilního a flexibilního pedagogického přístupu, jenž bere v potaz složitost jednotlivých hudebně tvořivých situací.

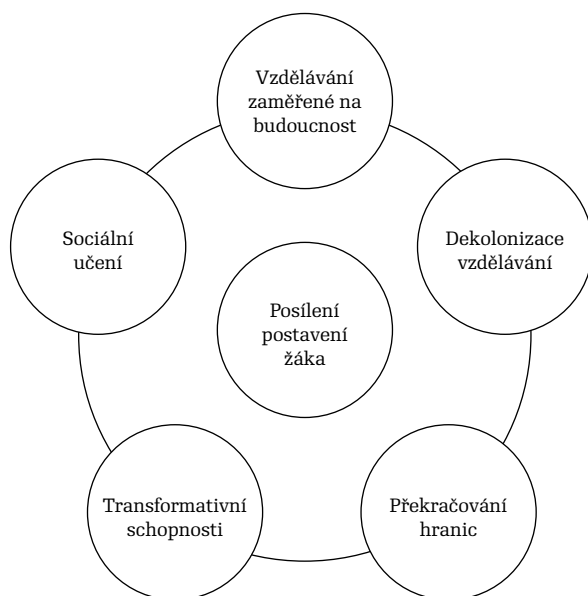
Situační přístup zdůrazňuje roli kontextuálních faktorů a to, jak přímo ovlivňují chování učitelů a těch, kdo se učí, nebo tyto faktory zmírňuje. Tento přístup k procesu vzdělávání pomáhá budoucím učitelům

- oceňovat a uplatňovat širší škálu výukových stylů a přístupů;
- zohledňovat potřeby, schopnosti a aspirace žáků při tvorbě učebních osnov a plánování výuky;

- odolat běžné pasti, že budou učit tak, jak byli sami vyučováni (Mather & Camlin, 2017).

Jednání v dané situaci staví žáka do centra vzdělávacího procesu, jak by tomu mělo být, místo aby se jen postupovalo podle striktního kurikula, které vždy nemusí brát ohled na situaci těch, kdo se vzdělávají.

Následující schéma ilustruje myšlenku posílit postavení žáka, který stojí uprostřed pedagogické interakce. Tato myšlenka je současně v interakci s dalšími pěti pedagogickými ideami tak, aby byly zachyceny četné vztahy mezi nimi a ukázalo se, jak jsou dynamicky zapojeny do konverzace o flexibilním učení a pedagogice. Tyto kompetence je třeba chápat jako životaschopné, vzájemně propojené složky, které budou mít dopad na přemýšlení o flexibilní pedagogice.

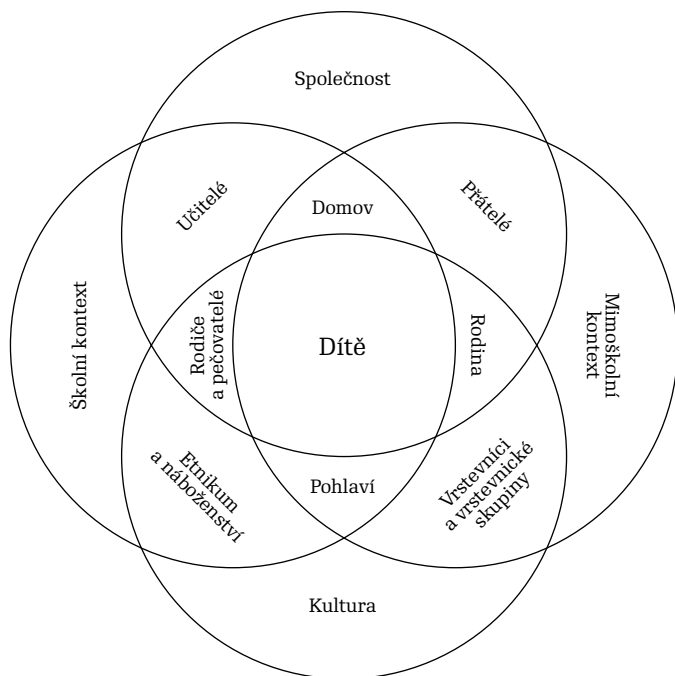


Obr. 3 *Flexibilní učení a flexibilní pedagogika*¹¹⁴

Pamela Burnardová (2006, s. 183–212) znázorňuje hudební kreativitu jako soubor sociálně a kulturně propojeného chování a zdůrazňuje kulturní zakotvení kreativity jako sociální praxe. Dítě jako ohnisko pedagogického působení je stále v centru pozornosti. Jsou zohledněny různé sociální a kulturní kontexty hudební praxe, na které lze reagovat, stejně jako subjektivní odkazy a významy příslušných činností (tvoření hudby, naslouchání hudbě, mluvení o hudbě, vytváření hodnotících soudů a rozvíjení preferencí atd.)

¹¹⁴ Zdroj: Mortensen, E. (2022, November 3). *Flexible learning and flexible pedagogies*. <https://elnamortensen1.wordpress.com/2014/12/12/flexible-learning-and-flexible-pedagogies/>

v hudebním vzdělávání. Svou sociálně-ekologickou strukturou sítě umožňuje model Burnardové přehledně popsat rámcové podmínky pro rozvoj dětské kreativity stejně jako odpovídající hodnotící kritéria.



Obr. 4 *Dítě*^{x115}

Pro učitele je snadné upadnout do rutiny podobných, opakujících se činností, často zaměřených na přípravu roční série vystoupení. Flexibilní přístup, u nějž je výhodou využití mnoha rozmanitých možností při plánování hodiny, umožňuje nicméně zapojovat studenty výrazně efektivněji a rozšiřuje jejich hudební znalosti a dovednosti. Příkladem flexibilního přístupu bylo třeba narušení výuky hudební výchovy během pandemie Covidu-19, které přimělo mnoho učitelů hudební výchovy přehodnotit nejlepší způsob využití každé hodiny a také smysluplně začlenit technologie do výuky.

S využitím situační metodologie by měli učitelé do popředí plánování hodin či výukových jednotek postavit jasně definované učební výstupy a následně zpětně pracovat na určení a) hodnotitelných důkazů o učení, abychom mohli posoudit, do jaké míry studenti těchto výstupů dosahují, a b) strategií učení a konkrétních činností, které usnadní porozumění žáků a umožní poskytnout hodnotitelný důkaz o učení, potřebný pro pedagogy, aby si ověřili učební výstupy. Skrze rozšíření znalostí pedagogických koncepcí, asistenčních technologií a technik hodnocení lze vytvořit soubor nástrojů, který je možné využívat v učebních situacích skupin i jednotlivců. Například v době lockdownu během Covidu-19

¹¹⁵ zdroj: Lothwesen, 2014.

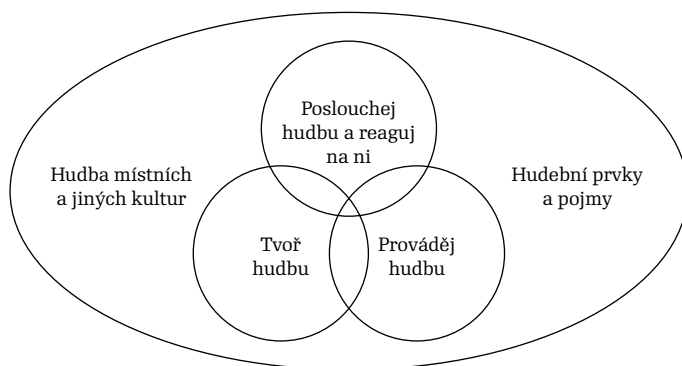
situace donutila mnohé učitele užívat v učebních situacích různá technologická řešení. Nejdůležitější věcí je však vždy posoudit, jak co nejefektivněji kombinovat různé přístupy ke zlepšení hudebních znalostí a dovedností žáků.

Výše byly postihnuty učební cíle a výstupy. Nyní bude představen pohled na to, co může být výstupem učení.

Protože hudba je nedílnou součástí mnoha kultur, poskytuje příležitost rozšířit globální poznání žáků. Vytváření hudby a komponování podporuje dovednosti jako porozumění poslechu, jemnou motoriku, dovednost kreativního myšlení a dovednosti sociální. Hudba navíc umožňuje studentům vyjadřovat sebe a svá stanoviska. Hudební kurikulum by mělo zahrnovat tyto cíle:

- zvýšit hudební poznání a ocenění v místních a globálních kulturách;
- zlepšit schopnost kreativně se hudebně vyjadřovat a komunikovat prostřednictvím hudby;
- položit základ pro rozvíjení pevného a celoživotního vztahu k hudbě.

Ideální kurikulum by mělo popsat učební výstupy v pěti širokých učebních cílech. Učební výstupy by navíc měly být řešeny a osvojovány integrujícím způsobem, kdy se pojmy a prvky učí skrze hudební zkušenosti, jako jsou hudební tvorba a produkce, pohyb v hudbě; a kdy prezentace hudebních dovedností (poslech, tvoření a produkce) čerpá ze studia hudebních prvků a pojmů a z jejich porozumění. Grafické znázornění níže shrnuje integrativní přístup, který se pěti učebními cíli snaží dosáhnout.



Obr. 5 Prvky a koncepty¹¹⁶

Pět výukových cílů, představených v předchozím odstavci, je následujících:

1. Samostatně a ve skupině provádějte hudbu v instrumentální i vokální formě.
2. Samostatně a ve skupině komponujte hudbu v instrumentálních i vokálních situacích.

¹¹⁶ zdroj: *Aesthetics*. (2023, March 15). CHIJ St. Joseph's Convent. <https://www.chijstjosephsconvent.moe.edu.sg/academic/aesthetics/>

3. Poslouchejte hudbu a reagujte na ni.
4. Oceňujte hudbu jak v místních, tak globálních kulturách.
5. Pochopte hudební prvky a pojmy.

Pro účely této kapitoly se nebudeme podrobněji zabývat zmíněnými výukovými cíli, ale spíše budeme odkazovat k hudebním prvkům/parametrům a konceptům. Přirozeně, pro splnění jednotlivých výukových cílů by studenti měli důkladně rozumět a znát základní stavební prvky hudby a mít s nimi odpovídající zkušenosti.

Důvodem, proč jsou zde hudební prvky, parametry a koncepty zmíněny, je, že učit se takovéto hudební prvky a pojmy znamená učit se jazyk hudby. Se základním porozuměním toho, jaké stavební prvky a pojmy tvoří hudbu, mohou studenti hudbu lépe pochopit a také ji lépe ocenit. Studenti navíc získají nezbytné zkušenosti a dovednosti, které jim umožní se danou hudební problematikou zabývat hlouběji. Hudební zkušenosti jsou tím nejlepším způsobem, jak hudební prvky a pojmy předat. Studenti by měli být schopni předvést a formulovat svoje porozumění prvkům a hudebním pojmům prostřednictvím poslechu, provádění a také tvoření hudby.

2. Kulturně responzivní výuka

Kulturně responzivní výuka je forma pedagogiky, která využívá zvyků, charakteristik, zkušeností a úhlů pohledu studenta jako nástrojů pro lepší výuku. Všichni studenti, zejména ti marginalizovaní, vidí sebe sama a své komunity jako součást akademického prostoru.

Rodiny přistěhovalců a studenti z těchto rodin čelí během svého života a studia v jiné zemi různým výzvám. Zvyšující se migrace je globálním fenoménem a zasahuje vzdělávací systémy celosvětově, je nasnadě, že narůstající etnická a jazyková diverzita ve školách je přímým důsledkem migrace. Ačkoli se může tento fenomén zdát jako lokální téma s významnými rozdíly mezi zeměmi, vzdělávání dětí z rodin migrantů se stává prvkem reality, jehož význam stále narůstá a jemuž musí vyučující každodenně čelit. Většina škol má již nyní nebo bude mít v blízké budoucnosti rozmanité spektrum studentů, nejen studenty rodilé; mnoho učitelů již také učí nebo bude učit v různorodých třídách.

Samozřejmě, že podíl studentů z řad přistěhovalců se v jednotlivých zemích liší a může se lišit také v rámci regionu nebo konkrétní školy. Například školy ve větších městech mohou mít velkou část studentů rozmanitého původu a z odlišného prostředí. Tento vývoj představuje pro vzdělávací systémy společnosti velkou výzvu a učitelé a školy na ni musí být náležitě připraveni.

Je třeba si uvědomit skutečnost, že učitelé velmi často pocházejí z velmi odlišného prostředí než student v jejich třídě, a připravující se učitelé potřebují být vybaveni tak, aby se dokázali vyhnout překážkám bránícím vzdělávání a dosahování studijních úspěchů, příp. dokázali tyto překážky odstranit. Kulturně responzivní výuka je jistě mocným nástrojem k překonání překážek, právě z důvodu, že vytváří rámec zaměřený na studenta. Studenti učitelství by tedy o to více měli hledat jiné pohledy na danou problematiku a reflektovat jednání nebo myšlení, které brání komunikaci či dosažení studijních či jiných úspěchů.

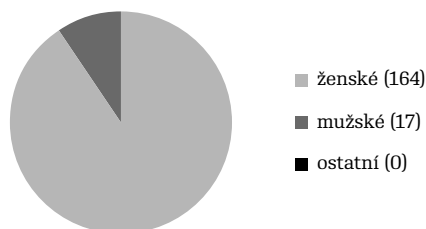
Společnosti po celém světě zažívají mnohé změny a vývoj směrem k rovnosti. Rovnost

je širokým pojmem, který zahrnuje nejen rovnost rasovou, přistěhovaleckou a kulturní, ale také rovnost pohlaví a citlivost k pohlaví včetně citlivosti transgenderové. Genderově citlivé vzdělávání (Trbovc & Hofman, 2015) zohledňuje rozdíly pohlaví jak při tvorbě učebních osnov, tak během výuky.

Znamená to seznámit studenty s genderovým rozměrem prezentovaného obsahu, v rámci přednášek zařadit publikace s genderovým přístupem a zadávat úkoly, jež vyžadují reflexi genderového rozměru tématu všech studentů všech fakult a všech oborů, které jsou přitažlivé pro studenty rozdílných pohlaví a zahrnují i transgender osoby. Genderově citlivé vzdělávání je tak inkluzivnější a současně podněcuje kritické myšlení.

Genderová nerovnost v profesním světě hudební výchovy je také námětem k diskusi, pro účely této kapitoly tedy alespoň krátká zmínka. Nedávná skandinávská studie Borgström-Källénové (2021, s. 74–94) problematizuje budování odbornosti a excelence v hudební výchově, uvažujeme-li pohlaví a pozice s vysokým společenským statutem. Autorka upozorňuje, že hudební výchova je situována jako okrajová a ženská disciplína, jež je zpochybňována aktéry dalších disciplín, jako jsou hudební interpretace a muzikologie (Brüstle et al., 2022). Studie ukazuje, že genderová nerovnost je v hudební výchově běžným problémem, se kterým je třeba bojovat.

Nedávná studie van der Sandta a Coppiové (2021) ukazuje, že jen o něco více než 10 % studentů učitelství (připravujících se na práci v mateřských školách a na prvním stupni základních škol) na Univerzitě v Bozen-Bolzanu uvádí své pohlaví jako mužské. Pouze jeden ze studentů řekl, že se chce realizovat jako učitel hudby. V dotazované skupině se ukázalo, že respondenti mužského pohlaví považují povolání učitele hudby za vhodnější pro své ženské kolegyně.



Obr. 6 *Pohlaví*¹¹⁷

Lze předpokládat, že se genderová nerovnost nevyřeší jednoduše větším počtem studentů mužského pohlaví, ale právě zdůrazňováním důležitosti hudebního vzdělávání jako profese. Ačkoliv politické dokumenty na mezinárodní a evropské úrovni prohlašují, že by hudba měla být dostupná všem bez ohledu na jakékoli faktory, které by mohly být diskriminační či nespravedlivé¹¹⁸, podle Evropské asociace konzervatoří této dostupnosti dosaženo nebylo. Jejich studie ukazuje, že v profesionálním hudebním životě se vytvářejí a reprodukují tradiční genderové struktury a že muži jsou v hudebním světě zastoupení

¹¹⁷ zdroj: van der Sandt & Coppi, 2021

¹¹⁸ zdroj: Almqvist & Werner (2022) ve své studii věnované genderové nerovnosti ve vyšším hudebním vzdělávání

nadměrně. Také v západní hudbě je práce hudebníků genderově segregovaná a tato genderová segregace ovlivňuje obsazení pozic v hudebně vzdělávacích institucích. Studie ukázala, že hudba, žánry a styly považované za cennější jsou převážně rodu mužského, ty méně hodnotné převážně ženského, což odkazuje na již zmíněné genderové rozdělení. Kromě toho jsou dějiny hudby a hudební teorie rovněž genderově rozdělenými obory, hudební výchova je pak považována pouze za disciplínu přidruženou.

Shrneme-li dosud uvedené, studenti by se měli naučit flexibilnímu přístupu k hudebnímu kurikulu a adaptovat je a měnit podle potřeb tak, aby byly reflektovány rozdílné identity jak v přístupu k obsahu, tak k hodnocení. Tento přístup představuje účinný způsob, jak využít stávajících kulturních znalostí studentů a ukázat, že každý jedinec je oceňován. Například vášně některého z vašich studentů pro hudbu může mít kořeny v různých původních hudebních stylech jeho rodné kultury. Můžeme pak docílit jeho většího zapojení, když najdeme způsoby, jak vyjít za rámec kánonu západní hudby, abychom rozšířili zájmy studentů. Umožníme-li studentům používat široké spektrum zdrojů a obohatíme tak jejich repertoár, brzy odhalíme smysluplné souvislosti mezi kulturami, čímž se zvýší relevance výuky a usnadní produktivní spolupráce s žáky.

3. Posilování kreativity

Kreativitu lze považovat za jednu z nezákladnějších lidských schopností (Henriksen & Richardson, 2020; Rahimi & Shute, 2021; Walia, 2019, s. 237–247). Je to také dovednost, která je podle The 2020 World Economic (Whiting, 2020) ve stále větší míře poptávána na trhu práce, a právě ji potřebujeme k řešení některých složitých světových problémů. Na mnoha místech na světě lidé ve stále vzrůstající míře spoléhají na technologie, umělou inteligenci, roboty a automatizované pracovní procesy. Kreativita je však jednou z dovedností, ve které jsme jako lidé stále lepší než stroje. Být kreativní na pracovišti je navíc obvykle zábavné a přispívá to také k našemu mentálnímu zdraví a pohodě. Ve výše uvedeném článku Světového ekonomického fóra (říjen 2020) jsou pro studenty identifikovány tyto čtyři dovednosti:

- kritické myšlení / řešení problémů,
- kreativita,
- komunikace,
- spolupráce.

Podobně Forbes (2022) uvádí následujících pět dovedností klíčových pro budoucí úspěšné začlenění do společnosti:

1. Kreativita
2. Emoční inteligence
3. Analytické (kritické) myšlení
4. Aktivní učení a růstové nastavení mysli
5. Úsudek a rozhodování

Rámec pro hodnocení tvořivého myšlení v šetření PISA 2021 (Susilowati et al., 2022, s. 194–209):

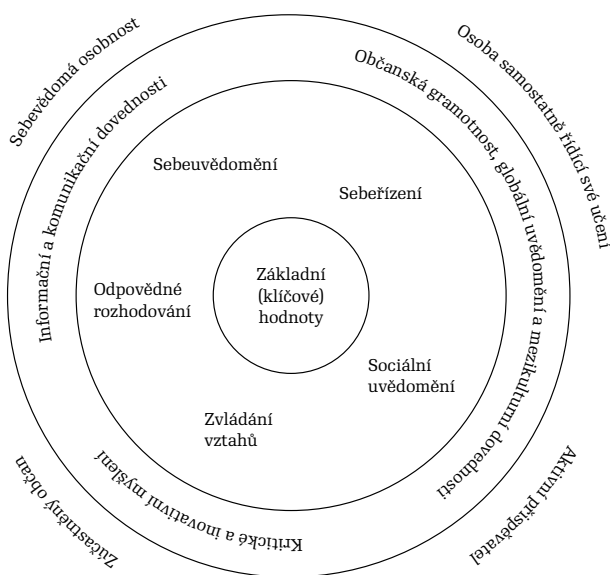
Třetí návrh obhajuje hodnocení tvořivého myšlení a klade si velmi důležitou otázku,

jaká je role vzdělávání v rozvoji tvořivého myšlení. Po prostudování dokumentu je zřejmé, že je třeba věnovat větší pozornost tvořivému zapojení našich studentů, a to napříč všemi obory. Jak se píše v dokumentu (s. 17), v kontextu škol může mít tvořivé zapojení odlišné každodenní formy – formy expresivního psaní, kreslení, hudební tvorby v uměleckých předmětech; formu tvorby nového poznání a porozumění; formu vytváření kreativních řešení k různým typům otevřených problémů. Když vytvoříme příležitosti pro kreativní zapojení, kreativní projev bude následovat.

Jak zmiňuje Susilowati et al. (2022): „*Tvořící projev se skládá jak z verbálních, tak neverbálních forem kreativního zapojení v situacích, kdy jedinci komunikují svůj vnitřní svět a představitivost ostatním. Verbální projev odkazuje jak k užívání jazyka v psané, tak i mluvené komunikaci. Neverbální projev zahrnuje nejen kresbu, malbu, modelování, hudební projev pak mimo jiné také výrazový pohyb a interpretaci, například tanec a divadlo.*“ (Susilowati a kol., 2022)

Hudební výchova je tak přirozenou platformou pro pěstování klíčových hodnot, rozvoj sociálních a emočních dovedností, kompetencí 21. století, které naše žáky lépe připraví na život v neustále se měnícím a silně propojeném světě tak, aby se jim osobnostně dařilo.

Grafické znázornění kompetencí pro 21. století a výstupů žáků můžeme vidět na obr. 7¹¹⁹.



Obr. 7 Kompetence pro 21. století a výstupy žáků¹²⁰

¹¹⁹ zdroj: Ministry of Education Singapore (2023, March 05). *Nurturing our Young for the Future. Competencies for the 21st Century*. California State University of Chico. https://www.csuchico.edu/futurepossibilities/_assets/documents/singapore-nurturing-our-young.pdf

¹²⁰ zdroj: Yang & Yorozu, 2015, s. 23.

Jak je z vyobrazení zřejmé, hodnoty formují charakter, přesvědčení, postoje a jednání člověka. Musí také podpírat lidské poznání a dovednosti člověka. Proto jsou hodnoty v jádru kompetenčního rámce pro 21. století. Sociální a emoční dovednosti uprostřed kruhu reprezentují dovednosti, které děti potřebují k úspěšnému zvládnání svých emocí a vztahů, k odpovědnému rozhodování a zvládnání obtížných situací. Vnější kruh představuje různé kompetence, jež naše děti potřebují k úspěchu v globalizovaném světě.

Všechny tyto kompetence společně umožní našim studentům využít příležitostí digitálního věku a současně zachovat věrnost svému kulturnímu prostředí a komunitě, v níž žijí. Pokud však chceme rozvíjet kreativitu u dětí, měli bychom především učit budoucí učitele tuto dovednost pěstovat a rozvíjet.

Podle Abrama a Reynoldsové (2015, s. 37-51) se kreativní učitelé hudby vyznačují těmito charakteristickými rysy:

1. jsou vnímaví, flexibilní a schopni improvizace,
2. umí se vypořádat s nejasnostmi,
3. jsou schopni metaforického myšlení a spojování zdánlivě nesourodých a novátorských myšlenek novým a poutavým způsobem,
4. rozpoznávají a používají proměnlivé a flexibilní identity.

Jinými slovy, učitelé hudby by měli zkoumat možné strategie pro rozvoj kreativních hudebně pedagogických předpokladů a základních postupů.¹²¹

Fleischmann a kol. (2021) se zabývá otázkami spojenými s distančním studiem a poznamenává, že sociálně-emoční učení se stalo nedílnou součástí hudební pedagogiky, protože se učitelé snažili budovat komunity i prostřednictvím obrazovek počítačů. Když jsou nyní se žáky zpět ve třídách, učitelé by měli vnímat potřebu takto pokračovat a sociálně-emoční učení zahrnout i do své třídní praxe. Sydykova a jiní (2018) uvádí, že současné sociokulturní změny ve společnosti vyžadují zkvalitnění přípravy kompetentních odborníků schopných kreativního myšlení. To klade nové nároky na osobnost učitele a jeho pedagogické působení. Studium rozvoje kreativity učitelů hudby v moderních podmínkách současného vzdělávání je aktuální i z důvodu jeho společenského a praktického významu.

Chong Nguik Yin (1997, s. 19-24) ve své diskusi o podpoře hudební tvořivosti u dětí zdůrazňuje roli Benneta Reimera (1989), který poskytl důležitý filozofický pohled na tvořivost v kontextu hudební výchovy. Swanwick (1994) tvrdí, že hudební poznání je mnohovrstevnaté a že porozumění hudbě zahrnuje poznání na mnoha úrovních. Propoziční nebo faktické poznání je nejzřejmější a okamžitě rozpoznatelnou formou poznání. Jákýkoli druh hudební kreativity vyžaduje rovnováhu mezi dovednostmi a znalostmi. V závislosti na charakteru činnosti mohou žáci potřebovat a žádat znalost odpovídajících hudebních zvyklostí.

¹²¹ Pokud ještě jednou vzpomeneme pandemii Covidu-19, všichni pedagogové bez výjimky, a učitelé hudby také, se museli náhle nečekaně ponořit do svých tvůrčích zdrojů, když bylo v roce 2019 světu vnuceno distanční vzdělávání a zavedena virtuální výuka. Učitel hudby musel nejen vyjít vstříc hudebním potřebám žáků, ale také se přizpůsobit jejich sociálnímu a emočnímu růstu, protože došlo k přestavbě a reorganizaci učebních programů tak, aby reagovaly na měnící se potřeby žáků.

Reimer zdůrazňuje rozdíl mezi znalostí hudby a hudebním poznáním (poznáním hudby). Hudební poznání se projevuje aktivní účastí na kreativních činnostech, jako je komponování, hudební produkce nebo improvizace a analýza založená na hlubokém a aktivním poslechu. Znalost hudby se naopak projevuje mluvením nebo psaním o tomto umění. Zde můžeme připomenout komentář Swanwicka (1994) o mnohovevratnosti umění a různých úrovních poznání. Hudební poznání není jenom schopnost o hudbě mluvit, ale také rozumět písemnému záznamu hudby a užívat hudební prvky v kreativních činnostech.

Reimer (1989) věří, že hudební poznání je konečným cílem hudební výuky a procesu učení a že míří přímo k jádru hudební tvořivosti. Navrhuje čtyři způsoby, jak hudební kreativitu dětí podpořit:

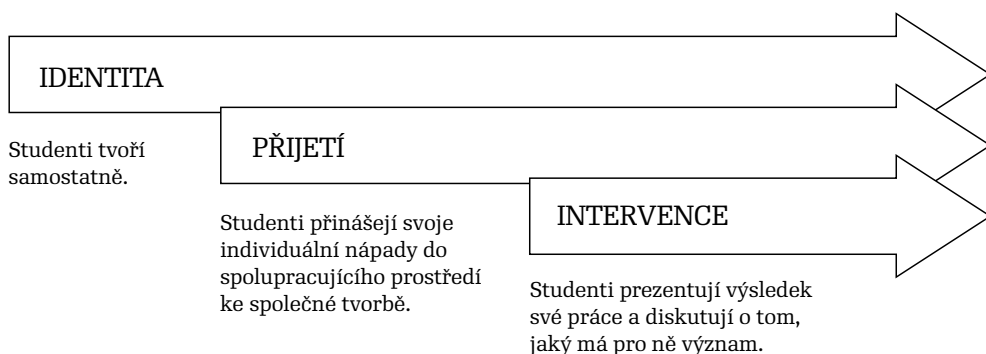
1. Při výuce používejte hudbu schopnou silného expresivního výrazu.
2. Zapojte studenty do samotného tvořivého aktu včetně kompozice, hudební produkce a poslechu, který podporuje vnímání uměleckých zvukových kvalit, spíše než do mimohudebních předmětů či technik.
3. Zdůrazňujte hudební prvky a jejich vzájemný vztah.
4. Zaměřte se na hudební chování, které posiluje percepce uměleckých kvalit zvuku, spíše než na mimohudební objekty a techniky.

Reimer (1989) se dále domnívá, že děti mohou improvizovat od raného věku, aniž by k tomu potřebovaly rozsáhlý technický výcvik. Toto tvrzení lze také aplikovat na studenty učitelství, kteří nemají žádné předchozí hudební znalosti a dovednosti. Učení se hudbě by nemělo začínat zkušeností s notovým papírem, protože tento zdroj sám o sobě nemůže být považován za hudbu, hudba je zkušenost složená z fyzických, emocionálních a kognitivních reakcí.

Podle *The Kansas Music Review* (2022) může být zapojení studentů do zkušeností, které zahrnují sociálně tvořivé činnosti, jako je improvizace, kompozice a aranžování, účinným způsobem, jak do praxe začlenit sociálně-emocionální učení (nad rámec aktivit vnucených na začátku hodiny). Kreativita jako proces vybízí studenty k zapojení se do změní neomezeného myšlení, kde se novátorská, spontánní a nepředvídatelná řešení mohou ukázat jako cenná pro naplnění výzvy. Kreativita má potenciál rozvíjet u studentů jejich smysl pro hudební IDENTITU a zároveň kultivovat PŘIJETÍ v procesu vytváření a posilování hudební komunity s INTERVENCÍ jako akcí.

Podle Fleischmanna a dalších (2021) je sociálně-emocionální učení nejlepší, když je zakotveno v naší pedagogice jako součást všech prvků naší třídní rutiny a zkušeností. Autoři vysvětlují, že IDENTITA, PŘIJETÍ a INTERVENCE pracují ruku v ruce společně, aby daly skutečnému sociálně-emocionálnímu učení smysl:

IDENTITA (Kdo jsem? Kým se stávám? Jak mé předchozí zkušenosti ovlivňují mé volby a myšlení?) se postupně stává PŘIJETÍM (Kdo jsme my a jak náš prostor přispívá ke zranitelnosti či důvěře?) a kulminuje v INTERVENCI (Jak já/my způsobíme změnu?), viz obrázek 8. Každý pruh buduje a doplňuje ten další, ale vždy se vrací k těmto: Kdo jsem / kým jsem? Je tu důvěrné přijetí? Jak můžeme způsobit smysluplnou změnu?



Obr. 8 *Identita - přijetí - intervence*¹²²

Zmíněný tvůrčí proces lze dle Fleischmana shrnout následovně:

- *Tvorba jako sebevyjádření (IDENTITA).*
Tvorba originální hudby poskytuje studentům příležitost vyjádřit své myšlenky a emoce prostřednictvím hudby a zároveň přitom během tohoto procesu objevit jejich identitu.
- *Pocit bezpečí, abychom mohli společně tvořit (PŘIJETÍ).*
Druhou částí kreativního procesu je posilování pocitu sounáležitosti prostřednictvím společného tvoření.
- *Tvorba jako zesilovač studentského hlasu (INTERVENCE).*
Jakmile studenti projdou procesem tvoření vlastní hudby, mají příležitost spojit se a sdílet svoji hudbu s širším publikem – ať už je to jejich třída, komunita, nebo jsou využity rozmanité digitální streamovací platformy. Sangiorgio (2015) dochází k závěru, že definice tvořivosti, již lze nalézt ve všech literaturách a politických dokumentech, obsahuje dvě hlavní kritéria: kritérium originality – novátorství, jedinečnost, nápaditost, a kritérium vhodnosti – efektivita, užitečnost, vhodnost, platnost, přijatelnost, účelnost a hodnota.

Herrera (2022) uvádí, že v hudební výchově existují čtyři hlavní pilíře uměleckého procesu, které tvoří základ naší činnosti. Jsou to: *Tvoř. Prováděj. Reaguj. Propojuj.* V každém hudebním programu by měla být zdravá rovnováha mezi těmito čtyřmi pilíři.

Pro učitele hudby však zůstává otázkou, jak podpořit děti k jejich vlastní hudební tvorbě. Děti se rodí s vrozenými tvůrčími schopnostmi, nepotřebují žádné pobídky, aby tvořily svoji vlastní hudbu, půjčovaly si hudbu jiných a upravovaly ji, přinášely vlastní interpretace a nápady a věnovaly se tomu všemu podle svého. Když posloucháte děti na hřišti nebo v obývacím pokoji, sledujete je při hře s hračkami, uvědomíte si, že nespoutané hudební tvoření je pro děti zcela přirozené. Umění nás jako učitelů hudby je využít

¹²² zdroj: Fleischmann et al. (2021, October 5). *Musical creativity is in the DNA of Sel.* NafME. Retrieved February 3, 2023, from <https://nafme.org/musical-creativity-is-in-the-dna-of-sel/>

tuto dětskou kreativitu a nápady dětí dále rozvíjet. Můžeme se navíc učit z dětské hry a sledovat, jak děti samy své nápady využívají.

Učitelé hudby mají také další povinnost, a tou je boj s kulturou nesmyslné výuky, kdy něco je buď dobře, nebo špatně; to totiž působí proti snaze podpořit tvůrčí zkoumání a ochotu riskovat. V tradičním školství jsou dovednosti jako zvědavost, představivost, sebevyjádření a ochota riskovat potlačovány ve prospěch předem naplánovaného kognitivního programování. To nepotřebují jen děti v hudební výchově, ale upřímně řečeno, potřebujeme to všichni v celém našem životě. Jak a čím se budeme v hodinách hudební výchovy zabývat, by mělo být pečlivě zváženo z hlediska žádoucího chování, návyků a postojů.

Hartmann (2022) také upozorňuje, že na poli západní hudby je kreativita obvykle uznávána pouze u vynikajících jedinců: skladatelů jako hudebníků a hudebníků, kteří mistrovsky improvizují. Kreativita je v hudebním vývoji osobnosti uznána až ve velmi pozdní fázi jako dokonalost hudebníka. Hartmann dále zdůrazňuje, že podle Carla Orffa by měla hudební tvorba vznikat z improvizace. Studenti by měli mít možnost zakoušet tvůrčí akci hned od začátku, ať už to bude improvizace na třech tónech na xylofonu, hledání opakující se sekvence pro danou melodii, pohybová improvizace nebo jejich vlastní zpracování textu.

Dva hlavní tvůrčí přístupy k hudební tvorbě jsou improvizace a kompozice. To může být zastráující zejména pro studenty, kteří se nespécializují na hudbu, tedy pro studenty nehudebních oborů. Na tom je něco pravdy, ale vytváření základů pro improvizaci prostřednictvím výuky základů hudební teorie a sluchového tréninku od raného věku umožňuje studentům být na improvizaci v různých stylech lépe připraveni.

I studenti – začátečníci se mohou pustit do skládání. Bez ohledu na teoretické znalosti musíme jako učitelé hudby doprovázet a plánovat hodiny hudební výchovy tak, aby hudebně teoretické poznatky a dovednosti na úrovni studentů nebyly pro studenty překážkou v objevování jejich tvůrčích stránek. Je skutečně možné komponovat s minimální znalostí teorie, může jít i o něco tak jednoduchého, jako je psaní jednoho až čtyř taktů se zadáním základního materiálu (pro začátek s využitím rytmu a výšky tónu).

Improvizace předchází kompozici. Učitelé hudby se často zaměřují pouze na skladby již napsané jako na výukový materiál a bohužel tak opomíjejí možnosti, které studentům může přinést právě improvizace. Využití základních improvizčních technik ve výuce dále přispívá k tréninku vnitřního slyšení dětí a úzce souvisí s filozofiemi významných hudebních filozofů a pedagogů (Kodály, Jaques-Dalcroze, Orff, Gordon). Notový zápis je jen fyzickou reprezentací hudby, je „dokumentací tvůrčího procesu“ (Azzar, 2019), není to hudba (zatím). Když začneme tvořit hudbu nejprve bez notového zápisu, přinese nám to příležitost zvnitřnit si hudební koncepty, a především je nejprve zažít na vlastní kůži.

Zadejme například studentovi jakékoliv tři tóny, např. *c, d, e*; vyzvěme jej, aby na těchto třech tónech hrál (improvizoval) a užíval u toho různý rytmus, dynamiku, a dokonce artikulaci. Krása improvizace je v tom, že nikdo neudělá chybu, snaha každého studenta je oceněna za originalitu, kterou jeho hra má. Můžeme dokonce udělat krok zpět a říci, že začátek kreativity nemusí být nutně v improvizaci a komponování, ale právě v KREATIVNÍM MYŠLENÍ a KREATIVNÍM UČENÍ. Burnard a jiní (2014) doporučují spíše odkazo-

vat na hudební kreativitu než se držet jediného konceptu. Kreativita má mnohem širší významové pole než tradiční koncept komponování, měli bychom pracovat s kreativitou jako širším pojmem a do chápání kreativity zahrnout i role jako DJ a producent nebo aktivity, jako je jam session.

Diskuse o kreativitě, o tom, co kreativita je, a o různých dimenzích pohledu na ni je téma samo o sobě. Lze souhlasit s tím, že je důležité rozvíjet u žáků, které vzděláváme, schopnost kritického a inovativního myšlení, a pro nás jako pro hudební pedagogy je kreativita rozhodně prvořadá. Kreativní dovednosti by měly být v rámci hudebního kurikula rozvíjeny tím, že se žáci budou učit poslouchat hudbu a reagovat na ni, provádět ji a také vytvářet. Poslech hudby a reakce na hudbu vyžaduje od studentů, aby aplikovali dosavadní znalosti a dovednosti, protože potřebují hudbu analyzovat a hodnotit. Procesy produkování hudby a hudební tvorby také podporují kritické a tvůrčí myšlení. Při vytváření hudebního díla musí studenti zacházet s hudebními prvky podle svých nejlepších schopností a prostřednictvím své hudební tvorby a produkce dosáhnout požadovaného účinku u posluchačů. To zahrnuje výběr hudebních nástrojů (zvuků), výšek tónů (melodie a basu) a akordů, které vhodně doplňují melodii.

Kreativní myšlení je komplexní, vícevrstevnatá dovednost, jejíž kultivace vyžaduje vědomé úsilí. Budeme-li brát v úvahu psychologické principy stojící za hudebními zkušenostmi žáků a budeme-li je neustále vyzývat k rozšiřování jejich hudebních obzorů, můžeme získat vhled do kognitivních procesů, jež jsou hnací silou kreativního hudebního výkonu, improvizace, kompozice a poslechu.

Pokud studenti pochopí kognitivní procesy stojící za hudební kreativitou, mohou interpretovat a (znovu)vytvářet kurikulum, které podporuje originální myšlení a řešení problému prostřednictvím zapamatovatelných praktických činností. Žáci budou mít navíc pojmové a praktické znalosti k vytvoření struktury, která jim dovolí se vyjádřit prostřednictvím různých hudebních činností přiměřených jejich věku, fázi vývoje a charakteristickému hudebnímu kontextu. Malé děti mohou například těžit z improvizace jednoduchých rytmických vzorů, zatímco zkušenější žáci využít skladatelský software k vytváření vlastních skladeb.

4. Hudební všestrannost

Příprava učitelů hudební výchovy ve 21. století před nás staví napínavé výzvy. Na mnoha institucích se k výkonu profese učitele hudby připravují také studenti nehudebních oborů, a proto je skutečný podíl hudby v jejich studijním kurikulu relativně malý. Ať je situace jakákoliv, studenti potřebují být všestranní, i kdyby to měla být jen všestrannost jejich hudebních znalostí, a ne nutně jejich hudebních dovedností. Zlepšování znalostí teorie a interpretační praxe různých stylů je pro profesní rozvoj studentů zásadní. Studenti učitelství budou lépe připraveni vyjít vstříc potřebám svých žáků a poskytnout jim velkou šíři hudebních zážitků, pokud sami zlepší mnoha různými cestami svou schopnost tvořit, interpretovat hudbu a poslouchat ji.

I při práci se studenty nehudebních oborů, tedy se studenty, kteří nemají možnost vybrat si hudební výchovu jako povinný předmět, se můžeme zaměřit například na rozvoj sluchových dovedností, které jsou definovány jako schopnost myslet hudebně, slyšet

a interpretovat v mysli hudbu, která není fyzicky přítomna. Seznámí se tak s tonálními a rytmickými vzorci a pochopí teoretické koncepty, které jsou jejich základem. Toto je jeden z prvků výuky a učení.

Naším cílem by mělo být, aby studenti rozvíjeli flexibilní hudebnost, byli schopni komponovat, improvizovat a myslet analyticky, a vyzkoušeli si širokou škálu hudebních činností.

5. Vstup do vědecké a hudební komunity

Pro hudebníky i učitele je aktivní spolupráce s mentory a vrstevníky účinným prostředkem růstu a rozvoje. Držet krok s výzkumy v hudební pedagogice může pomoci využít kvantitativních i kvalitativních poznatků při aktualizaci učebních osnov, navíc také může pomoci v hledání reprezentativnějších způsobů hodnocení pokroku žáků. Studenti učitelství nemají na začátku vždy potřebu takové příležitosti sami vyhledávat, a proto bychom je k tomu měli vést my, jejich učitelé a mentoři, aby se součástí takové profesní komunity studenti stali. Máme především na mysli místní/národní společnosti, jako jsou, mezi jinými, společnost Orffova, Kodályho, Jaques-Dalcroze, Gordona, kde se můžete přihlásit ke členství nebo odebrat profesní časopis.

Studenti, kteří se snaží získat vysokoškolské vzdělání na poli hudební výchovy, by měli být vedeni k tomu, aby získávali pravidelné pedagogické postřehy z odborné literatury od asociací a společností, ať už se jedná o studenty hudební výchovy jako oboru, nebo ne. Nejprve mohou samozřejmě čerpat od odborných pracovníků fakult, ale je možné a vhodné čerpat také informace a zkušenosti z jiných zdrojů.

Pravděpodobně znáte výrok anglického spisovatele 17. století Johna Donna: „*Žádný člověk není ostrov*“. V hudbě to platí o to víc, že nikdo není sám; každý je závislý na ostatních. Příležitost komunikovat a spolupracovat s různorodou skupinou hudebníků, učitelů a výzkumných pracovníků z nás činí příkladné pedagogy, kteří se chtějí stále vzdělávat a nikdy se nepřestávají učit.

Pozornost zaměřená na kreativitu ve vzdělávání budoucích učitelů je naprosto zásadní, pokud chceme, aby se z našich studentů stali nejen učitelé předávající znalosti, ale zejména hudebníci v pravém slova smyslu, tedy ti, pro které je hudba skutečným prostředkem sebevyjádření a odrazem jejich individuality. Toto sebevyjádření a radost z muzicírování by jim mělo a může pomoci stát se nejen pěšáky, ale především inteligentními, citlivými a zúčastněnými spoluvůrci hudby. Co může být lepším způsobem výuky než dovolit, aby radost a hodnota hudební tvorby sama zářila? Nejen v hudbě, ale také v jiných oborech a předmětech existují aktivity, které se zaměřují na rozvíjení kreativity ve třídě. Umění, v tomto případě hudba, je tím ideálním prostředkem, jak podpořit kreativní myšlení a vyjadřování, ze kterého mohou mít studenti prospěch i v jiných akademických oblastech. Pokud se nám podaří sytit a rozvíjet kreativní dovednosti studentů učitelství, mohli bychom přispět k vybudování takového systému hudebního vzdělávání, který podporuje právě to, na čem je umění založeno. Hudební výchova by měla mít kreativitu a kompozici jako součást svého programu, jinak podporujeme paradox (hudebního) systému vzdělávání, který oslavuje a využívá tvůrčích projevů jiných, a nedokáže přitom rozpoznat kreativní potenciál svých vlastních studentů.

Použité zdroje

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy* (1st ed.). In Routledge & Wegerif, R. (2012). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Abingdon: Routledge.
- Almqvist, C., & Werner, A. (2022). *Gender in Higher Music Education*. <https://aec-music.eu/media/2022/01/PRlhME-second-expert-paper.pdf>
- Angel-Alvarado, R. (2020). The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions. *Revista Educación*, 44(1), 598-611.
- Azzara, C. D. (2019, March 4). *Inspiring students through creativity*. NAFME. Retrieved February 5, 2023, from <https://nafme.org/inspiring-students-through-creativity/>
- Bergström-Källén, C. (2021). Binary Oppositions and Third Spaces: Perspectives on the interplay between gender, genre practice, instrument and cultural capital in upper secondary schools in Sweden. In *Gender Issues in Scandinavian Music Education* (s. 74-94). Routledge.
- Brüistle, C., S ther, E., Larrinaga, I., Di Cecca, L., Pi kor, M., & Wickström, D. E. (2022). PRlhME.
- Burnard, P. (Ed.). (2014). *Developing creativities in Higher Music Education: International Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in Children*. Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning, 8.
- Fleischmann, M. P., Edgar, S. N., & Schroeder, C. (2021, October 5). *Musical creativity is in the DNA of Sel*. NAFME. Retrieved February 3, 2023, from <https://nafme.org/musical-creativity-is-in-the-dna-of-sel/>
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. International Music Education Research Centre (iMERC) Press.
- Hartmann, W. (2022, December 9). *The Principles of Orff-Schulwerk* [web log]. Retrieved February 6, 2023, from <https://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/post/the-principles-of-orff-schulwerk>
- Heimonen, M. (2006). Justifying the right to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141.
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for Thinking and Learning. *Thinking skills and creativity*, 37, 100689.
- Herrera, D. (2022, January 13). *Unleashing Creativity in the Music Classroom by Andrew Morrison*. Noteflight Notes Danielle. Retrieved February 3, 2023, from <https://notes.noteflight.com/unleashing-creativity-in-the-music-classroom-by-andrew-morrison/>
- Hersey, P. (1997). *The situational leader*. Center for Leadership Studies.
- Chong, N. Y. S. (1997). Fostering Musical Creativity in Children. *REACT*, 2, 19-24. <https://doi.org/https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3779/1/REACT-1997-2-19.pdf>
- James, J. (2018, July). *Musical creativity in the classroom: part 1*. Rhinegold. Retrieved February 5, 2023, from <https://www.rhinegold.co.uk/wp-content/uploads/2015/10/MT0718-scheme-KS3-4-5-Musical-creativity-pt1.pdf>
- James, J. (2018). Musical creativity in the classroom: part 1. *Music Teacher*, 97(7), 1-2.
- Nurturing our young for the future - csuchico.edu*. Nurturing our young for the future. (n.d.). Retrieved February 3, 2023, from https://www.csuchico.edu/futurepossibilities/_assets/documents/singapore-nurturing-our-young.pdf

- Lothwesen, K. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In *Begriffe Musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung-Bedeutung-Gebrauch* (pp. 183–212). LIT.
- Marr, B. (2022). The Top 10 most in Demand Skills for the Next 10 Years. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/08/22/the-top-10-most-in-demand-skills-for-the-next-10-years/>
- Mather, B., & Camlin, D. A. (2017). *Situational Pedagogy in Community Music: Developing a Pedagogical Approach which Accounts for and Responds to the Changing Needs of Music Learners and Music Learning Situations*.
- Ministry of Education Singapore (2023, March 05). *Nurturing our Young for the Future. Competencies for the 21st Century*. California State University of Chico. https://www.csuchico.edu/futurepossibilities/_assets/documents/singapore-nurturing-our-young.pdf
- Mortensen, E. (2022, November 3). *Flexible learning and flexible pedagogies*. <https://elnamortensen1.wordpress.com/2014/12/12/flexible-learning-and-flexible-pedagogies/>
- Rahimi, S., & Shute, V. J. (2021). First Inspire, then Instruct to Improve Students' Creativity. *Computers & Education*, 174, 104312.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- van der Sandt, J. T., & Coppi, A. (2021). *Training the Non-Specialist Music Teacher: a project to increase artistic and musical skills through an interdisciplinary and transdisciplinary approach at the Free University of Bolzano/Bozen, Italy*. (Unpublished study). University of Bolzano, Italy.
- Sangiorgio, A. (2015). *Collaborative Creativity in Music Education: Children's Interactions in Group Creative Music Making*. University of Exeter. Ph.D. thesis. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/20648/SangiorgioA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Susilowati, N. E., Muslim, M., Efendi, R., & Samsudin, A. (2022). PISA 2021 Creative Thinking Instrument for Students: Physics Teachers' Perceptions. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 194–209.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Routledge. doi: <https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.4324/9780203424575>
- Sydykova, R., Kakimova, L., Ospanov, B., Tobagabylova, A., & Kuletova, U. (2018). A Conceptual Approach to Developing the Creativity of a Music Teacher in Modern Educational Conditions. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 160–166.
- Trbovc, J. M., & Hofman, A. (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. University of Trento.
- Walia, C. (2019). A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237–247.
- Whiting, K. (2020, October). These are the top 10 job skills of tomorrow—and how long it takes to learn them. In *World Economic Forum* (Vol. 21).
- Yang, J., & Yorozu, R. (2015). *Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved March 6, 2015, from MOE (2010a). MOE to Enhance Learning of 21st Century Competencies and Strengthen Art, Music and Physical Education. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-to-enhance-learning-of-21s.php>

5.2 Kreativní přístup učitele k hudební výchově

Elisa Seppänen, Alicia Lucendo-Noriega

Jste připraveni vydat se na cestu imaginace a kreativity? Náplň našich hodin hudební výchovy může být strukturována, ale výstupy jsou všechno, jen ne obyčejné. Pokaždé usilujeme o vytvoření něčeho jedinečného a překvapivého, a tím posouváme hranice možného dál a dál.

Krása kreativních učebních procesů je v tom, že se vždycky snažíme prozkoumat, kam nás naše mysl a nápady zavedou. Je to jako krok do neznáma, kdy se otevíráme čemukoli, co k nám přichází. Inspiraci nacházíme na nečekaných místech – v umění, hudbě, přírodě, literatuře, zkušenostech a v okolních jevech našeho každodenního života. Tyto zdroje živí naše inovativní vzdělávací nápady a drží nás na nohou.

Pro nás učitele není úkolem znát všechny odpovědi, ale spíše představovat nekonečné možnosti toho, čeho může být dosaženo; vytvořit bezpečné a podnětné prostředí, kde se daří zvědavosti. Protože, příznivě si to, jen zvědavý žák se skutečně učí. A to stejné platí pro učitele – musíme mít otevřenou mysl a být připraveni zkoumat svět právě tak jako naši studenti. Proto by také příprava budoucích učitelů měla zcela samozřejmě zahrnovat hudební výchovu, aby bylo podporováno jejich imaginativní myšlení a dovednost kreativního řešení problémů. Tato kapitola se bude věnovat možnostem tvořivé přípravy učitelů hudební výchovy. Pojďme využít své vrozené schopnosti žasnout a dívejme se, kam nás cesta zavede...

Cesta začíná

Jsme zvědaví, kým ve skupině jsme:

1. *Vejděme do místnosti a předstírejme, že jsme tu sami a nezajímáme se jeden o druhého.*
2. *Procházejme se tak, abychom se podívali na každého v místnosti.*
3. *Zastavíme, pokud kdokoli ze skupiny zastaví.*
4. *Pokračujeme, pokud se kdokoli ze skupiny opět rozejde.*

Na chvíli se zastavme a představme si, jak vcházíme do třídy, a prozkoumejme pedagogický význam této počáteční praktiky. V tomto okamžiku se vyjevuje kouzlo, kde učitel a žáci souzní v dychtivosti a očekávání toho, co je před nimi. Když vstoupíme do místnosti, dostává se nám jedinečné příležitosti podpořit naše vědomí prostoru a vybrousit tak naše schopnosti neverbální komunikace. Je to také příležitost vytvořit propojení sami se sebou, našimi následovateli a skupinou jako celkem. Když synchronizujeme svoje kroky a mysl, vytvoříme atmosféru spolupráce a pospolitosti, která udá tón celému setkání.

Na jedné straně je tato zkušenost občerstvující, protože se připravujeme odemknout svůj kolektivní potenciál a nastoupit na cestu transformativní zkušenosti učení. Na straně druhé, viděno z pohledu akademického, je tento moment významný, protože staví základ pro vzdělávací proces a zprostředkovává rozvoj podstatných interpersonálních dovedností. Shrneme-li tedy výše uvedené, tento moment je branou k dynamické a odměňující vzdělávací zkušenosti, která cestou imaginace vede jak k osobnostnímu, tak k profesnímu růstu.

Podle Numminenové & kol. (2009) je zkušenost chůze skupiny sjednocené do stejného tempa a metra registrována naším mozkem jako šance s ostatními spolupracovat. To zdůrazňuje důležitost vstupní aktivity pro posílení pozitivního prostředí, ve kterém bude probíhat výuka. Zhluboka se tedy nadechněme, připojme se k pulzaci a ponořme se do této zkušenosti společně.

- *Jak by obecně měla začínat vyučovací hodina? Co je východiskem vaší výuky, jak začínáte výuku, jak propojujete očekávání a nápady každého ze žáků?*

Prostor vést a nechat se vést

5. *Pokračujte v aktivitě tím, že budete imitovat osobu, která iniciuje nějaký pohyb.*

Tak jako hudba sama vyžaduje spolupráci a vedení, má-li být úspěšná, nabízí praktické zapojení do hudebních činností studentům cenné příležitosti ke kultivaci jejich dovedností. Toto cvičení nabízí napodobit kohokoli, kdo jako první vytvoří pohyb, a zahrnuje přecházení od pohybu vedoucího k pohybu následujícímu. Studie publikovaná v časopise „Psychological Science“ v roce 2009 zjistila, že synchronizované pohyby mohou podpořit sociální vazby a spolupráci (Wiltermuth & Heath, 2009). Rostoucí počet výzkumů navíc podporuje myšlenku, že při učení se, empatii, v sociálních vazbách a spolupráci jsou zapojeny zrcadlové neurony. Když se účastníci pohybují synchronně, zapalují svoje zrcadlové neurony, zatímco vytvářejí simultánní imitaci, která posiluje hlubší vnímání propojení a spolupráce (podle Tarr et al., 2014).

Rytmus hudby a koordinace pohybu vytváří hudební chování, které nejen povznáší hudbu, ale stejně tak i vedoucí a následovníky. Během imitace pohybů ostatních zjistíme, že sami objevujeme nové cesty a vzory, že experimentujeme s různými úrovněmi pohybu a dynamikou, a nalézáme nové způsoby pohybu, které jsme předtím možná ještě nevyzkoušeli. To vše vede k hlubšímu vnímání vlastních pohybových možností a uvědomění si našeho těla v prostoru. Posouváme hranice toho, co jsme si mysleli, že je možné, a odemykáme nové úrovně kreativity. Rozvíjením těchto životně důležitých vůdcovských dovedností získáváme sebevědomí a schopnost efektivně zastat roli vůdce v různých situacích. Posilujeme vzájemnou spolupráci, což může proměnit naše osobní a profesní životy. Reakce na hudbu, rytmické cítění a synchronizovaný pohyb proto přispívají k celkové hudební zkušenosti.

- *Jaké vůdcovské dovednosti jsou podle vás pro učitele klíčové a které by měli zásadně během svého studia rozvíjet studenti? Jaké pocity vám přicházejí na mysl a co vás napadá, když se pohybujete na hudbu spolu s novými lidmi? A co ve skupině, kde se už dobře znáte?*

Budujeme zvukové krajiny interakce a spojení

6. *Poté, co se se skupinou seznámíte a společně začnete sdílet první interaktivní momenty, připravte se posunout svoji představitivost dále díky vynikajícímu hudebnímu výběru. Bude to pulzující melodie, při které bude vaše srdce závodit, nebo pomalá a jemná melodie, jež vás přenese do jiného světa? K této demonstraci jsme si vybrali ukázkou s nádechem zimy. Vezmeme vás na výlet na Sever. Ať hudba vede váš pohyb. Jakmile někdo zastaví, opět všichni zastavíme.*

Výběr hudby je vždy klíčový. Toto je naše příležitost jakožto vyučujících představit prostřednictvím hudby celý svět možností. Vyučovat hudbu tak, aby prohlubovala kulturní rozmanitost, může pomoci živit představivost studentů. Jak navrhuje Saarikalliová (2020, s. 319–332), výuka globálních témat a podpora kulturního uvědomění může posilovat kreativitu a připravovat studenty na rozmanitý a propojený svět. Jsou-li studenti vystaveni rozmanitým hudebním stylům, může je to inspirovat k experimentování s množstvím zvuků a rytmů, k vytváření jejich vlastního jedinečného vyjádření. Studenti se naučí oceňovat estetiku a komplexnost hudby různých kultur a aplikovat toto poznání na své vlastní tvořivé snažení.

Kulturní odlišnost v hudební výchově může navíc posilovat smysl pro empatii a porozumění mezi sebou navzájem. Prostřednictvím hudebních aktivit mohou studenti vyjadřovat sami sebe a své emoce, což podporuje jejich sociálně emoční rozvoj a pocit sounáležitosti se třídou (Liljeström, 2020, s. 252–265). Studium kultur a hudebních tradic mohou studenti rozvíjet větší ocenění odlišností a naučit se přijímat rozdílnosti.

- *Podle jakých kritérií vyberete hudbu do výuky? Jak zapojíte žáky do reflexe jejich vlastního výběru hudby a vystoupení, jak individuálně, tak v sociální interakci ve skupině a ve společnosti?*

7. *Jakmile hudba začíná, příběh se zaplétá... připravte se, že si budete muset najít v lese cestu přes čtyři překážky. Překonejte 1. sněžné skály, 2. uskakuje před větvemi stromů, zůstaňte pevně stát na 3. kluzkých zledovatělých stezkách, zatímco 4. čelíte silné sněhové vánici. Když improvizujete, může se stát cokoliv a kdokoliv může zavolat číslo (1–4) a pohybovat se synchronně s hudebním metrem. Tak zesilte hlasitost a vydejte se vstříc neznámému!*

Při výběru hudby je dalším klíčovým aspektem ponechání dostatečného prostoru pro sebevyjádření a improvizaci. Tím, že vybíráme skladby, které vyvolávají potřebné emoce a vznítí v žácích nadšení z účasti na této hudební cestě, povzbuzujeme nejen jejich mentální zapojení do hudebního procesu, ale také zapojení tělesné. Hudební aktivity dosud představené mají podpořit učitelovu schopnost představivosti a empatie ke zkušenostem a úhlům pohledu studentů, což může učitelům pomoci rozvíjet s jejich studenty silnější vztah a vytvořit tak inkluzivnější učební prostředí plné podpory (Mäkinen a Huttunen, 2016, s. 23–39).

Toto spojení je také podporováno nejnovějšími poznatky neurověd a psychologie, které říkají, že mysl a tělo jsou hluboce propojeny a nemohou být zcela odděleny. Naše mentální stavy nejsou jen produkty mozku, ale jsou také utvářeny a ovlivňovány našimi fyzickými zkušenostmi, včetně tělesných vjemů a pohybů. Hudba není jen pasivní poslechovou zkušeností, ale aktivním vyjádřením, jež zahrnuje propojenou mysl a tělo.

Ztělesněná představivost je mocným nástrojem, který nám pomáhá rozvíjet hlubší smysl pro jednání a kreativitu. Skrze zkoumání a ztělesňování našich vnitřních zdrojů můžeme získat hlubší pochopení jejich moci a rozvinout sebedůvěru potřebnou k riskování a zkoušení nových věcí. Budeme-li navíc sledovat nedávné pokroky v pochopení hlubinných mechanismů mozku u mentálních procesů a ztělesňování zkušeností (viz

např. Shimada, 2022), zjistíme, jak by nám dokonce mohly tyto okamžiky pomoci pracovat s nevědomými stránkami naší psychiky. Proto může ztělesněná představitivost posílit naše schopnosti imaginace posilováním hlubšího smyslu pro její působení a kreativitu.

- *Jak mohou hudební aktivity zlepšovat schopnosti učitelů propojit se se svými žáky a vytvářet inkluzivní vzdělávací prostředí? Jaké kreativní způsoby používáte, abyste rozšířili a obohatili svůj repertoár aktivit pro posilování ztělesněné představitivosti?*

Vyprávění příběhů: podmaňující obraznost

8. *Sága ještě zdaleka není dokončena... Třída se pohrouží do tajemství, když učitel vyzve dychtivé účastníky, aby naslouchali podmanivému příběhu. Učitel velmi barvitě vylíčí scénu a přenesení posluchače do mrazivého večerního lesa. Když líčí chvíli, kdy narazil na něco velmi podivného, posluchači se nakloní a chtějí slyšet více. Se zatajeným dechem třída pozorně naslouchá učiteli, jak vypráví o fotoaparátu, který měl naštěstí v tu chvíli u sebe. Napětí se stupňuje, účastníci už poposedávají na okrajích židlí a nedočkavě poslouchají, co bude dál.*

Když nasloucháme příběhu, náš mozek si vytváří obrazy a scény na základě slov, která slyšíme. Tento proces mentální vizualizace pomáhá posilovat imaginativní schopnosti mozku (Küssner et al., 2022). Poslouchání příběhů nás může inspirovat k vytváření vašich vlastních příběhů, postav a scénářů. To povzbuzuje tvořivost a imaginaci, neboť začneme přemýšlet o různých možnostech a výstupech.

Podobné zkušenosti navíc odráží nejen cestu studenta, ale také cestu učitele. Jak všechny tyto vizualizační procesy a různé příspěvky studentů nepřetržitě utvářejí učitelovu vlastní představitivost a profesionální růst? Předchozí výzkum skutečně naznačuje, že zapojení hudební zkušenosti má silný vliv na rozvoj vlastní identity a sebepojetí, protože posiluje vytváření identity (Saarikallio, 2019, s. 370–388). Chvilky jako ty výše popsané proto nejsou jen příležitostí pro rozvoj představitivosti žáků, ale pro celou třídu obecně včetně učitele, neboť dochází ke sdílení vlastních zkušeností a ke vzájemnému obohacování.

- *Jakými inspirativními způsoby rozvíjíte svoje vypravěčské dovednosti? Jaké podobné přístupy používáte, abyste posílili fantazii žáků ve třídě?*
9. *Napětí visí ve vzduchu a ve třídě je naprosté ticho, všichni jsou plni očekávání. Učitel představí tajemný obraz studentům. Nadšení se stupňuje, když učitel vyzve studenty, aby vytvořili příběh „za obrázkem“. Učitel ukazuje obrázek a ptá se: Proč spolu ta tři zvířata tu noc v lese tančila? Možnosti jsou nekonečné a představitivost studentů běží na plné obrátky. Přípravují se, aby představili své příběhy v malých skupinách (3–4). Hudba doprovázející pohybové aktivity už probudila představitivost v myslích žáků a příběhy jsou teď kouzelně oživovány pantomimou, nad kterou celá třída zůstane v úžasu stát.*

Zapojení žáků prostřednictvím vyprávění příběhů podporuje kreativní myšlení a zlepšuje zkušenost učení. Učitelé hudební výchovy mohou vytvářet na sobě nezávislá pracovní

stanoviště pro žáky a jejich skupinové aktivity, jež postupy vzájemné interakce usnadní (Gaunt & Westerl, 2016, s. 19–34). Podobné aktivity posilují komunikační a sociální schopnosti dovednosti včetně aktivního poslechu, efektivního mluvení a spolupráce a dalších základních dovedností rozvíjených v hudební výchově. Skupinová práce navíc zlepšuje schopnost studentů pracovat v týmu, usměrňuje rozdílné osobnosti a názory a zvyšuje motivaci a zapojení studentů, protože oni sami přebírají autonomii a odpovědnost za své učení. Díky skupinové práci je také učení zábavnější a vede k pozitivnějšímu postoji ke škole a učení (Kirschner et al., 2006, s. 75–86). Prostředí hudební výchovy nabízí žákům příležitosti ke kooperativnímu učení, které usnadňuje rozvoj těchto základních dovedností.

Sledování představení výstupů poskytuje nejen platformu pro účinkující, aby sdíleli své nápady a výstupy, ale vytváří také příležitost pro žáky, aby zlepšovali své dovednosti analýzy a zpětné vazby. Jakmile jsou odprezentovány rozmanité příběhy, zpětnovazebné otázky by mohly být rámovány asi takto: Jak jsi porozuměl zápletce příběhu a doprovodným tématům? Co podnítilo tvoji zvědavost a způsobilo, že jsi chtěl vidět víc? Která část příběhu tě oslovila nejvíce, co způsobilo, že na tebe tak zapůsobila a motivovala tě? Poskytnutím pozitivní zpětné vazby mohou žáci kultivovat svoji dovednost vést a naučí se vést druhé konstruktivně. Kvalitní zpětná vazba je životně důležitá pro budování důvěry a respektu mezi spolužáky a vytváří podporující a povznášející učební prostředí. Dávat a přijímat zpětnou vazbu je ve stručnosti rozhodující pro skupinové pracovní aktivity, které zlepšují výstupy, posilují dovednosti a přispívají k pozitivní zkušenosti učení.

- *Jak připravíte prostředí, které posiluje rovnocenné sdílení nápadů a povzbudí hledání dalších možných přístupů?*

Vlk, liška a zajíc (tradiční lidová píseň z Dánska)

ULV RÆV HARE (WOLF FOX HARE)

Dánská lidová

Dm C Dm C Dm

Jeg så en ulv, en ræv, en ha-re, jeg så dem dan-se al-le tre.

Dm C H \flat C

Midt i vin-te-rens kol-de sne, så jeg en ulv en ræv en ha-re,

Dm C H \flat Am Dm

midt i vin-te-rend kol-de sne, så jeg dem dan-se al-le tre.

Více než píseň aneb Využití písně k podpoře kreativity a učení v hudbě

Jak jsme se dozvěděli od skupin, se kterými byla aktivita již vyzkoušena, tato zvířata si možná užívala slavné vegetariánské recepty v zajímavě kuchyni a tancem oslavovala rozmanitost. Kdo ví, jaké další fenomenální příběhy a poučení nám mohou tato hravá zvířata předat.

Již jsme se ponořili do umění spolupráce a vybrousili své vůdčí dovednosti prostřednictvím dynamických pohybových aktivit. Navíc jsme se pomocí síly vyprávění vypravili na čarovnou cestu zimní krajinou. I když byla hudba již v příspěvku přítomna, zaměříme se na ni ještě více:

Zjištění, že hudba byla tou hnací silou celé této kapitoly, možná překvapí. Pojďme si nyní představit píseň, která podnítl společnou kreativitu a naše vnitřní rytmické citění.

Daný melodický poklad je nejen katalyzátorem sebevyjádření, ale také dokonalou pozvánkou k setkání a společně spolupracující hře. Nechme tedy tuto píseň, aby nás oslovila a inspirovala k pohybu, tanci a společnému zpěvu, abychom tak radostně oslavili jedinečný příběh a společně jej sdíleli.

Chytlavý rytmus této tradiční lidové písně s povznášející melodií a mocnou harmonií si podmaňoval lidi po celá staletí. Její popularita, šířící se z Francie do dalších evropských zemí včetně Německa, zůstávala v Dánsku neměnná. Co je však na písni *Vlk, liška a zajíc* ještě mnohem více fascinující, je příběh skrytý za touto písní, a ten přináší otázku, proč jsou zvířata spolu. Prozkoumávání možností a témat, jež lze z tohoto tajemného příběhu čerpat, může podnítit kreativitu v hodinách hudební i výtvarné výchovy a v dalších předmětech. Malováním renesančního obrazu se ponoříme do historického dramatu nebo můžeme psát příběhy založené na dobrodružstvích těchto hravých zvířat. Tato píseň může být využita mnoha různými způsoby, můžeme ji zpívat nebo si na ni zatančit. Je skvělým doplněním jakéhokoliv hudebního repertoáru, ať už pro lidový soubor, nebo na večírek. Zatímco hraje chytlavá melodie písně, představujte si divoká dobrodružství vlka, lišky a zajíce.

10. Učíme se píseň (ab) v kruhu

- Nejprve si vytvořte rytmický základ.
- Zpracujte drobné rytmické hodnoty hlasem nebo hrou na tělo, vokálně improvizujte rytmy a v kruhu tvořte rytmická ostináta.
- Vyzkoušejte, zda začít melodií nebo textem, a vytvořte poutavou zkušenost učení prostřednictvím rytmu, ke kterému doplníte fráze (melodické nebo textové).
- Rozlište části a a b změnou směru v kruhu.
- Chůzí udrzte metrum a uvolněte sílu učení založenou na echu a skupinovém tvoření hudby.

Učení se písně v kruhu může být užitečným způsobem, jak podpořit rozvoj hudebních schopností a dovedností. Synchronizací s ostatními a udržováním metra rozvíjíme smysl pro vnímání času a rytmu a ten lze aplikovat na jakýkoliv hudební styl. Vytvářením rytmického základu je umožněn rozvoj kompozičních a aranžérských dovedností. Experimentování s různými modely a rytmy přináší vhled do jejich fungování a způsobu, jakým

vytváří soudržný zvuk. Zapojení drobných rytmických hodnot umožňuje rozkládat komplexní rytmy na menší segmenty, a pochopit tak lépe, jak se k sobě navzájem hodí a jak vytvářet složitější rytmy. To nám ukazuje, že improvizace je kritickou složkou hudební tvorby a že díky tvorbě rytmů a ostinát můžeme experimentovat s různými melodiemi a rytmy, a produkovat tak nové hudební nápady „za běhu“.

Hudební teorii a schopnost analýzy lze rozvíjet zkoumáním různých přístupů týkajících se právě výuky písně. Rozlišování mezi částí *a* a částí *b* posiluje schopnost strukturovat a aranžovat, vytvářet kontrastní části a budovat ve skladbě napětí a uvolnění. Udržováním metra a využitím echa zlepšujeme rytmické dovednosti a vnímání času. To vše pak vede k poutavé a propojené zkušenosti, která rozvíjí kreativitu a výraz.

Proces inkluzivní hudební tvorby

Navigace na cestě dynamického střídání rolí a spolupráce

11. Propojení pohybových příběhů (aktivita 6) a písně (aktivita 10) do formy ronda – jako například: intro abcc abccc abcc ab

Reflexí naší kreativní hudební a pohybové cesty jsme pochopili, že všechny naše nápady můžeme složit dohromady, když spojíme různá dobrodružství a spolupracujeme jako skupina. Každá z těchto skupin bude mít svou vlastní jedinečnou cestu. Vše se odvíjí od úsilí a spolupráce. Dynamické střídání rolí a spolupráce jsou nezbytné pro inkluzivní hudební tvoření, neboť jen tak mohou být vyslyšeny a oceněny různorodé hlasy. Během tohoto procesu vytváříme hudbu a budujeme smysluplné vzájemné vazby.

Forma ronda, kterou jsme použili k propojení pohybového příběhu a písně, je skvělým příkladem spolupráce a střídání rolí. Každý účastník mohl přispět k výslednému produktu, ať už prostřednictvím pohybem ztvárněného příběhu písně, nebo hry na nástroj. Každý se účastnil každé části, a proto mohl převzít jakoukoliv roli. Společně jsme utvářeli naši cestu inkluzivního hudebního tvoření, neustále jsme střídali role a vzájemnou spolupráci jsme vytvořili něco smysluplného.

To vše dokazuje, jak kolektivní hudební tvorba podněcuje sociální interakci a rovnost mezi hudebníky tím, že boří bariéry a vytváří smysl pro komunitu. Pomáhá nám to ocenit odlišnost a posílit empatii a porozumění vůči sobě navzájem. Společně vytváříme prožitky, zkušenosti a nezapomenutelné vzpomínky, „playlist“ našich životů. Nakonec i naše hudební identita je budována těmito zkušenostmi a ty mohou být právě tou věcí, na kterou budeme ve stáří vzpomínat.

- *Jak se role hudebníků neustále střídají a mění v průběhu skupinového hudebně tvůrčího procesu? Jaký přínos má kolektivní hudební tvoření pro posilování sociální interakce a rovnosti mezi hudebníky?*

Jak bylo popsáno na začátku kapitoly a reflektováno na praktických příkladech, i když je plán vyučovací hodiny strukturován, výstupy mohou být naprosto neočekávané. V souladu s Kelly-McHaleovou (2017) by cílem výuky mělo být poskytnout žákům prostor k tomu, aby zkoumali různé možnosti vyjádření a hudebních žánrů, aby hledali a nacházeli pří-

ležitosti k rozvoji vlastního hudebního porozumění a zkušeností, a pomoci jim vyjádřit jejich hudební preference. Proto může mít imaginativní myšlení studentů během lekcí, jejich nečekané interpretace a ztvárnění aktivit také vliv na vlastní myšlení a profesní identitu učitele. Jak popisují Mäkinenová a Huttunen (2016, s. 23–39), hudební aktivity podporují sebereflexi a pomáhají budoucím učitelům lépe pochopit jejich výukové styly a preference.

To vše zdůrazňuje, jak hodnotné je poskytovat praktické zkušenosti během vzdělávání budoucích učitelů. Studenti tak mohou lépe reflektovat svou vzdělávací praxi, obdržet zpětnou vazbu a vedení od svých učitelů a spolužáků a rozvíjet své dovednosti a poznání skrze vlastní praktickou zkušenost s hudbou. Je zajímavé, že učitelé, kteří prošli studiem hudební výchovy, měli pozitivnější přístup ke vzdělávání, měli větší zájem o používání kreativních vzdělávacích metod a také měli hlubší pocit profesní identity než učitelé, kteří hudební vzdělávání neobdrželi (Saarikallio et al., 2019, s. 213–227). Dovolit studentům hledat a zkoumat prostřednictvím hudby může otevřít dveře profesnímu růstu a budování identity samotného učitele po celou dobu jeho působení.

V tomto textu bylo dokládáno na několika krátkých příkladech, že imaginace může podpořit aspekty, jako je kreativita, dovednost řešit problémy, schopnost kritického myšlení, budování identity, emoční inteligence a empatie, jež jsou všechny nezbytné pro efektivní učení a vzdělávání. Ještě je však třeba plně poodhalit potenciál podpory jedinců ve vytváření nových nápadů, zpochybňování stávajících norem a rozvíjení inovativních řešení komplexních problémů. Proto je rozvoj imaginativního myšlení skrze umění včetně hudby pro vzdělávání učitelů klíčové. Jak nám ukazuje literatura, téma představivosti a kreativity je komplexním a heterogenním konstruktem (Özenç-Ira, 2023). Na otázky nabízené v celé kapitole nelze přímočaře odpovědět a jejich záměrem v žádném případě není dosáhnout jediného správného přístupu. Jen definování samotného konceptu imaginace a kreativity by bylo velmi obsáhlé, jak dokládá bádání z předchozích výzkumů (viz např. Kladder & Lee, 2019; Odena & Welch, 2016; Sungurtekin, 2021). Přestože stále ještě existuje mnohem více argumentů a hlubších analýz tématu, které přesahují rozsah této kapitoly, náš článek se zaměřuje jen na poskytnutí krátkých a praktických hudebních příkladů toho, jak může hudební výchova přispět k rozvoji představivosti a získání praktických zkušeností z výuky. Popsané argumenty a příklady se snaží zdůraznit důležitost poskytování takových zkušeností už během vzdělávání budoucích učitelů tak, aby měli budoucí učitelé možnost nastoupit na svoji zázračnou cestu již od začátku a pokračovali v jejím budování po celý další čas se svými studenty. Cílem kapitoly tedy nebylo zachytit zafixované praktiky, které vyřeší komplexnost imaginace a kreativity, ale spíše poskytnout několik příkladů a otázek s cílem rozšířit představivost i možnosti čtenáře a inspirovat jeho další aktivity se studenty či aktivity vlastní.

Kapitulu tak uzavíráme naléhavými dotazy:

- *Jak se dokážete v procesu výuky v hodině přizpůsobit neočekávaným situacím?*
- *Jaký prostor ponecháte svým žákům, aby mohli být zvědaví a sdíleli svoji zkušenost učení?*
- *Jak to ovlivňuje vaši vlastní výuku a vaši identitu?*
- *Jak chápete představivost a kreativitu? Jak je rozvíjíte u svých žáků ve třídě?*

Použité zdroje

- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2016). Collaborative creativity in instrumental music teaching and learning. In *Collaborative Learning in Higher Music Education* (pp. 19–34). Routledge.
- Kelly-McHale, J. (2017). Socialization in the Music Classroom. In Edgar, S. N. (Ed.), *Music Education and Social Emotional Learning: The Heart of Teaching Music*. GIA Publications.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist, 41*(2), 75–86.
- Kladder, J., & Lee, W. (2019). Music teachers perceptions of creativity: A preliminary investigation. *Creativity Research Journal, 31*(4), 395–407.
- Küssner, M. B., Taruffi, L., & Floridou, G. A. (Eds.) (2022). *Music and Mental Imagery*. Taylor & Francis.
- Liljeström, M. (2020). Music education in the Nordic countries: Historical development, current status and future challenges. *International Journal of Music Education, 38*(3), 252–265.
- Mäkinen, M., & Huttunen, R. (2016). The role of imagination in pre-service teachers' pedagogical thinking and the development of practical knowledge. *European Journal of Teacher Education, 39*(1), 23–39.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huottilainen, M., & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu, 27*(6).
- Odena, O., & Welch, G. (2016). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 51–69). Routledge.
- Özenç-Ira, G. (2023). Mapping research on musical creativity: A bibliometric review of the literature from 1990 to 2022. *Thinking Skills and Creativity*.
- Saarikallio, S. (2019). The unique features of musical emotions and their relations to self-reported empathy, emotional intelligence, and music preferences. *Psychology of Music, 47*(3), 370–388.
- Saarikallio, S. (2020). The effect of music education on creativity, empathy, and cultural awareness. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 319–332). Oxford University Press.
- Saarikallio, S., Juntunen, M. L., & Kalliopuska, M. (2019). The Effect of Music Education on Teachers' Attitudes and Professional Identity. *Research Studies in Music Education, 41*(2), 213–227.
- Shimada, S. (2022). Multisensory and Sensorimotor Integration in the Embodied Self: Relationship between Self-Body Recognition and the Mirror Neuron System. *Sensors, 22*(13), 50–59.
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and Music Teachers' Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education. *Journal of Pedagogical Research, 5*(3), 164–186.
- Wiltermuth, S. S., & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science, 20*(1), 1–5.

5.3 Orff-Schulwerk: Vztahy mezi praxí a teorií

Andrea Sangiorgio

„Neučíme se ze zkušenosti ... učíme se reflektováním této zkušenosti.“
Dewey (1938)

Počáteční otázky

Tato kapitola se bude zabývat tzv. Orff-Schulwerk přístupem ve vzdělávání. Myšlenky zde prezentované lze ovšem jednoduše rozšířit na elementární hudební výchovu a všeobecnou hudební výchovu ve školách.

Orff-Schulwerk spojuje dohromady komunitu učitelů. Sdílíme své praktické zkušenosti a určitý způsob výuky hudby a pohybu/tance: pedagogiku. Orff-Schulwerk je někdy kritizován za to, že je až příliš aktivním přístupem, dokonce příliš praktickým, avšak málo uvědomělým. Rádi bychom se společně se čtenářem zamysleli nad rolí reflexe a teorie v naší orffovské praxi. Předem upozorňujeme, že jednoznačné odpovědi nejspíše poskytnuty nebudou, záměrem je vymezit rámec pro diskusi nad mnoha aspekty tohoto otevřeného tématu. Současně budou zahrnuty i myšlenky navržené účastníky Orff-Schulwerk Forum Convention 2014 s tématem „Vzdělávání učitelů Orff-Schulwerku“, kde bylo těmto otázkám věnováno setkání pracovní skupiny.

Předem bychom si měli položit několik otázek:

- Jakými způsoby můžeme využít teorii ve vztahu k praxi?
- K jakým osobním nebo už zavedeným teoriím odkazujeme ve své výuce?
- Jaké další teoretické perspektivy by mohly být přínosné?
- Jaký druh vědomostí (nebo způsobů poznání) je pro učitele OS nezbytný?
- Přemýšlíme-li nad vzdělávacími kurzy pro učitele, jakými způsoby by do nich mohla být reflexe a teorie smysluplně začleněna?
- Nahlíženo z pragmatické a kritické perspektivy, jaké by byly neadekvátní způsoby využití teorie?

Vztah mezi praxí a teorií

Praxe je to, co děláme (nebo bychom měli dělat). Teorie je to, jak se na praxi díváme a jak jí rozumíme. Teorie je soubor myšlenek a principů – etymologicky „vize“ – které mohou být využity k vysvětlení nebo předjímání jevů, k jejich interpretaci, ozřejmění jejich smyslu. V závislosti na míře obecnosti, na níž se pohybuje, může být teorie jistým souhrnným pohledem shora, širokým rámcem, nebo naopak detailní a na důkazech založenou ideou konkrétního jevu.

Praxe a teorie jsou ve vztahu jisté dichotomie – zde je moje praxe (to, co dělám) a tam nahoře jsou abstraktní teorie, slova a koncepty. Případně bychom mohli vidět vztah mezi praxí a teorií souběžně s nekonečným množstvím možností od nerefléktované praxe odpojené od teorie přes reflexi v činnosti k reflexi činnosti až po teoretizování (Schön,

1987). V ideálním případě je do procesu profesionálního růstu učitele ve stále větší míře integrována reflexe, která je založena na teoretických poznatcích.

Reflexe

Z perspektivy učitele je praxe výchozím bodem. Zprvu může být činnost studentů učitelství a začínajícího učitele velmi intuitivní, příp. založena na implicitních a osobních teoriích odvozených z předchozích zkušeností a kultury. V nejhorším případě může učitel pouze bezmyšlenkovitým a automatickým způsobem kopírovat materiál, který se naučil na seminářích. Ale po čase se z praxe vynoří myšlenky: musíme vyhodnotit aktivity a cíle a naplánovat nové, takže začínáme reflektovat a dávat smysl svým zkušenostem. Postupem času si v ideálním případě stále více uvědomujeme, co a proč učíme způsobem, jakým učíme, a chceme tomu rozumět více. Potřeba teorie tedy pramení z kritické reflexe.

Od reflektivní praxe k teorii

V procesu rozšiřování a prohlubování naší učitelské identity můžeme hledat teorii, abychom:

- *dále zkoumali některé významné aspekty praxe*

V naší praxi se může objevit zajímavý problém, chceme se dozvědět více, a proto si o problematice začneme číst, začneme se jí věnovat. Nacházíme informace a vysvětlení odpovídající tomu, co děláme. Najdeme další, kteří přemýšlejí stejným způsobem a kteří nám pomohou pojmenovat to, co dosud pouze tušíme.

- *aspekty praxe kriticky posoudili*

V některých případech se v naší praxi objevuje něco, co zjevně „nefunguje“, a proto potřebujeme problému lépe porozumět. Hledáme jiné vize, interpretace, myšlenkové rámce a vodítka. Teorie nám pomáhá zpochybňovat naši vlastní praxi.

- *dali praxi Orff-Schulwerku jistý status a odůvodnění*

Mnohé z věcí, které Carl Orff pouze intuitivně vnímal, bylo v poslední době podloženo vědeckým výzkumem. V Orff-Schulwerk přístupu je snadné najít mnoho takových „přirozených souvislostí“ s teoriemi učení nebo s vědeckými názory nejrůznějšího druhu. Nebezpečí tohoto postupu však spočívá v tom, že bychom mohli hledat jen takové existující teorie, které budou potvrzovat to, co už děláme nebo v co věříme, místo abychom byli opravdu otevření a dovolili zpochybnit naši praxi (nebo také teorii).

Od teorie k praxi

- *aplikujme teorii*

Teorii můžeme aplikovat následováním pedagogických modelů, o kterých se dočteme v literatuře nebo se o nich dozvíme na workshopech. Orff-Schulwerk je jedním z takových pedagogických konceptů, je to funkční teorie, která vyrostla z reflektovaných zkušeností celé komunity praktiků. Je zcela samozřejmé, že „aplikace“ zde znamená v širokém slova smyslu zasazení do kontextu, znovuvytváření, individualizaci, adaptaci a inteligentní interpretaci, nikoli jen „kopírování modelu“.

V užším slova smyslu bychom také mohli aplikovat soubory výzkumem podložených postupů výuky hudby a pohybu, které bychom chtěli začlenit do konceptu Orff-

Schulwerku. Každý z nás si samozřejmě může svobodně vybrat, které učební teorie a didaktické metody bude chápat jako nejuvhodnější pro svoji práci. Je tolik užitečných myšlenek a nápadů, které nám mohou být buď zdrojem inspirace, nebo alespoň strukturovanou řadou náznaků.

- *používejme teorii jako způsob interpretace*

Některé hlavní učební teorie o vývoji dítěte a jeho vzdělávání (např. sociokulturní teorie) nám poskytují referenční rámec a podporují didaktiku a metody. Nad vzdělávacími teoriemi je řada teorií, které, ač nejsou přímo spojeny s hudebním vzděláváním, poskytují významný vhled do naší praxe (např. Csikszentmihalyiho koncept „flow“ nebo teorie systémů).

Mapy teorií

Zmapovat teorie relevantní pro Orff-Schulwerk a sestavit anotovanou bibliografii klíčové literatury by bylo zajímavým a cenným projektem. Zdá se však nepravděpodobné, že by takováto „mapa“ mohla být komplexní a mohla zahrnovat „všechny možné teorie“, a to především ze dvou důvodů. Zaprvé, vzdělávání je už ze své definice pragmatické, tj. zabývá se nejen popisem učebních jevů, ale hledá také způsoby, jak tyto jevy ovlivnit a dosáhnout změny; je také interdisciplinární, mezioborové, tj. propojuje se s mnoha soubory vědění.

Zadruhé, Orff-Schulwerk je velmi otevřeným přístupem. V naší praxi se zabýváme hudbou, pohybem, rozdílnými prostředky komunikace, integrací umění, multimodálními a multisensoriálními učebními procesy, kognitivitou, emočními, sociálními a kreativními procesy a mnohým dalším. Náš přístup si činí nárok na to být holistickým, celostním. Problémem je, že tato otevřenost a vícerozměrnost Orff-Schulwerku zahrnuje mnoho rozmanitých teoretických hledisek, proto se zdá tak nesnadné nalézt onen „náhled celku“. V této souvislosti se nabízejí dva návrhy, jak kategorizovat rozdílné teorie a jak je roztrdit do konkrétních oblastí, což by mohlo pomoci se na tak rozlehlém poli lépe zorientovat.

1. Od praxe k obecným otázkám vzdělávání

První náhled může být zaměřen na pragmatický úhel pohledu učitele, tj. na to, co učitelé potřebují znát, aby učili efektivně.

Předpokladem je, že potřebujeme odborné dovednosti a znalosti předmětu, tj. jsme schopni tančit a vytvářet hudbu a známe odpovídající teorie, např. Labanovu teorii, hudební teorii. V centru zájmů učitele jsou teorie, které jsou úzce spojeny s praxí (tj. hudební didaktika, tedy znalost toho, jak bychom měli plánovat a učit hudbu) nebo obecněji spojeny se vzděláváním a pedagogikou (teorie vyučování, pedagogické přístupy jako kooperativní učení až po filozofii vzdělávání). Poté máme obecnější učební teorie a vzdělávací teorie, které se týkají jak výuky obecně, tak výuky hudby (behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus, sociální konstruktivismus). Ještě dále můžeme najít teorie, které se sice nezabývají výukou nebo učením, ale mohou s nimi užitečně souviset, jako jsou teorie psychologické, sociologické, antropologické, filozofické, humanitní nebo vědecké (např. teorie kreativity, vtělená kognice, sémiotika, akustika, management a další).

2. Kategorie jevu a příslušné teorie

Jakmile se začneme dívat ještě více dopředu, množství a typ teorií, ke kterým se můžeme vztahovat, začne být matoucí. K zřehlednění jevu může posloužit mapa ve velkém měřítku, do které mohou být umístěny rozličné kategorie jevu podle odlišných úrovní složitosti organizace. Znázornit ji lze diagramem (podle Davise & Sumara, 2006), postupujícím od „malého“ k „velkému“, což nám pomůže identifikovat odpovídající soubory poznatků.

Stěžejní myšlenkou je, že můžeme jakoukoli epizodu učení/výuky analyzovat z různých teoretických perspektiv se zaměřením na to, co máme před sebou. Když například přemýšlíme nad dětmi, jak se učí zpívanou hru, můžeme zaměřit svou pozornost na fyziologickou a neurologickou úroveň tělesných subsystémů, tedy na to, co se odehrává v dětské mysli, jak je „napojena“ na hudbu, jak pracují zrcadlové neurony dětí, když navzájem imitují své pohyby, nebo jakým způsobem děti dýchají a tak podobně. Neurovědy a s nimi související vědecké výzkumy poskytují zajímavé informace o tom, jak náš mozek hudebně funguje.

Když rozšíříme zorný úhel, můžeme vzít v potaz sociální aspekty učení, tedy to, jak se děti učí ve skupině a jejím prostřednictvím v sociálním kontextu, jak se rozvíjejí jejich myšlenkové schopnosti v interakci s vrstevníky, jak funguje skupinová dynamika atd. Procesy tohoto druhu jsou objektem studia sociální psychologie.

Ještě dále můžeme pozorovat aktivity této skupiny dětí z pohledu sociologie a sociokulturních teorií nebo antropologie a zaměřit se na to, jak je tato praxe zasazena do širší struktury jejich konkrétního sociokulturního kontextu, jak se hudební identita formuje a vytváří různě v různých společnostech a kulturních skupinách, a sledovat, jak jsme my všichni součástí historického toku událostí. A mohli bychom postupovat dále. Na úplném konci této cesty bychom se dostali například k biologii tance a hudební tvorby a k roli, jakou hudba a tanec zastávají v evoluční historii celého lidstva.

Všechny tyto vrstvy představují zabudované systémy komplexní organizace jevů, jež jsou dynamické, vzájemně propojené a integrované. Proto ta samá situace – např. děti učící se v malých skupinách píseň nebo komponující – může být čtena a interpretována různými způsoby v závislosti na zvolené perspektivě, úrovni analýzy nebo účelu pozorovatele.

Různé úhly pohledu, různé reality

Rozmanité teorie mohou být samozřejmě využity jako koncepční nástroje k pozorování různých aspektů složitého světa, ve kterém žijeme. Bylo by chybné si myslet, že existuje nějaký „objektivní“ svět, jeden „správný“ úhel pohledu na něj nebo „konečná“ pravda o světě. Je přirozené, že každý z nás si interpretuje realitu různými způsoby v závislosti na tom,

- na co se díváme, tj. na co se naše pozorování zaměřuje,
- odkud se díváme, tj. jaký úhel nebo perspektivu si volíme a přijímáme,
- jak se díváme, tj. jak dané věci pozorujeme, jaké teoretické a metodologické nástroje používáme, abychom viděli to, co vidíme,
- jaký smysl realitě dáváme, tj. jak ji interpretujeme a jaký jí přiřkládáme význam.

Osvojíme-li si široký repertoár teoretických perspektiv, umožňuje nám to mnohostranné porozumění. V důsledku tento přístup pomáhá pedagogům vyjasnit si a rozvíjet svou praxi v kritickém uvědomění.

Rozmanité cesty poznání

Dosud jsme hovořili o teorii jako o teoreticko-propozičním poznání (*Vím, že...*), vyjádřeném v knihách nebo slovně, které je často abstraktní, neosobní, metodické, redukcující komplexní fenomén na omezený počet vzorců a které se jen obtížně okamžitě převádí do praxe. Vedle propozičního poznání jsou i jiné způsoby poznání, které jsou relevantní pro učitelskou praxi, tedy způsoby *vědění* – příhodnější termín –, které nabývají různých forem. Pro učitele je nejdůležitější pedagogické poznání (*Vím, jak...*), které je praktické, odpovídající specifickému kontextu, vysoce osobní, částečně tiché, částečně nedůsledné, okamžité, intuitivní, celostní, ztělesněné a pragmatické, tj. orientované na akci v mezích chaotické, nepředvídatelné a jedinečné situace (toto odlišení převzato od McIntyra, 2005, s. 357–382). Pedagogické poznání má co dočinění s *dovednostmi* učitelů – dovedností vést, verbálně a neverbálně komunikovat apod. – a s *kvalitami* učitelů – jakými osobnostmi jsou, jaké jsou jejich etické a vztahové postoje, autentičnost, takt, empatie, odpovědnost, nastavení mysli, sebepoznání apod. Proto jsou v ideálním případě praxe a teorie plně integrovány – praxe dává vyrůst teorii a teorie podmiňuje praxi – a v neustále probíhajícím dialektickém vztahu nabývají nejrůznějších forem.

Role teorie ve vzdělávání učitele Orff-Schulwerku

Kurzy Orff-Schulwerku jsou převážně praktické. Otázkou je, jak do nich vnést teorii. V následujícím odstavci jsou předloženy některé úvahy a návrhy:

Proporčnost mezi praxí a teorií na OS kurzech je ve velké míře závislá na kontextu a flexibilita je tu nutností. Důležitou proměnnou jsou účastníci, jejich kulturní a vzdělanostní původ, předchozí učitelská zkušenost, teoretické zájmy a specifická očekávání od vzdělávací akce. Heterogenita účastníků může ztěžovat snahu naplnit jejich rozmanité potřeby praktické činnosti versus teoretické reflexe. Druhou důležitou proměnnou je délka kurzu: čas na reflexi a teorii je problémem, pokud máme k prezentaci několika aktivit pouze omezený počet hodin. Delší kurzy vytvářejí pochopitelně větší časový prostor pro jistý druh strukturované reflexe. Naproti tomu v krátkých úvodních kurzech může zůstat přemýšlení a teorie v pozadí, nebo nemusí být zmíněna vůbec a zůstává pouze v mysli vyučujícího (stále je však implicitně přítomna). Měli bychom si být vědomi této slabiny jednorázových krátkých workshopů a měli bychom hledat cesty, jak zajistit, aby byl sdílen také teoretický základ.

Třetí proměnnou jsou sami lektori dalšího vzdělávání učitelů: každý z nás je jiný, každý z nás má svoji vlastní interpretaci Orff-Schulwerku a každý své ceněné teoretické reference a zdroje, a stává se proto, že máme odlišné přístupy. Tuto mnohočetnost úhlů pohledu lze chápat nejen jako legitimní – OS je dostatečně otevřený, aby tuto koherentní diverzitu dovoloval – ale pro účastníky kurzů dokonce obohacující.

Teorie a kritická reflexe by měla v nejlepším případě vyplývat z praxe, například když

lektori rozeberou proběhlé lekce se studenty a vysvětlí co, proč a jak u všeho, co skupina v lekci dělala. Je důležité, aby reflexe nepřicházela jen tak „shora“, ale aby účastníci sami byli aktivně do procesu reflexe zapojeni a stimulováni ke kladení otázek a pozorování, buď v malých spolupracujících skupinách, nebo všichni společně za moderování lektora. Je také na citlivosti lektora, aby prováděl reflexi a představil teorii i v průběhu vzdělávacího procesu.

Reflexe a sebehodnocení jsou při vedení studentů učitelství zásadní. Lektori (tutoři) jim pomohou zpětně reflektovat jejich učitelskou praxi, vyhodnotit porozumění dětí a propojit toto vše s existujícími teoriemi. Studenti by si také mohli vést deník svých zkušeností a dostávat různé písemné či čtenářské úkoly. Součástí některých kurzů, obzvláště těch na univerzitě, mohou být učební moduly věnované didaktice, pedagogice, vzdělávacím teoriím nebo teoretickým perspektivám jiných domén. Stačí říct, že „vytváření teorie“ nemusí být nutně vedeno tradiční, pasivní, jednosměrnou formou přednášky. Ve vzdělávání dospělých můžeme užívat rozmanité techniky skupinového myšlení k aktivnímu zapojení učících se do procesu získávání a spoluvytváření teoretického poznání. Mluvení, reflexe a teoretizování by nikdy nemělo být nudné, ale mělo by být výzvou, inspirací, které povedou k transformaci.

Například, internet poskytuje některé možnosti, jak učení se teoriím podpořit. Spolu se sledováním přednášek online (jak to dělá mnoho univerzitních studentů) mohou studenti učitelství také pracovat online, mluvit společně a dopisovat si přes mnohé platformy, číst a diskutovat o nejrůznějších tématech spojených se zkušenostmi, které získávají v praktických částech kurzu, a být při tom vedeni moderováním učitele (lektora/tutora) (viz novozélandský model).

Ještě pokročilejším způsobem, jak propojit praxi s teorií, je budovat naše vlastní poznání prováděním výzkumu. Máme tu na mysli aktivní výzkum jako systematický a důsledný způsob zkoumání praxe s cílem ji zlepšit. Obzvláště kolaborativní aktivní výzkumné projekty (kvalitativně orientované) mohou být úrodným prostředím produkujícím nové poznání, pevně zakořeněné v praxi a přímo odpovídající našim zájmům. Řečeno Cainovým termínem (2010), takovéto projekty mohou generovat poznání s „malým K“, možná méně „cenné“ než poznání akademických výzkumů s „velkým K“, ale pro učitele potenciálně užitečnější.

V kritickém postoji k teorii a teoretizování lze podotknout, že potřebujeme teorii, ale určitě nepotřebujeme teoretické idoly a nezpochybnitelné pravdy. Jak píše Swanwick (2008): *„Živé a kritické teoretizování je obranou, kterou máme, proti svévolnosti, subjektivnosti, dogmatismu nebo doktrinářskému přístupu.“* Ať už prezentujeme teorii jakýmkoli způsobem, vždy by měla souviset s praxí a být k ní vztahena, měla by pomáhat učitelům nacházet smysl jejich profesní aktivity. Především je třeba dát učitelům prostor, aby mohli nezávisle svoji praxi reflektovat, formulovat společně své nápady, vyměňovat si svá stanoviska a rozvíjet jako reflektující praktikové svůj vlastní profesní náhled.

Teorie není něco, co „máme“ nebo „přenášíme“. Raději přemýšlejme o teorii jako o zvnitřněném poznání, které žije ve vzdělávacích skutcích učitele. Učíme to, kým jsme, ne to, co víme. V tomto smyslu jsou praxe a teorie neustále v dialektickém vztahu. Pedagog (tutor/lektor) Orff-Schulwerku by měl být obojím: praktickým a teoretizujícím,

aktivním a reflektujícím, vášnivým i kritickým, imaginativním a analytickým, nadšeným a sebevědomějším, intuitivním a přemýšlejícím.¹²³

Použité zdroje

- Cain, T. (2010). Music Teachers' Action Research and the Development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 159–174.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the Gap Between Research and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Swanwick, K. (2008). Reflection, Theory and Practice. *British Journal of Music Education*, 25(3), 223–232.

Tento text je překladem článku, založeného na prezentaci přednesené v roce 2014 na *Convention International Orff-Schulwerk Forum* v Salzburgu: Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. In M. Grüner, B. Haselbach, & M. Widmer (Eds.), *Orff-Schulwerk Heute, Winter 2014/ 91* (pp. 12–18). Carl Orff Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik & Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

5.4 Kreativní skupinová práce jako hlavní pedagogické strategie v Orff-Schulwerku

Andrea Sangiorgio

Hra, tvořivost a skupinové učení mohou být často příliš komplexní, chaotické a nepředvídatelné a také mohou znamenat velkou výzvu pro učitele, který chce takové aktivity plánovat. V tomto článku bude stručně nastíněna „pedagogika tvořivé skupinové práce“ a její aplikace na práci s orffovskou třídou. Článek bude opřen o zkušenosti z výuky a výzkumu autora (Sangiorgio, 2016). V obrysech budou zachyceny hlavní fáze kreativního skupinového procesu a zamyslíme se nad odpovídajícími pedagogickými strategiemi vhodnými pro plánování kreativních skupinových aktivit, jejich zavádění do výuky a jejich následné vyhodnocování.

Přípravné fáze

Zahajovací aktivita. Na začátku každého setkání se skupina potřebuje „dostat na místo“. Můžeme k tomu použít rituální aktivitu, pohybovou hru v párech, píseň nebo jakýkoli

¹²³ Poděkování Sáře Hennessy (University of Exeter, UK) za dohled nad koncepcí a psaním tohoto článku.

jiný typ aktivity, která na optimální úroveň pozvedne fyzické a psychické uvědomění členů skupiny a povede k navázání kontaktu mezi jejími členy.

Autor často začíná synchronizačními aktivitami, jako je tanec na rytmicky výraznou hudbu, vytváření pohybového prvku, koordinace pohybu s partnerem. Případně můžeme začít rytmickými vzorci, hlasem a pohybem nebo hrou na tělo – něčím energizačním, přiměřeně aktivizujícím, sjednocujícím, tedy pokud možno něčím, co navozuje vědomí fyzické, mentální, emoční a vztahové přítomnosti.

Představení tématu/myšlenky/nápadu. Tato fáze může zahrnovat přímé pokyny a reprodukci modelů navržených učitelem jako výchozí bod pro pozdější kreativní práci. V této fázi je také důležité vnést příležitosti pro improvizaci či vynalézání, samostatně, společně s partnerem nebo v rámci celé skupiny, což povzbuzuje představivost dětí a umožňuje jim vytvořit si k tématu osobní vztah. Cílem je poskytnout impulsy, vybudovat či znovu aktivovat potřebné informace, rozvinout dovednosti, pojmové myšlení a různé způsoby přemýšlení ve vztahu k vůdčí myšlence, kterou do skupiny jako pedagogové přinášíme.

Modelování úkolu pro kreativní práci skupiny

Než děti začnou pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách, je klíčové zajistit, aby si vytvořily koncepční model toho, co se od nich očekává.

Modelování a vysvětlení. Učitel představí myšlenku, kterou je třeba prozkoumat, a ukáže jeden nebo více příkladů řešení kreativního úkolu. Současně slovně vyjadřuje, co právě dělá, a zapojuje děti kladením otevřených otázek. Zpočátku používáme záměrně jednoduchý jazyk, blízký dětské zkušenosti, techničtější termíny nebo koncepty představujeme později.

Modelování (učitel s dítětem). Vzájemnou interakci poté předvedeme přímo s jedním nebo více dětmi. Myšlenka je zkoumána na dostatečném množství příkladů z různých úhlů pohledu. Při naplňování zadání se zřetelně ukáží heuristické a metakognitivní strategie. Modelování s dítětem je také pro učitele zásadním zdrojem informace o tom, jaké těžkosti či nedorozumění se mohou vynořit v myšlení dětí. Pokud děti uvidí, že další členové skupiny aktivitu zvládli, budou na ni nahlížet jako na zvládnutelnou. Zapojení dětí do celého řetězce rozhodování pomůže skupině porozumět tomu, jak může být tvořivý úkol vyřešen, a poslouží jako most k pozdější fázi autonomní skupinové akce.

Zkoušení a rozvíjení nápadů dětí v celé skupině (s učitelem jako koučem poskytujícím podporu/scaffolding). V této fázi jsou návrhy dětí brány jako výchozí bod a kognitivní strategie a procesy vedoucí ke zvládnutí kreativního úkolu jsou dále formulovány a reflektovány. Tento proces konstrukce nápadů jednoho dítěte s celou skupinou, zkoumání dalších možností a poukázání na specifické znaky zadání přispívá k připravenosti dětí na fázi skupinové práce.

Pedagogická strategie modelování byla odvozena z kognitivně učednického přístupu (Collins & Kapur, 2014; Sangiorgio & Hennessy, 2013). Je velmi užitečná zejména v případě kreativních procesů a procesů s otevřeným koncem, kdy děti nemusí reprodukovat předem daný obsah, ale potřebují pochopit, jak myslet strategicky, aby naplnily zadání.

Některé užitečné instruktážní principy pro tuto fázi práce mohou být také vyvozeny

z výzkumu o **zpracovaných příkladech**, instruktážní strategii zakořeněné v kognitivně konstruktivistické perspektivě (Atkinson, Derry, Renkl & Wortham, 2000). Zpracovaný příklad poskytuje krok za krokem návod na řešení problému nebo vykonání úkolu. Představují model zaměřený na řešení problémů, který učící se studují a napodobují. Zpracované příklady jsou užitečným způsobem, jak snížit kognitivní zátěž během úvodních fází získávání dovedností, a usnadňují zpracovávání a vytváření odpovídajících kognitivních schémat, která je třeba použít v pozdějších fázích řešení problému (v našem případě během vlastní kreativní práce skupiny). S dostatečným počtem příkladů by měli být žáci schopni lépe porozumět výchozím konceptům, principům a myšlenkovým strategiím běžným pro zpracované příklady a pružně je aplikovat na podobné problémy. Pokud jde o kreativní aktivity v elementární hudební výchově, zpracované příklady by měly být navrhovány tak, aby integrovaly všechny zdroje informace – včetně mnohočetných způsobů prezentace, jako je hudba, pohyb, verbální jazyk, formy vizuálního znázornění a notace – do jednotné a konzistentní prezentace. Zatímco je zadání demonstrováno a diskutováno, je důležité přitáhnout pozornost žáků k dílčím částem zpracovaného příkladu a vyjasnit dílčí cíle zadání, které představují stavební kostky zpracovávaného kreativního úkolu, např. „nálepkování“ (viz teorie nálepkování), specifikováním jednotlivých kroků procesu a vysvětlením/demonstrováním přidružených konceptů a dovedností.

Otevřené otázky – které je třeba zodpovědět na základě charakteristik a omezení daných kontextem – zahrnují:

- kolik zpracovaných příkladů by mělo být prezentováno během fáze modelování (dle autora je dobrým počtem alespoň dva nebo tři),
- jak by zpracované příklady měly být vybrány, prezentovány a uspořádány, tak, aby každý následný příklad koherentně stavěl na předchozím, poskytoval dostatečnou varietu a postupoval od jednoduchého ke komplexnímu,
- jak by se měla témata, koncepty a strategie objevovat (doslova „vynořovat“) a jak by měly být zřetelně objasněny na řadě různých příkladů.

Důležitost fáze modelování spočívá v tom, že pomáhá dětem pochopit povahu kreativního problému, který mají řešit, specifické aspekty a dílčí cíle zadání, a také porozumět typu výstupu, jaký může tato specificky tvořivá aktivita přinést. Na konci této fáze by měly být děti připraveny na následující samostatnou skupinovou práci.

Příprava úkolu

Stručná odbočka k zadávání úkolu: jako učitelé máme odpovědnost vytvořit zadání odpovídající schopnostem skupiny, jejich úrovni připravenosti s odkazem ke specifickému obsahu úkolu a rysům kontextu. Ať už používáme velmi otevřené úkoly, které dovolují vysokou míru kontroly nad rozhodovacím procesem, nebo strukturovanější improvizální a kompoziční úkoly, u nichž jsou předepsána těsnější vodítka, tím stěžejním zůstává najít přiměřenou rovnováhu mezi svobodou a omezeními. To způsobuje základní napětí v každé kreativní práci. Často je možné porozumět tomu, čeho je skupina schopná a co je ochotná dělat, jednoduše tím, že si vyzkoušíme, co pro ni funguje nejlépe. Učit skupinovou kreativitu je skutečně otevřeným a objevovatelským procesem pro učitele samotné.

Klíčové rysy přípravy kreativního skupinového úkolu v hudbě

| | |
|--|---|
| <i>Vůdčí myšlenka</i> | pravidla, impulsy, podněty, výzvy, pobídky ... |
| <i>Prostředníci</i> | pohyb - hlas - hudební nástroje |
| <i>Typ kreativního procesu</i> | bádání/zkoumání - improvizace - kompozice |
| <i>Míra otevřenosti</i> | relativně uzavřené, strukturované úkoly (kreativní úkol řešící problém s těsnými parametry zadání) otevřené, komplexní úkoly (kreativní úkol hledající problém s otevřenými parametry zadání) volné úkoly |
| <i>Směrování procesu tvorby tvaru (Gestaltung)</i> | procesy zdola nahoru (kombinující prvky k vytvoření celku) procesy shora dolů (postupně vymezující celek na prvky) |
| <i>Míra spolupráce</i> | kooperativní úkoly (spojování nápadů dohromady) kolaborativní úkoly (skupinové rozvíjení jednoho nápadu) |

Fáze skupinové práce

Příprava práce v malých skupinách. Před zahájením skupinové práce je třeba učinit celou řadu rozhodnutí, která se týkají výběru či přípravy materiálů (jsou-li třeba), výběru partnerů a vyjednávání složení skupin, výběru nástrojů (jsou-li třeba) či rozhodování, co dělat (zejména v případě volných úkolů). Tato přípravná fáze a všechny zahrnuté organizační a logistické volby mohou trvat více než jen několik minut a někdy vyžadují velkou pozornost a trpělivost na straně učitele, mají ale zásadní význam pro hladký a spořádaný průběh aktivity.

Fáze tvůrčí skupinové práce. Po fázi modelování, koučování a podporování (scaffoldingu) nastává moment, kdy učitelova intervence doznívá, učitel ustupuje do pozadí a ponechává prostor pro samostatnou práci. Toto je nejchaotičtější fáze práce, zejména díky hlučnému prostředí a zdánlivé nepřehlednosti. V některých případech bývá pro učitele těžké posoudit, zda děti pracují efektivně, nebo ne, či sledovat, co se v různých skupinách děje. Důležité může být požádat skupinu, aby si celý svůj výstup vyzkoušela ještě předtím, než jej bude sdílet s celou skupinou (Fautley, 2005, s. 39–57). Tato zkouška nese příhodné označení „work in progress performance“, představení probíhající práce.

Zásadním tématem je, zda v této fázi zasahovat, či nezasahovat do práce skupin. Pokud zasáhneme, musíme se ujistit, že zásadně nenarušíme jejich vlastní nezávislou práci, kterou bychom měli respektovat a vážit si jí. Dobrou strategií je ptát se pomocí otevřených otázek dětí na jejich záměry. Na druhou stranu nezasáhnout by mohlo být škodlivé v případě nepřesvědčivé práce (ať už k tomu došlo z jakýchkoli důvodů) na straně dětí: v některých situacích se ukáže jako nutné zasáhnout a pomoci dětem pracovat produktivně, jinak se odchýlí od cíle a dospějí k neuspokojivému výsledku. Zdá se, že pro takovou situaci neexistuje žádné základní pravidlo, ale učitel se často cítí být vnitřně tlačěn ke kontrole skupiny, kterou by jistě bylo lepší udržovat v jistých mezích. Doporučuje se spíše skupinu sledovat jako nezávislý pozorovatel a nechat ji pracovat. Učitel by měl samozřejmě být k dispozici, když je o to požádán, a měl by neustále monitorovat situaci z uctivé vzdálenosti.

Při práci v malých skupinách je pro učitele vždy co pozorovat: při aktivitách Orff-Schulwerku zahrnují interakce probíhající ve dvojici nebo malé skupině *interakce tělesné* – neverbální tělesnou komunikaci, ztělesněnou interakci v pohybu, ztělesněnou hudební komunikaci (hudební gesta a pokyny nebo synchronizace) –, *interakce hudební* (spontánní, improvizované nebo plánované interaktivní chování) – a *interakce slovní* (slovní výměna vztahovaná k úkolu nebo hovor mimo zadání). Učitel by měl navíc ještě posoudit kvalitu mezilidských vztahů vyjádřených skrze skupinovou práci a mocenské vztahy existující mezi členy skupiny. Nad rámec přímo pozorovatelného chování je relevantní položit si otázku, do jaké míry je skupina schopna dosáhnout intersubjektivní, naladěné a vzájemného propojení a zda je schopna budovat sdílené pochopení toho, co společně vytváří (Wiggins, 1999/2000, s. 65–90).

Vystupování/sdílení

Příprava na prezentaci výstupů. Přípravné kroky zahrnují fyzické rozvržení skupin, jejich umístění v prostoru tak, aby na sebe všichni účinkující viděli a aby také na ně vidělo publikum, vytvoření soustředěné atmosféry, shrnutí toho, co nyní uvidíme, a případně také výzvu publiku, aby soustředěně pozorovalo dění.

Vystoupení malých skupin. Skupiny se střídají a každá předvede, co společně její účastníci vymysleli. V některých případech je toto vystoupení stále součástí procesu, spíše než závěrečnou prezentací produktu. To, co participující vypracovali, ještě nemusí být zásadní, protože v podstatě improvizují před publikem, nápady jsou teprve ztvárněny nebo se na nich ještě bude pracovat prostřednictvím celoskupinové diskuse.

Reflexe, zpětná vazba a vyhodnocení

Po vystoupení možná nevyplnou žádné komentáře – to bude záležet na kontextu, možná však proběhne podrobná diskuse. Do jaké míry komentáře proběhnou, záleží na časových možnostech, věku účastníků, jejich momentální pozornosti a také relevanci úvah, které jsou předkládány. Tato fáze je obzvláště důležitá, protože právě nyní, podpořeny otázkami a pozorováním učitele, mohou děti vyhodnotit, co právě proběhlo, analyzovat strukturu svého výtvoru, hledat pomocí návodných otázek vysvětlení a objasnění, chválit, co je v jejich názoru cenného, navrhnout myšlenky k rozšíření, metakognitivně reflektovat použité strategie kreativního myšlení a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

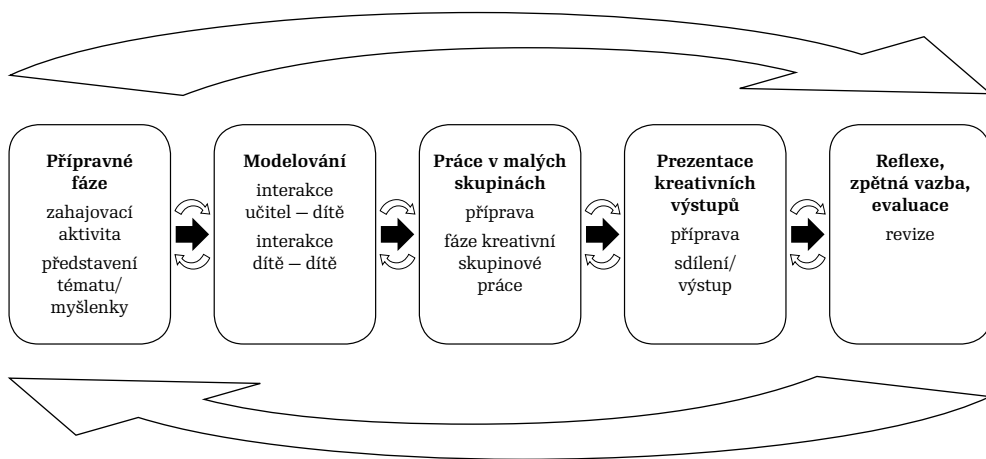
V některých případech může být důležité a zajímavé vyzvat skupinu, aby svůj výtvor zopakovala a vyzkoušely se možné navržené strategie, nebo jen proto, aby si děti užily představení znovu, obzvláště pokud se to první z nějakého důvodu úplně nepovedlo. Prostřednictvím druhého pokusu je navíc možné ověřit, do jaké míry byl materiál předem připraven – tj. jaký neměnný rámec zůstává při opakování výtvoru – nebo do jaké míry byl vymyšlen v daném okamžiku. Po prvním kole prezentací a komentářů může být vhodné účastníky požádat, aby se vrátili do svých skupin a ještě své hudební produkty vylepšili.

Tato dialogická fáze řízené reflexe, zpětné vazby a revize je nezbytná pro zvýšení efektivity kreativní skupinové práce dětí. V základní pedagogické perspektivě „dát dětem

hlas“ prostřednictvím těchto hodnotících rozhovorů znamená naslouchat významům, perspektivám, motivům, myšlenkám a pocitům, které ony samy spojují se svojí vlastní hudební tvorbou. Pozornost už dále není (nebo není jen) cílena na stvořený kus jako takový (produkt), ale zaměřuje se spíše na vlastní sociální a kreativní zkušenost, kterou děti aktivitou získávají.

(Nelineární) struktura kreativního procesu

Fáze kreativního skupinového procesu byly dosud představeny jako lineární sled metodologických kroků, jak je uvedeno na následujícím obrázku. Toto schéma je užitečné jako nástroj analýzy a umožňuje se zorientovat v jednotlivých činnostech.



Obr. 9 (Nelineární) struktura kreativního procesu

Ve skutečnosti je však tento proces velmi často nelineární: v závislosti na druhu materiálu, nápadech, se kterými pracujeme, míře zapojení skupiny do aktivity se můžeme vracet zpět a opět skočit vpřed z jedné fáze do druhé, a to bez ohledu na následnost. Kromě toho si můžeme také povšimnout mikrocyklů uhnížděných v makrocyklu celé aktivity, rozprostřené přes více než jedno setkání. Aby byla vyjádřena nelineárnost tohoto druhu procesů, obsahuje výše uvedený diagram mnoho šipek mezi jednotlivými fázemi. Samozřejmě je možné tento druh kreativního procesu znázornit ještě jinými způsoby (např. Fautley, 2005; Wiggins, 2007).

Organizace vzdělávání v delším časovém období

Další relevantní otázkou je, jak organizovat kreativní skupinové aktivity v delším a diferencovanějším učebním úseku na delší časové období. Na čem záleží z pohledu pedagogických strategií, není ani tak jeden kreativní skupinový úkol v rámci jednoho setkání – jak

byl představen výše – ale celý řetězec následných kroků a opakování cyklu přípravy / skupinového bádání a zkoumání / prezentace / reflexe mnoha hodin a setkání, tedy způsob, jakým je plánován, spoluvytvářen a dočasně strukturován široký sled aktivit, a to v improvizovaném dialogu se skupinou.

Role učitele

Komplexní a mnohotvárné úsilí, např. k řízení skupinové práce a kreativní spolupráce, vyžaduje od praktika Orff-Schulwerku, aby ovládl značnou škálu dovedností:

- byl odborníkem v oblasti hudby a pohybu,
- byl týmovým hráčem,
- byl proaktivním a vnímavým pedagogem/facilitátorem,
- vytvářel aktivity a materiály, které podněcují motivaci a zájem dětí,
- dokázal identifikovat hudební a pohybové dovednosti dětí a podněcoval jejich rozvoj, stejně jako rozvoj jejich kreativních dovedností a schopností spolupráce,
- dokázal strukturovat procesy efektivního skupinového učení tak, aby poskytoval dostatečné vedení a současně přitom otevíral svobodný prostor pro autonomní a úspěšnou činnost dítěte.

Pedagogická a etická hodnota kreativní skupinové práce

Skupinová kreativita je v hudební výchově cílem vyššího řádu. Pracovní a tvůrčí činnost konaná společně s ostatními – ústřední pedagogická strategie v Orff-Schulwerku od jeho počátků – zapojuje celé spektrum kognitivních funkcí, jako je zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, evaluace a tvorba. V dynamické interakci s myšlenkami a nápady ostatních je podporováno samostatné a kritické myšlení dětí. Vedle těchto kognitivních aspektů buduje spolupráce na kreativním hudebním tvoření další vrstvy odpovídajících sociálních dovedností, jako je schopnost vyjadřovat a komunikovat nápady a myšlenky, navazovat na příspěvky ostatních, vyjednávat společná řešení a rozvíjet smysl pro identitu skupiny při spoluvytváření sdíleného výsledku.

Kultivace spolupracující kreativity skrze skupinovou práci znamená dávat dětem moc a samosprávu nad jejich vlastním učebním procesem a pomáhá rozvíjet umělce v jejich nitru. Kreativní skupinové činnosti navíc usnadňují aktivní zapojení a inkluzi všech dětí, protože každý člen skupiny může sám definovat rozsah a povahu své účasti v rámci otevřeného, ale odpovídajícím způsobem strukturovaného rámce. Podporují tak pocit autonomie, kompetence a psychosociální vzájemnosti, prospěšné pro wellbeing dětí. Závěrem jmenujme i etické hodnoty spojované s kreativní skupinovou prací: uznání osoby a jejího kreativního potenciálu, podporu intersubjektivitu a dialogického životního postoje, umožňujícího svobodu spolu s odpovědností, podporou rozmanitých perspektiv a v neposlední řadě i kultivaci demokracie.

Použitá zdroje

- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70(2), 181–214.
- Collins, A., & Kapur, M. (2014). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 109–127). Cambridge University Press.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39–57.
- Sangiorgio, A. (2016). *Collaborative Creativity in Music Education: Children's interactions in group creative music making*. PhD thesis, Exeter University, UK. Available at <http://hdl.handle.net/10871/20648>
- Sangiorgio, A. (March, 2022). Creative Group Work as a Central Pedagogical Strategy in the Orff-Schulwerk Approach. *Orff-Schulwerk International*, vol. 1(1), 27–33.
- Sangiorgio, A., & Hennessy, S. (2013). Fostering Children's Rhythm Skills Through Creative Interactions: An application of the cognitive apprenticeship model to group improvisation. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *European perspectives on music Education 2 - Artistry* (pp. 105–118). Helbling.
- Wiggins, J. H. (1999/2000). The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65–90.

Tento text byl publikován v Sangiorgio, A. (2022). Creative group work as a central pedagogical strategy in the Orff-Schulwerk approach. *Orff-Schulwerk International*, 1(1), 27–33. https://www.iosfsjournal.com/_files/ugd/8289b4_c41b7ac4353d4f86863547d6c76d84c7.pdf?index=true

6. Kreativní modelové hudebně výchovné situace

6.1 Modelování

Modelování hudebně výchovných situací je jednou z poměrně častých hudebně pedagogických metod, které napomáhají zkvalitňování hudebního vyučování. Jejich vytváření se věnuje řada autorů. Tvorbou modelových situací v souvislosti s poslechovými činnostmi se zabýval například Jaroslav Herden, Eva Jenčková navrhuje hudebně výchovné situace se zaměřením na hudebně pohybové aktivity. Jiřina Jiříčková (2008) ve své dizertační práci předložila soubor modelových situací se zaměřením na uplatnění klavíru v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy.

Podle Herdena modelování znamená „*vytváření vzorů funkčně ideálních postupů, které respektují teoretická východiska a vyhovují praxi*“ (Herden, 1998, s. 39). Význam modelových hudebně výchovných situací spočívá mimo jiné v tom, že navrhované aktivity, metody a formy práce utvrzují učitele v jejich vlastních postupech, inspirují je k hledání dalších notových materiálů, výběru učebních pomůcek, motivují učitele k realizaci vlastních tvořivých nápadů a k vytváření pro žáky podnětného hudebně výchovného prostředí.

Modelování hudebně výchovných situací vychází mimo jiné ze závěrů novodobých výzkumů tvořivosti. Z nich je patrné, že je třeba cíleně podporovat a rozvíjet složky osobnosti, které jsou úzce spjaty s tvořivým chováním. Patří k nim citlivost na problémy, zvědavost, zvědavost, radost z experimentování, tolerance k frustraci a nejednoznačnosti, vytrvalost a odolnost, ochota vynaložit úsilí a flexibilita (Runco, 2014, s. 300). K tomu je podle Kalcherové (2020) důležité nabízet dětem takové úlohy, které jsou výzvou pro komplexní a originální zpracování. Kalcherová zároveň dodává, že jsou k tomu zapotřebí vedle uplatňování dílčích technik také pedagogické kvality (Kalcher, 2020, s. 295). Například Paulsová k nim řadí zvědavost, nekonvenčnost, radost z nového, preciznost, humor, ale také rozmysl, emoce a hravost (Pauls, 2010, s. 100–101). Modelové situace tedy vnímáme jako jakési vzory, které ovšem ke svému tvořivému pedagogickému zpřítomnění potřebují kvalitního, otevřeného a tvořivého učitele.

Modelové hudebně výchovné situace jsou koncipovány jako komplex hudebně výchovných činností, které na sebe navazují nebo spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Vycházejí z učiva hudební výchovy školy.

Navržené modelové situace nejsou záměrně přiřazeny jednotlivým ročníkům základní nebo střední školy, ale v duchu současné vzdělávací soustavy vybízí učitele k zařazení do hudebního vyučování s ohledem na rozpracované výstupy a učivo hudební výchovy v jednotlivých ročnících podle individuálních školních vzdělávacích programů. Práce s modelovými situacemi na učiteli vyžaduje, aby v rámci zvolené modelové situace volil odpovídající aktivity podle stupně rozvoje hudebních schopností a dovedností svých žáků, činnosti uvedené úrovni přizpůsobil a realizoval je v časovém úseku podle vlastního uvážení.

Většina předkládaných modelových hudebně výchovných situací nabízí zpravidla širší spektrum didaktických možností, než je zvládnutelné v jedné vyučovací hodině. Jako

celek je tak možné je realizovat v několika následujících hodinách hudební výchovy, nebo v rámci blokového či projektového vyučování. K modelovým situacím je možné se v průběhu školní výuky vracet.

Charakteristickým rysem navržených modelových situací je snaha o tvořivě pojaté hudební vyučování, kdy pěvecké, instrumentální, hudebně pohybové i poslechové činnosti obsahují nezřídka tvořivý aspekt a jež se inspirují aktuálními podněty.

Tato kapitola přináší komplex celkem dvaceti tří modelových hudebně výchovných situací. Ty vycházejí z hudebně psychologických a hudebně pedagogických poznatků a navazují na obsah předcházejících teoretických kapitol. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé modelové situace vloženy do subkapitol podle toho, zda jsou koncipovány pro výuku dětí mladšího školního věku, hudebně výchovné náměty jsou realizovatelné jak u mladších, tak i u starších dětí, nebo jsou vhodné pro výuku dětí staršího školního věku. Výhodiskem modelových hudebně výchovných situací je buď jednotné téma, nebo zaměření na určitou složku či doménu hudebního vyučování.

6.2 Modelové hudebně výchovné situace pro mladší žáky

6.2.1 Tvořivě u moře a na moři

Jiřina Jiříčková



Popis modelové situace

Modelová situace je souborem progresivně seřazených hudebně výchovných činností na téma moře. Množství podnětů vybízí k rozvržení aktivit do většího časového rámce, stejně jako ponechává volnost k volbě dílčí aktivity nebo úrovně hudebně výchovné aktivity podle aktuálních podmínek třídy a na základě stupně hudebních schopností a dovedností dětí.

Modelová situace je uvozena aktivitou sledující počáteční motivaci dětí formou pohybové imitace a následně elementární hudebně pohybové improvizace. Předkládá podněty k elementárnímu hlasovému výcviku dětí a k práci s písní záměrně snadné tak, aby byla rychle osvojitelná, zapamatovatelná a mohlo být dále na ni navazováno v dalších hudebních činnostech. Další písně, se kterými je v modelové situaci pracováno, lze využít i u starších dětí, vedle věkové skupiny, na kterou modelová situace cílí a již jsou děti mladšího školního věku. Práce s písněmi zahrnují a doplňují aktivity sluchové a poslechové, činnosti spojené s rozvojem hudebních schopností a dovedností, včetně rozvoje tvořivosti dětí, a přinášející dětem prostor pro získání prožitků a rozvíjející celou paletu kompetencí, ke kterým ve škole směřujeme. Cílem modelové situace je umožnit dětem diferencovaný, a přitom již zmíněný progresivní přístup k hudbě a k hudebním činnostem a nabídnout učitelé inspirující podněty pro další tvořivé uchopení tématu moře v rámci hudební výchovy.

Pomůcky: ocean drum, hudební nahrávky, kameny, lahvičky s vodou, krupice (v misce / na podložce), mušle, čistý list papíru, netkaná textilie podle velikosti skupiny dětí / třídy, basový buben, dostupné melodické i rytmické nástroje Orffova instrumentáře, boomwhackery, příp. zobcové flétny, lano

Věk: 6-11 let (některé činnosti je možné zjednodušeně, především v kratším časovém rozpětí, realizovat s dětmi předškolního věku; u některých aktivit je možné upravit vstupní motivaci tak, aby aktivita byla atraktivní pro 10-11leté děti)

*Moře je spousta mokré vody
V ní dobrodružství víc nežli hvězd
Poplujem za ním na mé lodi
A zveme všechny, kdo chtějí se svézt.*

Jiří Kafka

POHYBOVÉ PARALELY: JAK BĚŽÍ VLNA

Tato aktivita si klade za cíl aktivně motivovat děti k zapojení se do výuky, která se bude věnovat tématu moře, a navodit atmosféru hravého a tvořivého vyučování. Na začátku výuky je vhodné děti jak uvolnit, tak i rozproudit, a to nejprve na základě pohybové imitace učitele. Následně děti samostatně vymýšlí možnosti elementární pohybové reakce na hudbu při současném sledování ostatních a přejímání jejich nápadů a posléze v součinnosti s partnerem. K tomu je využíván prostor celé třídy.

Hudební nahrávka: *Xavier Rudd - Follow the Sun*

- Postavíme se nebo posadíme kamkoli do prostoru. Reagujeme na poslechovou ukázkou a rukou znázorňujeme vlny v moři.
- V prvních pohybech nejprve imitujeme učitele. Poté navážeme vymyšlením si vlastních pohybů.
- Rukou malujeme mořskou vlnu. Jde jedním směrem a zase se vrací. Zkoušíme pohyb ruky horizontálně před tělem ve výšce hrudi, ve výšce hlavy nebo také nad hlavou. Poté předvádíme mořskou vlnu pohybem ruky vpřed a vzad. Opět zkusíme pohyb ruky v různých výškových polohách.
- Přidáme druhou ruku. Obě ruce dělají pohyb stejným směrem. Vlna se láme na menší vlnky, někdy je zase velká a dlouhá, sledujeme plynulost našich pohybů. Pozorujeme své ruce, vnímáme, jak se nám daří jejich koordinace.
- Pohyby na pokyn učitele zvětšujeme či zmenšujeme.
- Můžeme si na chvíli odpočinout, pozorovat pohyb ostatních.
- Vše probíhá beze slov.
- K pohybu rukou přidáme uvolněný pohyb zbytku těla. Ruce jsou „doprovázeny“ celým tělem.
- Bez hlasitého domlouvání si najdeme v prostoru třídy partnera. Stáváme se společně jednou vlnou - můžeme se pohybovat po celém prostoru třídy. Držet se za ruce, být

v blízkosti sebe – vedle sebe, před sebou a za sebou, zády k sobě. Snažíme se o společnou koordinaci pohybů v závislosti na hudbě, která zní.

- Aktivitu ukončíme, obdobně jako začala, do úplného ticha. Vyklepeme napětí z rukou i nohou. Posadíme se.

HLASOVÉ PARALELY: JAK ZNÍ MOŘE?

Jak zní moře? Pokusíme se jeho zvuk napodobit svými hlasy. Praxe společně znějících zvukových projevů zbavuje děti ostychu se hlasově vyjádřit. I přes počáteční omezení na jeden konsonant nabízí aktivita stále řadu možností pro tvořivé individuální hlasové vyjádření.

- Hlasem napodobujeme, jak moře zní: moře je klidné, s malými vlnami, rozbouřené, fouká hodně vítr – šššš – š – šššš – š – spolu s hlasovým projevem si představujeme, jak by který zvuk mořské vlny rozpohyboval, jak by mořská hladina vypadala.¹²⁴
- Ke zvukomalbě větru znovu přidáme doprovodný pohyb těla.
- Hlasem ozvučujeme vlny, které ukazuje učitel.
- Vnímáme rozdílnost v intenzitě, pracujeme s dynamikou.
- Nejprve zvukové vyjádření vln realizujeme společně, posléze ponecháme děti, aby si každé svou „vlnu“ znázornilo ve vlastním tempu.
- Vyzveme děti, aby podle zájmu zavřely oči a naslouchaly okolním zvukům.
- Výsledný zvuk lze doprovodit zvukem ocean drum.
- Nabídneme námět k vytváření představ, kdo všechno v moři žije.
- Na tuto aktivitu je možné navázat rozmanitými průpravnými hlasovými cvičeními, která budou inspirována zvuky moře, resp. živočichů, kteří v něm žijí.

Několik hlasových cvičení inspirovaných mořem

V moři je spousta maličkých klaunů očkatých...

- Našpulíme rty, mírně pozvedneme obočí, vdechneme tváře, sešpulíme rty
- Předvedeme několikrát, rybičky se navzájem pozdraví (protažení mimických svalů)

V moři žijí také tuňáci obrovští...

- Rytmičky nafukujeme tváře, vykulíme oči a s výdechem veškeré napětí povolíme
- Chvilí ponecháme děti v napětí, poté povolíme (protažení mimických svalů)

Všechny ryby rozehnal motorový člun, který projel okolo...

- *Brrrr* – nebo varianta pouze se zapojením rtů (aktivizace jazyka – uvolnění, rozkmitání rtů)

Z vody vylezl krab a klepe klepety...

- Širokým koncem jazyka ťukáme na tvrdé i měkké patro, a to co nejrychleji (aktivizace jazyka)

¹²⁴ Při výdechu dlouze š, při nádechu „běží“ vlna zpět.

Delfini, ti se umějí smát...

- Vydáváme lehce pištivý zvuk na hi (aktivizace bránice, motivace k vysoké poloze - nezpíváme)

V moři je k zahlédnutí také mořský had (vložit olivový)...

- Předvádíme pohyb hada ve vodě a pohyb doplňujeme zvukem plpl... (velmi rychlá práce jazyka, uvolnění jazyka při volném výdechu)

POSLOUCHÁME A ZPÍVÁME¹²⁵

Vybraná píseň je v hlasové poloze výhodné pro počáteční hlasový výcvik dětí. Melodie písně je elementární, snadno zapamatovatelná, a proto velmi dobře přístupná k rychlému pěveckému osvojení a následně k úspěšnému propojení dalších hudebních činností se zpěvem písně.

U moře s mladšími...

- S čím si můžeme u moře hrát? Krátce s dětmi podiskutujeme.
- Pojďme si nyní představit, že právě nyní u moře jsme...

Kamínky

- Stiskneme a povolíme kamínek / předáváme z ruky do ruky vždy na 1. dobu v písni, kterou posloucháme.

NA BŘEHU U MOŘE

JÍŘINA JIŘIČKOVÁ



1. Na bře - hu u mo - ře hra - je - me si,
2. Slu - níč - ko ve - se - lý pře - je nám den,
3. Tra - la - la, tra - la - la, tra - la - la - li,



- na bře - hu u mo - ře zpí - vá - me si.
tles - ká - me, ples - ká - me, při - dej se jen!
tra - la - la, tra - la - la, tra - la - la - li.

- Ťukáme dvěma kamínky rytmus písně.
- Ťukneme kamínky do pomlk.

¹²⁵ píseň určená pro děti 1. až 2. třídy

- Překládáme kamínky vždy na 1. dobu písničky (každé dítě má jeden kamínek, ve dvojici si je na 1. dobu taktu předávají / sedíme v kruhu – předáváme kamínek (dva, tři) po kruhu).
- Dvěma kamínky (s každým v jedné ruce) do vzduchu v prostoru před tělem znázorňujeme znějící tóny.
- Ponecháme prostor dětem, aby hledaly další nápadité možnosti doprovodu písně na kamínky.

Voda v plastové láhvi

- Na 1. dobu větší svislý pohyb, poté dva menší.
- Po taktech (kdy hrajeme na každou dobu) střídáme hru pohybem svisle a podélně.
- Doprovázíme úderem lahvičky o stehno.
- Hledáme vlastní možnosti tvořivého doprovodu lahvičky s vodou.

Písek – krupice

- Použijme krupici – jako doprovod písně rytmicky nabíráme krupici a lehce vysypáváme z dlaně (lze samozřejmě provádět venku s pískem).¹²⁶

ZPÍVÁME PÍSEŇ NA BŘEHU U MOŘE

- Po předchozím několikanásobném poslechu písně je pro děti poměrně snadné píseň zazpívat.¹²⁷ Začneme s 3. slokou, ve které se opakuje text *tralala*...
- Poté se naučíme zpívat i první dvě sloky.¹²⁸
- Vyzkoušíme střídání skupin zpěváků: skupiny na sebe navazují zpěvem dvoutaktí.
- Doprovázíme se hrou na metalofonové kameny / klavír / kytaru, a to na základě akordických značek.
- Zůstaneme u dělení na skupiny a realizace písně jako sledu na sebe navazujících dvoutaktí: První skupina zpívá, druhá text svého dvoutaktí předvede pantomimicky, první dále pokračuje se zpěvem, druhá skupina opět reaguje pantomimicky atd.
- Můžeme požádat děti, aby jejich pantomimická gesta byla velká/malá/ostrá/měkká. Píseň můžeme také provést celou s doprovodem, ale pouze pantomimicky.

KDYŽ MOŘE SI SVOU PÍSEŇ ZPÍVÁ

Práci s touto písní můžeme navázat na zpěv předchozí písně a aktivity s ní spojené. Zároveň může být píseň zařazena do výuky samostatně, nebo se k ní můžeme vícenásobně vracet. Píseň nabízí prostor pro zklidnění, relaxaci.

¹²⁶ Výborně nabízené aktivity fungují v přírodním prostředí mimo školní budovu.

¹²⁷ Při využití písně dětmi předškolního věku doporučujeme píseň podle předpokládaných hlasových možností zvolené věkové skupiny transponovat do C dur.

¹²⁸ Při nácviu písně dbáme na to, aby ve 4. a 8. taktu děti nevyražely koncovou slabiku fráze, která vychází na 1. dobu taktu.

KDYŽ MOŘE SI SVOU PÍSEŇ ZPÍVÁ

Španělská lidová z Peru
Upravila (český text): JIŘINA JIŘÍČKOVÁ



- Posadíme se po kruhu. Učitel si připraví různé druhy mušlí. Zpívá píseň *Když moře si svou píseň zpívá* a během zpěvu posílá po kruhu mušle.
- Každý si je může ponechat dle svého zvážení, ale je třeba být ohleduplný vůči ostatním, aby také oni se s nimi mohli seznámit. Při manipulaci s mušlemi vnímáme jejich rozdílný tvar, strukturu povrchu atd.
- Učitel ke svému zpěvu zapojí ocean drum.
- Děti se postupně ke zpěvu učitele přidávají.
- Po doputování mušlí zpět k učiteli jsou děti vyzvány, aby rukou znázornily pohyb melodie.
- Rozdělíme se na dvě skupiny - jedna zpívá text písně na základním tónu *d¹*, druhá zpívá melodii. Poté se vyměníme.
- Zpěv doprovodíme hrou na metalofon. Hrajeme rytmus slova „zpívá“, tedy na kámen udeříme vždy na 1. dobu písně a střídáme tóny *d* a *a*. Při hře na zvonkohry mohou děti libovolně dle rozsahu nástroje ve stejném rytmu střídát kameny *d*.
- Vyzveme děti, aby hledaly vhodné slabiky, na které by melodii písně chtěly zpívat. Možností je zpívat celou píseň na jednu slabiku, nebo slabiky různě kombinovat, vnímáme rozdílnost vyznění zpěvu při podložení každé noty slabikou v porovnání se zpěvem legato s nasazením slabiky pouze v určitých místech, zpěv *brumendo*.
- K písni připojíme zvukomalebnou předeheru a dohru, ve které uplatníme vlastní zvukový projev, láhve s vodou, ocean drum.

AKTIVIZACE POZORNOSTI: KDO JE TU NÁMOŘNÍK?

- Motivace: Ne všichni jsou ti vyvolení, kteří se mohou stát námořníkem. Jen ten, kdo dává dobrý pozor, může vstoupit na palubu ...
- Zavřeme oči. Učitel nahlas počítá od jedné až po předem domluvené číslo, například

do deseti. Jeho počítání je poměrně pomalé, po každém čísle se odmlčí, aby děti mohly číslo zopakovat. Zaměřujeme se na výšku, hlasitost, barvu, ale i charakteristický způsob vyslovování slabik, snažíme se o co nejvěrnější hlasovou nápodobu. Poslední číslo učitel zakřičí, děti jej již neopakují, nýbrž otevrou oči a vyskočí.

- Opakujeme dle libosti.

PANTOMIMA: NÁSTUP NA PALUBU!

Hudební ukázka: *Ralph Vaughan Williams - Quick March*

- Při poslechu hudební ukázky děti pantomimicky předvádějí, jak coby námořníci nastupují do lodi. S sebou dle pokynů učitele přinášejí jednu libovolnou věc (nebo hudební nástroj) ze třídy.
- Posléze znázorňují, co námořníci na lodní palubě dělají.
- Následně doprovází hudební ukázku hrou na svůj vlastní nástroj, resp. na předmět, který si na loď přinesly.
- Vyplouváme.

AKTIVNÍ POSLECH: PLUJEME

Hudební ukázka: *Jacques Offenbach - Barkarola (z Hoffmannových povídek)*

- Při poslechu hudební ukázky skládají děti z listu papíru loďku.¹²⁹
- Po vyposlechnutí hudební ukázky si společně povídáme o tom, jak na nás hudba zapůsobila, jaký obraz přírodní scenerie v nás ukázka vyvolala.
- Při opakovaném poslechu rozložíme v prostoru netkanou textilii, kterou děti po krajích uchopí. Textilie představuje vodní hladinu. Děti zlehka plachtu napínají a povolují, zvedají a klesají s ní. Na mořské hladině plují vyrobené loďky.

ZPÍVÁME, HRAJEME, TANČÍME: KŘIŽUJEM ŠIRÝ OCEÁN

- Na takové lodi s námořníky na palubě se rozhodně neztratí mít buben:
- Učitel zahraje na basový buben rytmus prvních dvou taktů písně *Křižujem širý oceán*. Děti opakují hrou na dostupné bicí nástroje Orffova instrumentáře.¹³⁰ Učitel dále pokračuje, dokud děti s rytmem písně neseznámí.
- Učitel zahraje na basový buben rytmus prvních dvou taktů, děti pokračují rytmem dalších dvou taktů, poté hraje opět učitel. Učitel a děti se střídají.
- Stejným postupem se naučíme píseň zpívat.

¹²⁹ U mladších dětí lze pracovat s připravenými papírovými loďkami, které si děti následně výtvarně ozdobují. Loďky mohou být v rámci propojení s výtvarnou výchovou také zpracovány mimo prostor hudební výchovy. Obě varianty jsou možné.

¹³⁰ Možností je také hrát na plastové láhve, prázdné nebo naplněné z poloviny vodou.

KŘIŽUJEM ŠIRÝ OCEÁN

Anglická píseň námořníků

Český text: KATEŘINA BARTOŠOVÁ FIALOVÁ
(podle angl. originálu Steffena Herbolda)



1. Kři - žu - jem ši - rý o - ce - án, hu - la - ba - lu - ba -
2. Hle - dá - me o - strov pi - rá - tů,
3. Nás ne - za - sta - ví bou - ře zlá,
4. V zá - to - ce kót - ví na - še loď,
5. Až do přís - ta - vu do - plu - jem,
6. Mi - lu - jem ši - rý o - ce - án,



- lej! Hu - la - ba - lu - ba - lu - ba - lej! 1. Dvě mí - le sem a
2. Bu - dem se kou - pat
3. Od - va - ha v na - šich
4. Ne - boj se ná - strah,
5. Tak všech - no zla - to
6. Do pla - chet ví - tr



1. čty - ři tam, hu - la - ba - lu - ba - lej!
2. ve zla - tu!
3. srd - cích plá!
4. s ná - mi pojed!
5. pro - pi - jem!
6. va - ne nám!

- Zpěv *hulabalubalej* ve dvoučárkované oktávě lze ponechat jen skupině dětí. Další děti mohou tuto část písně pouze hrát na bicí nástroje, případně zvolání *hulabalubalej*, resp. *hulabaluba-luba-lej* ve vyšší hlasové poloze (v písni 2x) děti zvolají bez konkrétní tónové výšky.
- Další možností je zpívat uvedená dvě místa:
 - 1. na tónu a^1 ,
 - 2. na tónu d^1 ,
 - 3. jedno zvolání na tónu a^1 a druhé zvolání na tónu d^1 .¹³¹
- Dohromady šest slok písně nabízí různé možnosti rozdělení písňového textu mezi děti, např.:
 - Dvě skupiny dětí se střídají ve zpěvu slok.

¹³¹ Třetímu zvolání *hulabalubalej* ponecháme původní melodii.

- Každou sloku písně zpívá jedna skupina dětí.
- V rámci jednotlivých slok se střídá sólista se třídou.
- V rámci jednotlivých slok se střídá skupinka dětí se třídou.
- Zpěv písně je možné doprovodit hrou na melodické nástroje, které hrají melodicko-rytmická ostinata:

KŘÍŽUJEM ŠIRÝ OCEÁN

Anglická píseň námořníků

Upravila: JIŘINA JIŘIČKOVÁ

Český text: Kateřina BARTOŠOVÁ FIALOVÁ
(podle angl. originálu Steffena Herbolda)

Zpěv

1. Kři - žu - jem ši - rý o - ce - án,
 2. Hle - dá - me o - strov pi - rá - tů,
 3. Nás ne - za - sta - ví bou - ře zlá,
 4. V zá - to - ce kot - ví na - še loď,
 5. Až do přís - ta - vu do - plu - jem,
 6. Mi - lu - jem ši - rý o - ce - án,

Altová zvonkohra

Altový metalofon I.

Altový metalofon II.

Boomwhackers

Basový metalofon

Zpěv

hu-la-ba-lu - ba - lej! Hu-la-ba-lu - ba - lu - ba - lej! 1. Dvě
 2. Bu -
 3. Od -
 4. Ne -
 5. Tak
 6. Do

A. zv.

A. met. I.

A. met. II.

BW.

B. met.

Zpěv

1. mí - le sem a čty - ři tam, hu-la-ba-lu - ba - lej!
 2. dem se kou - pat ve zla - tu!
 3. va - ha v na - ších srd - cích plá!
 4. boj se, ná - strah, s ná - mi pojd!
 5. všech - no zla - to pro - pi - jem!
 6. pla - chet ví - tr va - ne nám!

A. zv.

A. met. I.

A. met. II.

BW.

B. met.

- Zpěv písně je také možné doplnit o pohybový doprovod na slova *hulabalubalej*. Vyzve-me děti, aby na dané zvolání vymyslely dva rozdílné pohyby, které na sebe budou navazovat: *hulabaluba-lej* (např. *hulabaluba*: třepání rukou nad hlavou, *lej*: tlesk).
- Při zpěvu *hulabaluba-luba-lej* pokračujeme s již vybraným doprovodným pohybem, ke změně na 2. pohyb dochází na slabiku *lej*.
- Pohyby můžeme vymýšlet individuálně, ve dvojicích, v menších či větších skupinkách, intenzitou pohybu reagovat na hlasitost zpěvu.
- Další možností pohybového doprovodu písně je využít lana a ve skupině připravit skupinovou choreografii písně. Lano je spojovacím článkem mezi jednotlivými účastníky dané choreografie. V průběhu písně by se měli tanečníci lana jednou rukou nebo oběma rukama držet (záleží na nastavených domluvených podmínkách při přípravě choreografie).
- **Příklad elementární choreografie:**
 - Postavení: stojíme u lana za sebou, střídavě vždy jeden tanečník na jedné, druhý na opačné straně lana, všichni stejným směrem, lano jednou rukou přidržujeme ve výši pasu
 - *Křižujem širý oceán*: poskok bočně vně od lana, poskok bočně směrem k lanu
 - *Hulabalubalej*: nadzvedneme lano rukou, přehmátneme do druhé ruky, kterou jej držíme, a bočně podejdeme na druhou stranu lana, které vrátíme do původní polohy u pasu
 - *Hulabaluba-luba-lej*: stejným způsobem se navrátíme na původní místo
 - *Dvě míle sem a čtyři tam*: poskok bočně vně od lana, poskok bočně směrem k lanu
 - *Hulabalubalej*: lano rukou přehmátneme do druhé ruky, kterou jej držíme, a bočně podejdeme na druhou stranu lana, které vrátíme do původní polohy u pasu (skončíme na opačné straně lana, než kde jsme začínali)
- Zpěv, resp. pohyb můžeme s přibývajícými slokami realizovat ve zrychlujícím se tem-pu.

DALŠÍ PODNĚTY

Téma moře je velmi vděčné, lze jej propojit s výukou v podstatě všech dalších předmětů. Předložená modelová situace tedy představuje pouhé východisko pro další tvořivé rozvinutí činností k uvedenému tématu. V rámci hudební výchovy by bylo možné například pokračovat dále s rozpracováním komplexnějšího tance námořníků, věnovat se výtvar-nému ztvárnění moře či lodí nebo pracovat s deklamací drobných básní s tematikou moře.

Použité zdroje

Kafka, J. (2002). *Hup a Hop na moři: nová veselá dobrodružství dvou opičáků a pana kormidelníka Rybičky*. Albatros.

Zima a probuzení jara - rytmické, hudební a pohybové inspirace pro práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku

Olga Kozánková



Popis modelové situace

„Zima a probuzení jara“ je součástí hudebně edukačního cyklu *Roční doby v hudbě a pohybu*. Je věnována ročnímu období zimy s následným přivítáním dalšího ročního období jara.

Níže uvedená modelová situace propojuje pohybové a poslechové činnosti s hrou na tělo, hrou na hudební nástroje Orffova instrumentáře a na boomwhackery. Inspiruje k návratu k českým tradicím, tradičním hudebním zvykům a nástrojům, včetně vytvoření vlastního hudebního nástroje z dostupných materiálů. Podporuje tvůrčí skupinovou i individuální práci. Klade důraz na rytmický vzorec v ostinatech, který tvoří paralelu se stopami hudebními a stopami zvířat ve sněhu. Také pracuje s formou ronda v rytmických i melodických modelech a rovněž s grafickou notací propojenou s pohybem a poslechem hudby. Modelová situace mimo jiné zahrnuje i relaxační část uvozenou pantomimou na základě poslechu. Pojícím prvkem všech aktivit modelové situace je kalendářní rok, zejména jedna jeho část: zimní roční doba.

Pomůcky: plastové kelímky dle počtu žáků, vázací stuhy, nůžky, fanfrnoch, hrnky s vodou, deka, tematické předměty k zimě (rukavice, malé sáňky, sněhulák, zimní čepice apod.), nástroje Orffova instrumentáře (bubínky, zvonkohry, xylofony) a boomwhackery, gymnastické stuhy, obrazový materiál: tři velké obrázky stop zvířat a obrázky zvířat, menší obrázky stop zvířat, obrázky s grafickou notací, hudební nahrávky, obraz pro *Píseň Měsíce*, obrazové kartičky na měsíce v roce, klavír

Věk: 5–9 let (dílna je zaměřena na děti předškolního a mladšího školního věku – ideální 1.–2. třída 1. stupně ZŠ) – část dílny lze využít nebo upravit i pro 4leté děti v MŠ nebo pro starší děti 1. stupně ZŠ ve věku 10–11 let.

ÚVODNÍ AKTIVITY – POZDRAV

K zahájení modelové situace využijeme následující aktivizační hudebně pohybovou aktivitu ve dvojicích:

- Stojíme ve dvojicích proti sobě po kruhu, za doprovodu hrou na tělo zpíváme píseň, točíme se po kruhu, dokud nepotkáme spoluhráče, se kterým jsme začínali.
- Zpíváme text písně *Dobré ráno, dobrý den!* na melodii anglické lidové písně *Twinkle, twinkle little star*.

*Dobré ráno, dobrý den,
dneska si to užijem.
Projdeme se dokola,
vyskočíme, hej hola!
Dobré ráno, dobrý den,
dneska si to užijem.*¹³²

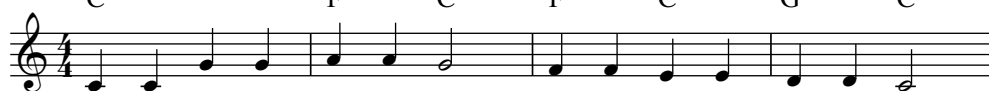
| | |
|-------------------------------|---|
| Dobré ráno, dobrý den, | 1x tleskneme, 1x tleskneme křížem pravou rukou o pravou ruku spoluhráče, 1x tleskneme, 1x tleskneme levou rukou o levou ruku spoluhráče (na půlové hodnoty) |
| dneska si to užijem. | <i>jakýkoliv pohyb nás napadne - dle fantazie (pohybem vyjadřujeme radost z toho, že si něco užíváme)</i> |
| Projdeme se dokola, | <i>chytíme se za ruce, obejdeme se do půlkruhu</i> |
| vyskočíme, hej hola! | vyskočíme, při výskoku se otočíme vzad a stojíme před novým spoluhráčem |

- Lze využít více variant – dle věku dítěte. Pro mladší žáky MŠ zjednodušíme – 1x plesk o stehna na celou rytmickou hodnotu, tlesk o obě ruce spoluhráče na celou rytmickou hodnotu, u výskoku použijeme výskok na místě bez otočky nebo pokračujeme v aktivitě se stejnou dvojicí apod.

DOBRÉ RÁNO, DOBRÝ DEN!

Francouzská lidová
Text: OLGA KOZÁNKOVÁ

C F C F C G⁷ C



Do - bré rá - no, do - brý den, dnes - ka si to u - ži - jem!

¹³² text Olga Kozánková

F C G⁷ C F C G⁷

Proj - de - me se do - ko - la, vys - ko - čí - me hej ho - la!

C F C F C G⁷ C

Do - bré rá - no, do - brý den, dnes - ka si to u - ži - jem!

PŘEDSTAVENÍ TÉMATU

- Sedíme na zemi kolem deky, pod kterou jsou ukryté předměty spjaté s tématem.
- Učitel postupně vytahuje předměty zpod deky a pokládá je na deku (dřevěné saně, sněhulák, čepice, rukavice apod.) – jsme potichu.
- O čem to dnes bude? Hádáme podle předmětů dnešní téma.
- Když téma uhadneme, říkáme si názvy předmětů a rytmizujeme je, pomáháme si hrou na tělo – např. sněhulák (tlesk, tlesk, dup nebo 2x plesk o hrudník, tlesk). Můžeme si vymyslet i složitější rytmizaci jednoho slova – např. sněhu-sněhu-sněhulák (dup, tlesk, dup, tlesk, dup, dup, dup, tlesk) apod.

ZIMNÍ ROZEZPÍVÁNÍ

- To je dnes zima! Foukáme si do dlaní a poklepáme si na různé části těla pro zahřátí, odfoukneme letící vločky, použijeme citoslovce *brrrr*, sledujeme pohyb vločky na citoslovce *jůůů* – kloužeme jemně hlasem z vysokých tónů k hlubokým, jako když padá vločka (můžeme si pomoci rukou napodobit pohyb padající sněhové vločky), na zemi se vločka rozplyne – *pom*.

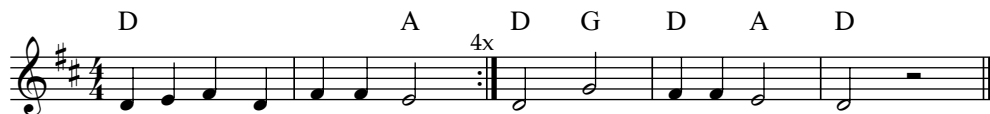
FANFRNOCH

Následuje aktivita zaměřená na zpěv a výrobu vlastního doprovodného nástroje.

- Ještě jsme pod dekou něco zapomněli. Co to je? Fanfrnoch.
- Povídáme si o staročeském tradičním hudebním doprovodném nástroji z Chodska, kterému se také říkalo bukač nebo brumbál.
- Ukazujeme si hru na fanfrnoch za zpěvu novoroční koledy s názvem *Fanfrnoch*.
- Vyrábíme si společně svůj vlastní doprovodný fanfrnoch z dostupných materiálů (plastový kelímek, vázací stuha a nůžky). Ve dně kelímku uděláme menší díрку, vnitřkem kelímku provlečeme vázací stuha, na které zvenku uděláme uzel/uzly, namokříme prsty ve vodě a zatáhneme za vnitřní část vázací stuhy. Můžeme soutěžit o zajímavější zvuk nebo napodobit zvuk kdákání slepice, kokrhání kohouta, bučení krávy, štěkání psa nebo mňoukání kočky.
- Společně se projdeme zasněženou vesnicí na Chodsku a za doprovodu fanfrnochu zazpíváme novoroční koledu.

FANFRNOCH

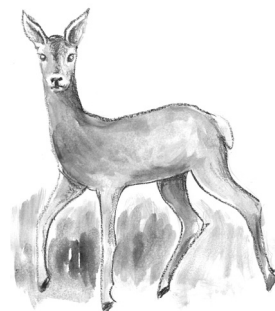
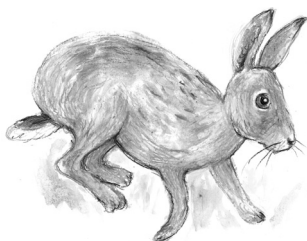
Česká lidová



Fan-fr, fan - fr, fan - fr - noch,
na - stá - vá nám no - vý rok,
no - vý rok nám na - stá - vá,
ko - le - dy se nan - dá - vá, hou, hou a - le - ju - já...

STOPY VE SNĚHU

- Půjdeme se projít z vesnice do lesa. Ve sněhu jsme po cestě něco zahlédli! Poznáme, co to je?
- Na zemi leží tři velké obrázky stop zvířat - medvěd, zajíc, srna.
- Stopy tří zvířat - kterým zvířatům patří? K obrázkům stop přiřadíme obrázky daných zvířat.¹³³



¹³³ Kresba Andrea Buráňová

- Každý si vylosujeme jednu malou kartičku s jednou stopou a utvoříme tři skupiny dle výše uvedených zvířat a jejich stop.
- V každé skupině promyslíme pohyb doprovázený hrou na tělo, který vystihuje každé zvíře. Např. *medvěd* - na čtvrtové hodnoty se kolébáme z nohy na nohu, můžeme se při tom pleskat do stehen nebo tleskat, *zajíček* - na osminové hodnoty pleskáme do stehen a na čtvrtovou tleskneme, *srnka běží* - 2x pleskneme o hrudník dup dup apod. Učitel pomůže s doprovodným rytmem.

HRA NA TĚLO

Medvěd, zajíček, srna

Med - věd.

Za - jí - ček.

Srn - ka bě - ží.

- Zahrajeme si na orchestr zvuků na tělo. Skupiny hrají podle jednoho dirigenta. Předvádějí vlastní rytmická ostinata hrou na tělo s pohybem - nejprve skupina po skupině, následně více skupin dohromady. Dirigent ukazuje, které skupiny v daný okamžik hrají. Dirigent-učitel se může vystřídat s dirigentem-žákem.
- Společně se naučíme zpívat píseň *Stopy ve sněhu*. Seznámíme se s textem a poslechneme si celou píseň. Opakující se část *a* začne zpívat učitel, postupně se se zpíváním všichni přidáváme. V každé sloce zpíváme o jednom zvířeti - zpívá pouze skupina, která dané zvíře znázorňuje a předvádí naučený pohyb, včetně hry na tělo, který společně vymyslela.
- Jedná se o formu malého ronda s částmi *a b a c a d a*.¹³⁴ Můžeme díly *b*, *c*, *d* libovolně střídat nebo přidat díl (*bc*), (*cd*), (*bd*) nebo (*bcd*), kdy hrají dvě nebo všechny tři skupiny zároveň. Můžeme tedy vytvořit formu, jako např. *a b a c a d a c a b a d a d a c a b a (bc) a (bd) a (bcd) a* apod.

¹³⁴ Úvodní rondový (opakující se) díl *a* je proložen díly *b*, *c*, *d* (sloky písně), v nichž se zpívá o každém zvířeti zvlášť.

STOPY VE SNĚHU

OLGA KOZÁNKOVÁ

a

F C F C

Sto - py ve sně - hu,
Bu - dí od - va - hu.

b

C F/A Gm/H \flat G7/H C F

Med - věd, med - věd rád by ně - co sněd.

c

C F/A Gm/H \flat G7/H C F

Za - jí - ček, za - jí - ček hle - dá svůj do-me - ček.

d

C F/A Gm/H \flat G7/H C F

Srn - ka bě - ží, srn - ka bě - ží, no - hy do sně - hu bo - ří.

(b)

Gm F/A Gm/H \flat G7/H C F

Med - věd, med - věd rád by ně - co sněd.

- Společně si pohyb a hru na tělo zhudebníme - uděláme si malý hudební orchestr (*medvěd* - bubínky/rytmické nástroje, *zajíček* - boomwhackery, *srnka běží* - zvonkohry/xylofony) - skupiny hrají pouze první dva takty ze svého řádku notace. Stejně jako u orchestru zvuků na tělo hrají skupiny nejprve postupně po sobě, potom dohromady (opět pomáhá dirigent).

STOPY VE SNĚHU

Buben **b** $\frac{2}{4}$ Med - věd, med - věd.

Boomwhackers **c** Za - jí - ček, za - jí - ček.

Zvonkohra (Xylofon) **d** Srn - ka bě - ží, srn - ka bě - ží.

- Orchestr doprovodí písničku *Stopy ve sněhu* v rondové formě – můžeme hrát dle napsané struktury formy nebo může učitel určovat formu ronda tak, že zpívá jednotlivé sloky v různém pořadí a skupiny ho doprovázejí (pokud učitel zpívá *srnka běží* – doprovází ho skupina srnek svým hudebním doprovodem apod.).
- U dílu *b* můžeme zaměnit rytmické nástroje za melodické. Pokud máme k dispozici chromatickou řadu melodických nástrojů, lze zaměnit díl *b* za díl *b* s tónem *hes*¹. Zde je třeba hlídat změnu harmonie.
- Poslechneme si první zvukovou nahrávku rytmických stop výše uvedených tří zvířat, které interpretuje hráč na bicí soupravu. Zkusíme poznat, která rytmická stopa patří kterému zvířeti. Rytmické stopy jsou jiné, než jsme dosud hráli. Každá skupina si zapamatuje rytmický motiv svého zvířete a vyzkouší pohyb, kterým se zvíře na poslechovou ukázkou pohybuje.
- Poslechneme si druhou zvukovou rytmickou ukázkou, ve které následují stopy zvířat za sebou v různém pořadí. Skupiny se pohybují (nápodobou pohybu svého zvířete) ve chvíli, kdy slyší svůj rytmický motiv.
- Poslechneme si třetí zvukovou rytmickou ukázkou, kde mohou znít dvě i tři stopy souběžně spolu. Opět doprovázíme rytmické motivy pohybem. Každá skupina si hlídá rytmický motiv svého zvířete, které následně doplní odpovídajícím pohybem.
- Můžeme dát navíc pozor na medvědy v prostoru – predátoři mohou lovit srny a zajíce.

ZIMNÍ PANTOMIMA NA POSLECH HUDBY, RELAXACE

Hudební ukáзка: *J. Williams, P. Doyle - Harry Potter - Winter Music*

- Za znění hudební ukázky pantomimicky předvádíme, co všechno děláme, abychom se v zimě zahřáli, jako např. koulování, bruslení, jízdu na lyžích, jízdu na saních, dělání andělíčků ve sněhu, stavění sněhuláka apod. Při zastavení hudby současně přestaneme vykonávat danou činnost (známe jako hru na sochy).
- Po skončení hudební ukázky si postupně sedáme nebo leháme na zem a snažíme si

představit ticho v zimním lese a padající sníh kolem nás. Relaxaci můžeme také začít s výše uvedenou hudební ukázkou a poté přejít do úplného ticha.

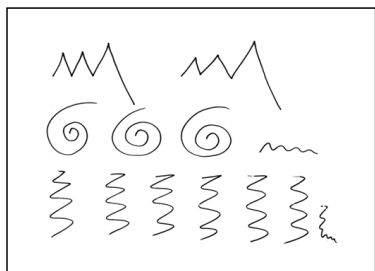
- Následně slovně sdílíme své představy (sníh, pohyb zvířat, vítr apod.).

PROBUZENÍ JARA - GRAFICKÁ NOTACE

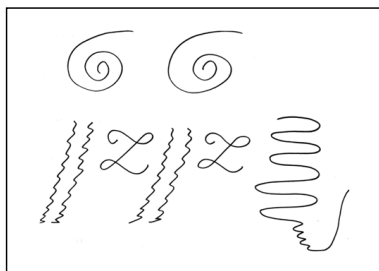
Hudební ukázka: *Camille Saint-Saëns - Akvárium*

- Je velká zima, už by mělo konečně přijít jaro. Možná zaspalo, měli bychom ho probudit. Jak bychom ho probudili?
- Zkusíme si jaro přičarovat. Už jste někdy čarovali? Máme tu pro vás speciální čarovné hůlky (gymnastické stuhy), kterými si jaro zkusíme přičarovat.
- Čarujeme tak, že napodobujeme znaky grafické notace zaznamenané na jednotlivých listech - 1. list hra 2x po sobě, 2. list (viz níže).

1. list



2. list



PROBUZENÍ JARA - KRUHOVÝ TANEC

Hudební ukázka: *izraelský tanec Mayim - mayim*

- Pomůžeme jaru s probuzením i kruhovým tancem z daleké země Izrael, kde se hodně čaruje. Tento tanec má prý probudit zemi, úrodnou půdu i vodu - to vše na jaře potřebujeme.
- **Nácvik tance:**
 - držíme se v kruhu za ruce
 - 4 kroky vlevo (na 1. dobu naskočíme pravou nohou, na 3. dobu jdeme pravou nohou za levou nohu) - celé 4x
 - 4 kroky do kruhu, 4 kroky z kruhu (na 1. krok z kruhu dupneme) - celé 2x
 - 3 kroky vlevo (začínáme pravou nohou), na 4. dobu se otočíme na pravé noze do protisměru
 - vykopáváme 4x levou nohu a potom 4x pravou nohu
 - celou sestavu opakujeme několikrát po sobě až do konce znění hudební ukázky (pozor na předeheru)

ZÁVĚREČNÉ AKTIVITY - SHRNUTÍ VŠECH AKTIVIT MODELOVÉ SITUACE VE SKUPINÁCH

- Konečně se nám podařilo jaro probudit. Vysvitlo sluníčko a nabývá na síle.
- Rozdělíme se do skupin a s pomocí polštářku připomínajícího sluníčko vymyslíme

a nacvičíme pozdrav jaru/sluníčku na melodii uvítací písně *Dobré ráno, dobrý den!* a s výběrem aktivit, které jsme během celé modelové situace prováděli – např. doprovod na dostupné hudební nástroje (i fanfrnoch), zpěvu (recitace), hry na tělo, rytmizace, pohybu, pantomimy, užití gymnastických stuh apod.

- Po návratu skupiny postupně předvedou své pozdravy.

ZÁVĚREČNÉ AKTIVITY – PROPOJENÍ ROČNÍCH OBDOBÍ A MĚSÍCŮ V KALENDÁRNÍ ROK

Hudební ukázka: *Hradištan – Měsíce*

- Na zemi máme rozložený obraz (malba na prostěradle) – poznáme, co obraz znázorňuje?
- Je to celý kalendářní rok – rozdělený na čtyři roční období. O dvou jsme dnes mluvili, hráli, zpívali, tancovali. Obraz je ještě rozdělený na další části. Poznáte jaké? Na měsíce.
- Rozdáme si kartičky obrázků motivů jednotlivých měsíců za zády se zaklínadlem: *Čaruju a zkouším další krok, přichází za námi nový rok. Čaruju jaro, čaruju léto, aby se nám všem dobře vedlo. Čaruju podzim, čaruju zimu, žijme tu v radosti všichni spolu. Čaruju a zkouším další krok, přichází za námi nový rok.*¹³⁵
- Obrázky na kartičkách: led / zimní hrátky (leden), skřivan (únor), med/včely (březen), studánka (duben), květiny (květen), slunce (červen), jahody (červenec), blesk (srpen), jabloň (září), déšť (říjen), podzimní strom (listopad), vánoční hvězda (prosinec).
- Při poslechu písně přiřadíme svoji kartičku (svého měsíce) na místo v obrazu tam, kam si myslíme, že dle textu písně patří. Přiřadíme ji až ve chvíli, kdy uslyšíme, že se o mé kartičce zpívá.
- Při opakování poslechu můžeme společně zpívat refrén: *Dvanáct je měsíců a každý z nich jinou čepici nosí. Zima nám do dlaní nasype sněh, v létě běháme bosí. Zima nám do dlaní nasype sněh, v létě běháme bosí.*
- Na refrén písně můžeme předvést pantomimu, popovídat si s dětmi o významu obrázků každého z měsíců, popovídat si o tom, ve kterém měsíci / ročním období jsme narození – např. jsem narozený v měsíci, kde se svlékají stromům šaty apod.

Použité zdroje

Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Hudebně-edukační semináře České Orffovy společnosti a Oddělení vzdělávacích programů České filharmonie.

Hudební ukázky

Pavlica, J. (2005). *Hrajeme si u maminky* [Album]. Vyšehrad.

Saint-Saëns, C. (2016). *Carneval des animaux* [Album]. DECCA.

Williams, J. (2001). *Harry Potter And The Philosopher's Stone*. [Album]. Warner Sunset Records.

¹³⁵ text Olga Kozánková

Jarní tání aneb Tvořivé hudebně pohybové náměty pro práci s dětskou knihou

Hana Novotná



Popis modelové situace

Smyslem prezentované modelové situace je představit propojení aktivní práce s hlasem, tělem, hrou na hudební nástroje a pohybem na znějící hudbu. Důraz je kladen na procvičování rytmických, improvizčních a kompozičních dovedností v oblasti pohybové i instrumentální. Modelová situace pracuje s neobvyklými formami grafické partitury a její součástí jsou také aktivity cíleně zaměřené na uvědomělou práci s partnerem či kreativní spolupráci v menších a větších skupinách. Vybraná dílna byla významně inspirována dětskou knihou *Čáp* od autorky Mileny Lukešové s ilustracemi Jana Kudláčka (Lukešová, 2021). Jednotlivé činnosti jsou nejen zamýšleny jako tvořivé podněty v rámci hudební či taneční výchovy, ale samy o sobě představují model kreativního přístupu k práci s dětskou literaturou.

Pomůcky: sada výstřižků zvířecích stop, jejichž názvy zastupují vybrané rytmické hodnoty: půlová nota (medvěd), čtvrtová nota (pes), 2 osminové noty (bažant); na řádky rozstříhaná grafická partitura *Letu čmeláka* (oddíl C rozstříhneme po 2 řádcích); sada šátků bílé barvy; barevné papíry odpovídající barvám diatonické sady boomwhackerů nebo ozvučných kamenů v rozsahu jedné oktávy; diatonická sada boomwhackerů nebo barevných ozvučných kamenů, sada ručních zvonků v rozmezí $f^{\#}$ – f^{\flat} (pokud jsou k dispozici); 2–4 zvonkohry; nástroje lze doplnit libovolnými melodickými nástroji podle jejich dostupnosti a počtu studentů

Věk: primárně pro žáky v rozmezí 8–10 let, s menšími úpravami lze vybrané aktivity aplikovat i při práci se žáky v nižších třídách 1. stupně ZŠ/ZUŠ nebo v nižších ročnících 2. stupně ZŠ či gymnázií

ROZEHRÁTÍ, NAVOZENÍ SPOLEČNÉ PŘÍJEMNÉ ATMOSFÉRY, AKTIVIZACE SMYSLŮ A TĚLA

Zasněžená krajina

- Na co se zaměřujeme:
 - uvědomělé kinestetické vnímání vlastního pohybu
 - střídání uvolnění a napětí jednotlivých částí těla
 - aktivizace bránice, mluvidel, pravidelného dechu
 - opakování různých způsobů pohybu do prostoru (lokomoce)
 - využití vlastní představivosti
- Žáci stojí nejprve v kruhu bosí a se zavřenýma očima.
- S prvními tóny hudby žáky motivujeme představit si v konkrétních obrysech místo zasněžené krajiny a poté je vyzveme, aby se do této krajiny vyrazili projít.
- Nejprve dáme prostor přirozené volbě chůze se zaměřením na masáž chodidel, uvědomění si váhy těla v pohybu, uvolnění horní poloviny těla vč. hlavy.
- S využitím abstraktních citoslovcí se snažíme žáky inspirovat k vokalizaci zvuků, které je v jejich představě zimní krajiny obklopují.
- Slovně motivujeme žáky měnit dynamiku pohybu: chůze v nízkém/vysokém sněhu, běh, zastavení.
- Společně sjednotíme vzájemnou pulzaci chůze ve středním tempu podle hrající hudby, abychom pocítili výchozí tempo čtvrtových dob.

Stopy zvířat

- Na co se zaměřujeme:
 - procvičování a ukotvení rytmických dovedností
 - koordinace různých částí těla
 - propojení hudby, slova a pohybu
 - rytmické zpracování netradiční grafické předlohy
- Postupně na podlahu rozmístíme kartičky stop různých zvířat a vyzveme žáky, aby se vydali zvířata stopovat v rytmu daném velikostí a typem kartičky (viz pomůcky).
- Hledáme různé stopovací rytmické cestičky a snažíme se rytmus vyjádřit adekvátním typem chůze.
- Jako rytmické ostinato¹³⁶ si vybereme oblíbený úsek cesty v rozsahu 4 taktů a snažíme se jej s pomocí názvů zvířat vokalizovat, tedy propojit hlas s pohybem. Místo názvů zvířat lze použít i zvířecí citoslovce.
- Jako pomůcku můžeme shromáždit kartičky jednoho ostinata a vyskládat je na předem zohýbaný papír (4 okénka) pro lepší přehlednost a snazší zapamatování.

¹³⁶ rytmický motiv, který se stále opakuje

- Již na místě zvolené ostinato převedeme každý po svém do libovolné hry na tělo (dále HNT). Lze provádět i v menších skupinkách místo individuálně.
- Procvičujeme hru na tělo s vokalizovanou verzí ostinata. Po individuálním ukotvení rytmického motivu se snažíme vnímat i své spolužáky a celkový rytmický souzvuk v místnosti.
- Libovolně se opět vydáme do prostoru, abychom se mohli potkat a předvést si svá ostinata s ostatními spolužáky.
- Pro udržení lepší pozornosti a přesnější koordinaci pohybů do procvičování zařazujeme pauzu, např. 2x 4 takty HNT, 2x 4 takty pauza.

Sněhové koule

- Na co se zaměřujeme:
 - po koordinačně náročnější aktivitě uvolníme celé tělo i atmosféru
 - při tvorbě pomyslných koulí dochází ke střídání napětí a uvolnění v těle, pro sníh se shýbáme až k zemi, čímž zapojíme i pohyb na místě ve svislé ose
 - s během dochází nejen k změně charakteru pohybu, ale také k procvičování orientace v prostoru, dynamickému frázování pohybu a aktivizaci dechu
 - uvolněnou atmosféru podporují i vzájemné hravé interakce mezi žáky navozené očním kontaktem
 - pohybové ztvárnění může být v kontrastu ke znějícímu hudebnímu doprovodu, doprovod je reminiscencí zimní krajiny, která je stále hlavním myšlenkovým motivem celé situace a pomáhá tak dotvářet atmosféru
- Zasněžená krajina nabízí prostor pro pantomimické ztvárnění vzájemné koulovací bitvy. Žáci se shýbají k zemi, nabírají pomyslný sníh a tvarují z něj koule, které následně hází buď po přímé dráze do prostoru před sebe, nebo po svých spolužácích. V okamžiku odhodu koule žák utíká za svou koulí a z nového místa hází koulí další. Moment odhazování koulí lze také libovolně vokalizovat pod představou, že s koulí házíme i tón. Do tohoto cvičení je tedy možné aktivně zapojit hlas. Skupinový zvukový efekt pak vytvoří společný harmonický klastr.
- Po malých sněhových koulích následuje tvorba velikých pomyslných koulí. Motivování touto představou žáci shrabují sníh, tvarují obrovskou koulí a při velkém napětí v těle se jí snaží uzvednout vzhůru, po dosažení pomyslného vrcholu s výdechem koulí pouští a uvolní celé tělo. Toto dechové cvičení se několikrát zopakuje. Zmíněné individuální napětí a uvolnění v těle je současně přípravou na gradaci pohybového napětí a uvolnění v trojicích při následné aktivitě stavění sněhuláků.

Stavění sněhuláků

- Na co se zaměřujeme - pohybový aspekt:
 - prozkoumání kinesféry¹³⁷
 - uvědomění si tří úrovní pohybu - nízká, střední, nejvyšší
 - elementární skupinová pohybová improvizace s využitím póz celého těla ve třech

¹³⁷ osobní prostor blízko těla, na který dosáhneme bez nutnosti pohnout se z místa

zmíněných úrovních pohybu s akcentem na netradiční a tvořivou práci s celým tělem

- žáci jsou nuceni na sebe pohotově reagovat – přijmout podnět a nabídnout další
- práce s tempem a dynamikou pohybu, důraz je na kontrast mezi rychlým pomyslným stavěním sněhuláků a pomalým táním
- Na co se zaměříme – hudební aspekt:
 - sluchové i hlasové procvičování harmonie
 - rozezpívání
 - na třídílnou formu sněhuláka navazuje i schéma instrumentální improvizace v následující aktivitě *Sněženky*
- Hudebně může učitel následující aktivitu se sněhuláky podpořit hrou na libovolný nástroj (ruční bubínek / metalofon / klavír).
- Nejprve si představíme, že v trojicích stavíme klasického sněhuláka z koulí. 1. žák z trojice naznačí svou pózou postavení 1. koule, na něj pak naváže 2. žák ve střední úrovni a nejvyšší kouli doplní v nejvyšší úrovni 3. žák. Dbáme zejména na udržení napětí v těle všech účastníků, než stojí celý sněhulák, a dynamickou tvorbu póz ve středně rychlém tempu.
- Změníme představu a následuje stavba abstraktního objektu o třech dílech: podstavec, střední díl a vrchní část. V trojici se žáci opět střídají a jeden za druhým na sebe ve svižném tempu navazují tvorbou zajímavých pohybových póz, vzájemně spolu souvisejících. Po dosažení vrcholu v nejvyšší úrovni celá trojice ve velmi pomalém tempu společně klesá k zemi pod představou tání celého objektu. Cvičení se několikrát opakuje a žáci se v trojicích průběžně střídají v jednotlivých úrovních pohybu.
- Pro potřeby rozezpívání můžeme k jednotlivým gestům a pózám v daných úrovních přidat i vokalizaci akordů. S první pózou v nejnižší úrovni učitel nabídne žákům tón a žáci se s dalšími úrovněmi pokouší zazpívat tónický kvintakord od daného tónu. Následuje „tání“ glissandem dolů.

INSTRUMENTÁLNÍ A POHYBOVÁ ELEMENTÁRNÍ IMPROVIZACE A KOMPOZICE

Sněženky a bledule tancují

- Na co se zaměříme:
 - nácvik textu i melodie písně s využitím pohybového doprovodu
 - taneční prvek s rekvizitou
 - elementární pohybová a taneční improvizace individuálně, s partnerem a ve skupině
 - fyzické prožití principu repeticie x variace
 - elementární taneční kompozice ve skupinách
 - kolektivní spolupráce a souhra
 - empatie a naslouchání druhým
 - zažít si tanečních principů *vést & nechat se vést, nabídnout & dotvořit*
 - podpora rozvoje divergentního myšlení a invenčního jednání
- Na místo, kde před chvílí roztál jeden z pomyslných sněhuláků, učitel umístí pentatonickou sadu zvonečků od tónu *f* zabalenou v bílém šátku představujícím právě rostoucí sněženky.

- Učitel vyzve žáky, aby se posadili do kruhu, a za svého doprovodu na zvonečky předzpívá úvodní píseň *Sněženy a bledule*:

SNĚŽENKY A BLEDULE

Hudba a text: HANA NOVOTNÁ

Zpěv

Zvonkohra

1. Až zi-ma zav-ře vrát - ka, bí-lých suk-ní řád - ka
2. I ble-du-le jar - ní, ne-má, ne-má stá - ní,

vy-kouk-ne zpod sně-hu, jsou tu sně - žen - ky.
chce u - ká - zat svě-tu, ko-lik má kvě - tů.

Detailed description: The image shows a musical score for the song 'Sněženy a bledule'. It consists of three systems of music. The first system has two staves: 'Zpěv' (Vocal) and 'Zvonkohra' (Zvonkohra). The vocal staff contains three measures of rests, while the zvonkohra staff has a rhythmic accompaniment. The second system also has two staves. The vocal staff contains two lines of lyrics with corresponding notes, and the zvonkohra staff continues the accompaniment. The third system has two staves. The vocal staff contains two lines of lyrics with notes, and the zvonkohra staff continues the accompaniment. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 4/4.

- Píseň lze doprovodit čistě v pentatonice od tónu *f* (*f, g, a, c, d*), případně lze při doprovodu použít i tón *e*, jak naznačuje navržený part zvonkohry.
- Doprovodný part je pouze doporučením, učitel si může sám na zvonečcích libovolně improvizovat.
- Pro jednodušší interpretaci navrženého doprovodu je vhodné si zvonečky postavit do dvojic nad sebe (podobně jako pupeny kočička v samotné ilustraci knihy *Čáp*).
- Při souhře více nástrojů v rámci skupinové žákovské práce je však doporučeno pracovat pouze s pentatonikou.
- Nacvičíme píseň s možným pohybovým doprovodem imitujícím text písně:
 1. sloka:
 1. T - paží naznačíme zavření vrátek

2. T - pažemi naznačíme oblouk ze strany do strany (pohlazení sukénky)
3. T - ruce si dáme před obličej a snažíme se zpoza nich vykuknout
4. T - 3x hra na tělo, např. 3x plesk do steh

2. sloka:

1. T- rukama naznačíme rozvíjející se květ
 2. T - rukama a hlavou zavrtíme ze strany na stranu
 3. T - rozevřeme paže do široka
 4. T - prsty nakreslíme ve vzduchu okvětní lístky
- Žákům rozdáme bílé šátky a taneček jimi doplníme - žáci si sami vymyslí závěrečný sjednocující pohyb na slova *sněženky a má květu*, který pak následně uplatní v závěru každé sloky i při improvizaci „geometrického tance“.
 - Inspirováni pohledem shora na geometrické obrazce květů jarních květin žáci za zpěvu písně *Sněženky* improvizují svůj „geometrický“ tanec, přičemž závěr každé sloky vždy zakončí sjednocujícím pohybem, který si určili dříve. Tanec se tedy skládá ze tří pohybových frází a společného uzavření na poslední tři tóny sloky písně.
 - Nabízí se tu několik variant, jak je možné geometrický tanec realizovat - a) individuálně se šátky, b) ve dvojicích bez šátků, c) ve skupinkách se šátky, d) hromadný geometrický tanec se šátky, e) hromadný geometrický tanec bez šátků:
 - a) Každý si sám zatančí tanec sněženek, a jelikož sněženky připomínají svým tvarem malé zvonečky, zkusíme při tanci houpáním zdůraznit vždy 1. dobu každého taktu zpívané písně *Sněženky*.
 - b) Dvojice žáků sedí/stojí naproti sobě, na každý začátek taktu 1. žák, pokud možno s napětím v celém těle, spojí paže před tělem v libovolném nedokončeném geometrickém tvaru a 2. žák ho rázem doplní (geometrické tvary se nemusí týkat pouze známých obrazců, ale tanec může být i více abstraktní především se zdůrazněním přímých jasných linií, jak může demonstrovat učitel s vybraným žákem před začátkem aktivity). Ve druhé sloce se žáci v pořadí vymění.
 - c) Žáci se rozdělí do menších skupinek a společně si vytvoří vlastní malou choreografii s použitím šátků, výchozí postavení jejich formace může zdůrazňovat vybraný geometrický útvar.
 - d) Žáci sedí v kruhu tak, aby se cípy šátků dotýkaly, a na každý takt jeden žák za druhým vymyslí nový způsob složení šátku, který okamžitě všichni zopakují. Žáky při tomto způsobu můžeme motivovat, že všichni dohromady tvoří okvětní lístky jarní květiny, která právě na jaře nově rozkvétá - žákům můžeme postupně umožnit stoupnout si a pozorovat měnící se obrazce.
 - e) Žáci sedí v kruhu tak, aby se prsty dotýkali. Princip hry zůstává stejný jako v případě se šátky, během hry neobměňujeme polohu šátků, nýbrž pro modifikaci obrazců měníme pouze polohu a pozice rukou.

Sněženky a bledule hrají

- Na co se zaměřujeme:
 - improvizace a elementární kompozice doprovodu písně
 - melodická improvizace v pentatonice podle předem daného schématu
 - aplikace rytmických dovedností v komplexnější rovině tónového prostoru

- možnost vyzkoušet si improvizovat na hudební nástroj v bezpečném prostředí hromadné anonymity
- Využijeme toho, že žáci jsou z předchozí taneční aktivity rozdělení v malých skupinkách, případně je do skupinek rozdělíme a do každé skupinky dáme dostupné melodické Orffovy nástroje. Aby si všichni mohli zahrát a vzájemně se prostrídat, v případě xylofonů, metalofonů a zvonkoher rozdáme alespoň dva nástroje do skupiny¹³⁸; boomwhackery v této aktivitě kvůli krátkému dozvuku a složitější organizaci hry spíše nepoužíváme.
- U nástrojů si nejprve všichni vyndáním kamenů nebo vyřazením nepotřebných zvonečků/kamenů připravíme pentatonické rozložení f^1-f^2 (zvonečky f^1-f^5): f, g, a, c, d, f .
- Společně nejprve doprovodíme píseň tónem f na začátek každého taktu a $3x$ v závěrečném taktu.
- Poté si každý sám (hrajeme ale všichni zároveň) individuálně doprovodí píseň způsobem, že ke každému počátečnímu tónu f doplní vlastní vybrané tóny pentatoniky. Nebojíme se improvizaci zopakovat.
- Následně se zaměříme více na improvizaci melodické struktury. Impulzem k instrumentální melodicko-rytmické improvizaci může být schéma: $3_1 ku 2_2 \downarrow - - -$:
 - 1. fráze – improvizace na 3 tónech f, g, a („podstavec sněhuláka“);
 - 2. fráze – improvizace na tónech a, c, d („střední díl“);
 - 3. fráze – improvizace na 6 tónech od f^2-f^1 směrem dolů („horní díl a tání“)
 - Závěr – $3x$ zahrajeme tón f / tóny obměníme, ale jako závěrečný tón zazní f
- Pro obohacení rytmu doprovodu i melodie mohou jako inspirace a pomůcka posloužit i rytmické cestičky zvířecích stop.

Sněženky a bledule tancují a hrají

- Na co se zaměřujeme:
 - komplexní součinnost hudebních a pohybových dovedností
 - elementární kompozice doprovodu tvořená ve skupinách
 - kolektivní spolupráce a souhra
 - empatie a naslouchání druhým
 - aktivní propojení pohybového a hudebního prvku
- Každá skupina pro svůj tanec sněženek složí vlastní verzi hudebního doprovodu. Každý člen skupiny se pokud možno zapojí do procesu tvorby tance i hudby, ale pro závěrečné předvedení se členové skupiny vzájemně domluví, kdo bude tančit a kdo hrát.
- Na závěr hromadně provedeme všechny skupinové kompozice formou ronda (tzv. Gestaltung provedení¹³⁹).
- Každá skupina postupně jedna za druhou předvedou a zahrají svou verzi tance sněženek (kuplety). Jednotlivé kuplety jsou prokládány hromadnou melodicko-rytmickou improvizací mezíhrou podle schématu $3_1 ku 2_2 \downarrow - - -$.
- Konstruktivně věnujeme čas společné reflexi právě viděného a slyšeného.

¹³⁸ V případě sad zvonečků či ozvučných kamenů stačí jedna sada do skupiny, boomwhackery v této aktivitě nepoužíváme.

¹³⁹ provedení s pevnými, ale i proměnlivými prvky

POHYBOVÁ IMPROVIZACE VE VELKÝCH SKUPINÁCH, BAREVNÁ PARTITURA, NÁCVIK HROMADNÉHO TANCE STONOŽKA

Se stonožkou na výletě

- Na co se zaměřujeme:
 - pohyb a orientace v prostoru
 - procvičování různých druhů chůze
 - izolace dolních končetin
 - spolupráce ve skupině
- Za hudebního doprovodu písně *Stonožka* ve středním tempu žáky vybídeme vesele vyrazit každý sám chůzí volně do prostoru „čerstvě svlaženého májovým deštěm“. (A₁: 1.-8. T). Navazujeme oční kontakt, respektujeme rytmickou pulzaci písně, taneční hrou se nenásilným způsobem seznamujeme s formou a obsahem písně.
- Zastavíme se na místě a vytleskáme rytmus dané části melodie (dovětek A: 9.-11. T).
- Třesením a později poskoky na obou nohách se snažíme „vyklepat vodu z bot“ (B: 12.-15. T).
- Znovu se vydáváme chůzí do prostoru (A₂: 16.-23. T).
- Princip hry se opakuje (A₁: chůze do prostoru, dovětek A: znázornění rytmu melodie na místě libovolnou částí těla, B: poskoky doprava a doleva, A₂: chůze do prostoru), ale postupně v dovětku A utváříme dvojice, čtveřice, osmice a více, až nakonec vzniknou dvě velké stonožky.
 - Chůze do prostoru se snažíme pokaždé obměňovat (chůze hladká, houpaná, poskočná, rytmizovaná, v podřepu a výponu, izolace chodidel atd.) a přinášet nové netradiční nápady, které jsou stále v souladu s hudbou.
 - Při tanci ve dvojici, čtveřici a více žáci stojí v zástupu za sebou a drží se za boky, žák stojící na pozici hlavy stonožky určuje způsob chůze do prostoru.
 - V momentě, kdy jsou utvořeny již dvě velké stonožky, během 9.-11. T se „hlava stonožky“ odpojí a zařadí se na konec, čímž dochází k výměně žáků vedoucích pohyb.
- Poté, co jsme měli možnost během tance píseň několikrát slyšet, si ji nyní s hudebním doprovodem učitele zazpíváme.

Barevná partitura

- Na co se zaměřujeme:
 - pohotovost a rychlé reakce
 - netradiční forma partitury jako výchozí podnět k tanci a hře na hudební nástroje
 - koordinace těla při nácviku nového tance
- Sedíme v půlkruhu a před sebou máme na podlaze rozprostřenou sadu barevných papírů uspořádanou do řady vedle sebe podle barev odpovídajících běžné sadě boomwhackerů (červená, oranžová, žlutá...) / barevných ozvučných kamenů.
- Každý si vybere libovolný boomwhacker / barevný ozvučný kámen.
- Nejprve učitel, poté dobrovolníci z řad žáků se prochází rytmicky po barevných papírech. Ostatní mají za úkol pohotově rozeznít svůj nástroj kdykoli, kdy dobrovolníci stoupnou na jejich barvu.

- Učitel se znovu ujme chůze po barevných papírech, ale tentokrát už cíleně rozeznává melodickou posloupnost instrumentálního doprovodu písně, a tím i předtančuje výsledný tanec stonožky. Chůze v rytmu doprovodu podle jednotlivých barev totiž určuje kroky samotného tance.
- Jakmile jsme schopni zahrát společně doprovod písně podle ukazování v rychlém tempu, zahrajeme si píseň s nahrávkou písně z alba *Elce Pelce Kotrmelce* Petra Ebena.
- Celý tanec se všichni s oporou v barevných papírech naučíme a zatančíme si ho. 9.-11. T využijeme k otočení o 180° a zapojíme finální hru na tělo.
- Utvoříme dvě řady proti sobě a zatančíme si tanec proti sobě se zdůrazněním pohledu do očí a tlesknutím si s partnerem naproti ve 3. a 5. T.
- V závěrečném provedení si každý žák může vybrat, zda chce píseň doprovodit raději na hudební nástroj, nebo tančit.

Tanec stonožky

Chůze:

4 kroky vpřed od P nohy (směrem k sobě)

3x pivotová otáčka od P nohy vpřed směrem doleva¹⁴⁰

2 kroky vpřed od PDK

1 krok vzad a pak opět 1 vpřed

2 naskočené kroky vpřed (rytmus: *ty - ta*)

Hra na tělo: probíhá v rámci otáčení se o 180° zpět naproti sobě

2x plesk na hrudník

2x plesk na stehna

2x lusk (rytmus viz partitura)

2x dup

Poskoky:

3 rychlé poskoky mírně roznožmo (jako nad tóny *d, f*)

3 rychlé poskoky s posunem doprava (jako nad tóny *e, g*)

3 rychlé poskoky s posunem doleva (jako nad tóny *d, f*)

3 rychlé poskoky s posunem doprava (jako nad tóny *e, g*)

Opakování chůze

¹⁴⁰ 3x nakročit, otočit a stále pravidelně střídát nohy při přenášení váhy

STONOŽKA

Hravě

Hudba a text: PETR EBEN
Upravila: HANA NOVOTNÁ

Zpěv

C *mf* Em Am Em F C

1. Prv - ní, dru - há, tře - tí, čtvr tá, pá - tá, šes - tá, sed má, os - má, sto - nož -

Zvonkohra

Dm Am Em F⁶ G⁷ C F⁶ *p*

ka si bě - há žu - tá, na sto no - hou je - den nůs má. Štěs - tí pro ni

Hra na tělo^o

Em Dm⁷ Em G C Em Am

ne - bo - hou, že ne - má nic na no - hou. Ji - nak by si chu - dák ma - lá, no -

Em F C Dm⁷ G⁷ C

hy k šev - ci, chu - dák ma - lá, no - hy k šev - ci u - bě - ha - la.

2. První, druhá, třetí, čtvrtá,
čtvrtá, třetí, druhá, první,
stonožka si běhá zutá,
sto bot about dlouho trvá.

3. Velké štěstí stonožky,
že nenosí ponožky.
Jinak by je chudák malá
celý týden zašívala.

^o 2x plesk na hrudník
2x plesk na stehna
2x luska
2x dup nohama

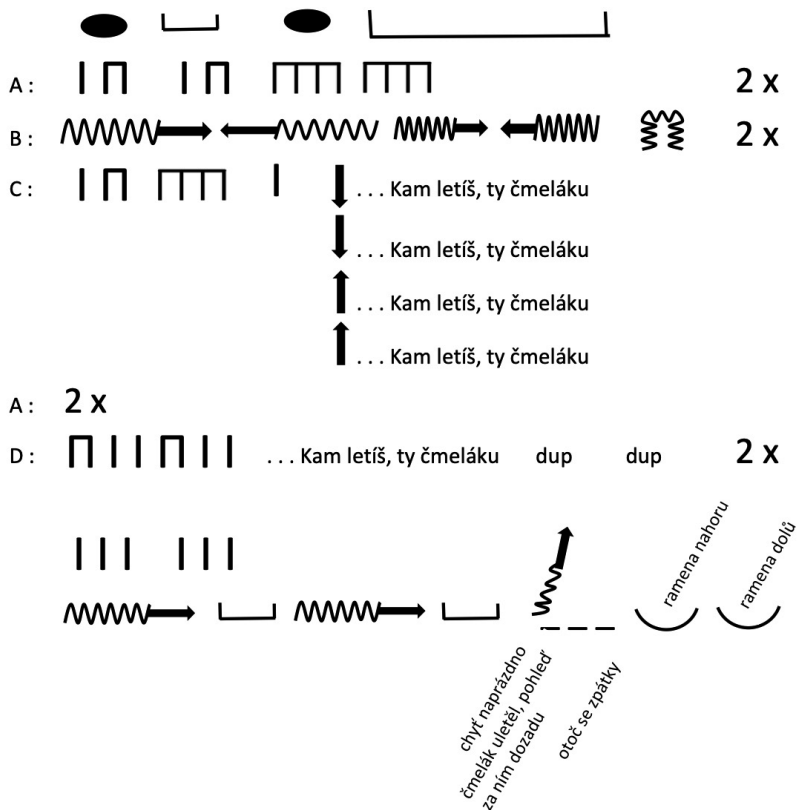
POHYBOVÁ VIZUALIZACE HUDBY, AKTIVNÍ POSLECH SKLADBY LET ČMELÁKA

Čmelák

- Na co se zaměřujeme:
 - aktivizace těla a mysli při poslechu hudební ukázky
 - citlivé vnímání hudebních vyjadřovacích prostředků a jejich odpovídající pohybové vyjádření
 - orientace ve formální struktuře skladby
 - práce s netradiční formou grafického záznamu skladby
 - rozvoj pohybové tvořivosti
- Učitel bez větších slovních úvodů pantomimicky (s využitím bzučících zvuků) naznačí přilet čmeláka (pomyslný čmelák mezi prsty) a počká, až se k němu žáci podobným způsobem připojí.
- Učitel demonstruje ve středně rychlém tempu pohybové ztvárnění skladby *Let čmeláka* podle zjednodušeného grafického zápisu (viz Grafické schéma skladby *Let čmeláka*) a žáci nápodobou opakují. Vzájemný rytmus udržují pomocí společného rytmického bzučení odpovídajícího rytmické struktuře skladby. Žáci by v tomto okamžiku ještě neměli vidět zjednodušenou partituru.
- Poté, co se žáci seznámí s pohyby ukazovanými učitelem a signifikantními rytmickými motivy skladby, zkusí si celou skladbu zatančit v rychlém tempu s nahrávkou.
- Následně před žáky rozdáme rozstříhaný grafický záznam skladby a vyzveme je, aby řádky za poslechu hudby poskládali do správného pořadí.
- Dalším poslechem a pohybovou vizualizací s podporou a pohledem na grafický zápis prověříme správnost pořadí ústřížků.
- Rozdělíme žáky do 8 skupin, aby každá skupina měla jeden výstřížek (oddíl A se opakuje, tudíž oba výstřížky dostane jedna skupina).
- Každá skupina si vytvoří vlastní pohybové ztvárnění grafického záznamu řádku, který následně naučí zbytek třídy.
- Hromadnou inovativně transformovanou choreografii zdůrazňující pohybovou vizualizaci hudby i grafického zápisu si pak všichni zkusíme zatančit s nahrávkou.

LET ČMELÁKA

Upravila: HANA NOVOTNÁ



Obr. 9 Grafické schéma skladby *Let čmeláka*. Autorka: Hana Novotná

Použité zdroje

Eben, P. (2019). *Elce pelce kotrmelce*. Bärenreiter/Supraphon.

Lukešová, M. (2021). *Čáp* (2. vyd.). Albatros.

Hudební ukázky

Eben, P. (2019). *Elce pelce kotrmelce* [Album]. Praha Bärenreiter/Supraphon.

Tveitt, G. (2000). *A Hundred Hardanger Tunes* [Album]. Royal Scottish National Orchestra.

Rimskij-Korsakov, N. A. (2016). *Flight of Bumblebee*. On *Scheherazade* [Album]. Sony music: Supraphon.

Hrajeme si s písněmi

Shirley Salmon



Popis modelové situace

Tato kapitola předkládá hned několik dílčích modelových situací, jejichž sjednocujícím prvkem je píseň jako východisko a téma hudebně výchovné situace. Nabízené náměty pro práci s písní nejsou pevně daným scénářem jedné vyučovací hodiny, ale celé řady vyučovacích hodin. Záleží na úrovni hudebních schopností a dovedností dětí, na jejich reakcích. Cílem není využít všechny aktivity, nýbrž volit z nabízených aktivit, inspirovat se jimi a dále je rozvíjet. Při výběru a práci se zvolenými písněmi hraje významnou roli také věk dětí a již zmíněný stupeň jejich hudebního rozvoje.

Ze souboru námětů pro tvořivou práci s písní je patrné jejich propojení komplexním způsobem hudebních činností. Zvolené písně jsou za běžných okolností díky svému elementárnímu charakteru rychle a poměrně snadno osvojitelné dětmi. Zároveň nabízejí prostor pro hledání dalších námětů pro kreativní hledání rozmanitých možností, jak děti vést k porozumění hudebnímu materiálu písně a jejímu obsahu. Modelová situace předkládá cestu, jak spolu se zpěvem písně směřovat k prožití hudby, a to na základě opakování, nabalování, obměně. Předkládaný způsob práce nabízí bezpečný prostor, ve kterém vyposloucháváme zvukové podněty okolo nás, vnímáme sebe sama i druhé, hledáme cesty k sebevyjádření mimo jiné prostřednictvím pohybových paralel k písni, využívání svých vlastních hlasových schopností a dovedností, hry na snadno ovladatelné nástroje i předměty všedního dne.¹⁴¹

¹⁴¹ popis modelové situace: Jiřina Jiříčková

Pomůcky: štětec, ozvučná dřívka / paličky

Věk: 5–10 let; koncepce aktivit je nicméně přenositelná pro práci s jakoukoli věkovou skupinou

AKTIVITY K PÍSNĚ I GREET YOU

I GREET YOU

Hudba: V. ROSIN
Text: SHIRLEY SALMON

8 G D G

We greet you one and all to-day: Hel-lo, Hel-lo. To sing and dance and

6 D G C D G

speak and play: Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-

11 C D G C D G C D G

lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo. Hel-lo.

Výběr aktivit pro práci s úvodní písní

- Učitel zpívá melodii beze slov. Posloucháme se zavřenýma očima. Čeho jsme si všimli? Zaplníme pomlky v písni zvuky hrou na tělo (zapojujeme ruce, nohy), hlasem (využíváme jména, slova atp.).
- Učitel zpívá píseň a nyní tleská do pomlk. Všichni se zapojí. Možností je mít otevřené nebo zavřené oči. Zkoušíme rozmanité typy tleskání.
- Postavíme se po obvodu kruhu. Začneme zpívat píseň a během zpěvu se procházíme po místnosti. Než píseň skončí, vrátíme se na svá místa. Píseň můžeme zpívat beze slov, na slova písně.

- Stojíme na svém místě na první část písně, na druhou část se pohybujeme po místnosti. Než se dostaneme zpět na nový začátek písně, vytvoříme nový kruh tak, že si najdeme nové místo. Do pomlky tleskáme s partnerem (oči otevřené/ zavřené).
- Hledáme různé způsoby tleskání s partnerem do pomlky v první části písně (takty 1-8), v druhé části (takty 9-16) se volně pohybujeme po prostoru, než se vrátíme na začátek nové písně, najdeme si svého partnera.
- Páry hledají další pár - ve čtveřici hledáme pohyby, způsoby tleskání do první části písně, pro druhou část využijeme odlišných nápadů.
- Naučíme se doprovod formou hry na tělo a doprovázíme jím píseň: lusk, lusk, plesk, plesk, tlesk, tlesk, dup, tlesk, tlesk.
- Pokusíme se nápady dále rozvíjet - hra na tělo s partnerem, později také ve čtveřici. Uplatňujeme již použité nápady, ale také přidáváme nové, včetně chůze, tance, pohybu v prostoru ...

AKTIVITY K PÍSNĚ *SIDE TO SIDE*

SIDE TO SIDE

Hudba: GERDA BÄCHLI
Text: SHIRLEY SALMON

F



Side to side, side to side we are sway-ing side to side.

C



To and fro, to and fro, we are go - ing to and fro.

F



Round a - bout, round a - bout, we're go - ing round a - bout.

Náměty

- Každý si najde místo k sezení nebo ke stání. Hledáme způsoby, jakými se budete naklánět ze strany na stranu (*side to side*) - svým vlastním tempem, potom s melodií. Soustředíme se na vnímání rozdílů při změně způsobu kolébání.
- Hledáme možnosti kolébání se dopředu a dozadu (*to and fro*) - opět svým vlastním tempem, potom s melodií. Vnímáme rozdílů.
- Hledáme možnosti pohybu pro *round about*, otočku celým tělem / částí těla - svým vlastním tempem, potom s melodií. Vnímáme rozdílů.
- Uděláme výše uvedené tři pohyby (ze strany na stranu, dopředu a dozadu, otáčím

se) postupně - každý pohyb je opakován, např. takty 1-4 se opakují, potom 5-8 apod., nejprve svým vlastním tempem, potom s melodií a se zpěvem.

- Všechny tyto aktivity zkusíme vestoje.
- V závislosti na věku a schopnostech žáků můžeme zpívat písničku v jiném jazyce; vymýšlet si vlastní nová slova.
- S partnerem vestoje: hledáme způsoby, jak provést první pohyb společně (bez hudby) - vnímáme společné tempo; hledáme způsoby, jak provést druhý pohyb společně; poté možné varianty, jak přejít od jednoho pohybu ke druhému.
- Několik párů ukáže ostatním svoje nápady k písni (bez/s opakováním taktů). Čeho jste si všimli? Co bylo nového? Vyzkoušíme nové nápady.
- Provádíme pohyby k písni se svým partnerem (bez/s opakováním taktů).
- Dva páry pracují společně. Ukážeme si navzájem svoje pohyby. Vybereme si a rozvíjíme pohyby, které by mohla dělat dohromady čtveřice. Jejich kombinací vytvoříme tanec (v kruhu, v řadách, vestoje, vsedě...).
- Pokusíme se píseň a s ní spojené aktivity realizovat v 6/8 taktu. Měly by pohyby zůstat stejné? Co by se mělo změnit? Vybereme si verzi, kterou upřednostňujeme. Proč?

AKTIVITY K PÍSNĚ JÁNIE MAMA

JÁNIE MAMA

Lidová píseň z Karibiku

Upravil.: KLEX WOLF
© Helbling, Rum/Innsbruck

♩ = cca 120

1
Jan - ie Ma - ma, — Jan - ie Ma - ma, —

2
Jan - ie Ma - ma, — Jan - ie Ma - ma, —

3
tu su - zi - ka — i

4
tu ya - va - na Hayy Ya - va - na.

Xylofon

Piano

Fmaj7 Gm7

Detailed description: The score is for a song in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It features four vocal staves (1-4) and two instrumental staves (Xylofon and Piano). The tempo is marked as approximately 120 beats per minute. The lyrics are: 'Jan - ie Ma - ma, — Jan - ie Ma - ma, — tu su - zi - ka — i tu ya - va - na Hayy Ya - va - na.' The piano accompaniment includes chords Fmaj7 and Gm7.

1
Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma.

2
Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma. Ya

3
ya turn - mi - na ya

4
Turn - mi - na. Su - zi - ka.

Xyl.

Pno. C⁶ C⁷ Fmaj⁷

1
Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma,

2
Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma,

3
tu su - zi - ka i

4
tu ya - va - na Hay Ya - va - na.

D Em 3

The image shows a musical score for the song "Janie Mama" in G major (one sharp). It consists of four staves, numbered 1 to 4. The first staff is the vocal line, with lyrics "Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma." and a chord change from A7 to D. The second staff has lyrics "Jan - ie Ma - ma, Jan - ie Ma - ma. Ya". The third staff has lyrics "ya turn - mi - na ya". The fourth staff has lyrics "Turn - mi - na. Su - zi - ka." The music is written in a simple, rhythmic style with a 4/4 time signature.

Náměty pro práci s písní

Pozice rukou:

- Oběma rukama vytvoříme sochu.
- Změníme svoji sochu pokaždé, když uslyšíme *Janie Mama*.
- Pracujeme s partnerem: čtyři ruce společně tvoří sochu.
- Vzájemně se střídáme a měníme pozice rukou na *Janie Mama*.

Slova:

- Podívejme se na slabiky, které máme rozmístěné na kartách na podlaze (na obrazovce).
- Každý si zvolí tři, čtyři nebo pět slabik, které se mu líbí.
- Dvojice/skupinka si zvolí tři, čtyři, nebo pět slabik. Uspořádáme je a deklamujeme, vytvoříme rytmické ostinato, které bude skupina přednášet dohromady.
- Pokud máme dostatek času, přidáme hru na tělo. Později totéž převedeme na hudební nástroje.
- Provádíme ostinato ve skupině; naučíme se ostinato nové; vrstvíme ostinata, dále je rozvíjíme.
- Ostinata použijeme jako doprovod k písni.

Rytmické úkoly:

- Experimentujeme se svými nápady na tleskání, pleskání, dupání k melodii písně.
- Naučíme se rytmické modely formou hry na tělo; zahrajeme je na různé nástroje.

RYTMICKÉ OSTINATO

ta ty - ty ta ty - ty

dum dum

c c c c c c c c

pa (Pa - na - ma) pa Pa - na - ma ku Ku - ba)

Doprovod:

- Zahrajeme výše zaznamenané ostinato na bicí nástroje.
- Zahrajeme vymyšlené ostinato formou hry na tělo nebo na bicí nástroje.
- Zahrajte basovou linku:
 - v D dur: D - E - A - D
 - v F dur: F - G- C - F
- Hrajte akordy nebo části akordů:
 - v D dur: D - Emi - A - D
 - v F dur: F - Gmi- C - F

PÍSEŇ *TUMBALA* A HUDEBNÍ ČINNOSTI S NÍ SPOJENÉ

TUMBALA

Hudba a text: RUTH SCHNEIDEWIND

Zpěv

Dm Am Dm Am

Tum-ba-la, tum-ba-la, wan-ja, wan ja, tum-ba-la, tum-ba-la, kan-ja, kan-ja,

Tlesk

Hrud

Dm Am Dm Am Dm

tum-ba - la, tum-ba - la, wa - ki - tu - ka, tum-ba - la, tum-ba - la, tum.

Výběr nápadů

Rozcvička:

- Protahujeme různé části těla.
- Pleskáme na různé části těla. Nejprve bez hudby, potom s hudbou.

Cítění hudby:

- Vybereme si štětec a se zavřenýma očima vnímáme jeho vlastnosti.
- Posloucháme melodii písně a reagujeme na slyšenou hudbu kresbou štětcem na různé části svého vlastního těla.
- Vybereme si partnera: hrajeme hudbu na partnerovu ruku či záda. Vyměníme si role. Bavíme se o tom, co v nás daná aktivita vyvolala, jak jsme se cítili, jaké další myšlenky nás napadají.
- Každý účastník má dvě ozvučná dřívka / paličky: experimentujeme se zvuky, tvary a modely.
- Střídáme se, každý ukáže jeden nápad – ostatní ze skupiny se připojí.
- Zahrajeme rytmus písně na ozvučná dřívka.
- Stojíme ve dvojici s partnerem a díváme se jeden na druhého: osoba 1 („nástroj“) drží dřívka v klidové pozici, osoba 2 („hráč“) doprovází píseň na dřívka druhého. Poté se vyměníme.
- Reflektujeme prožitě.
- Variace: Když píseň začne, osoba 1 drží hůlky bez hnutí. Postupně se hůlky začínají hýbat („kouzelné hůlky“), zatímco osoba 2 pokračuje v hraní písně. Pak se vyměníme a opět zreflektujeme prožitě.

Hra na tělo:

- Vytvoříme vlastní rytmický model.
- Naučíme se model 1 nebo 2 (viz výše).
- Vytváříme možné způsoby, jak hrát model s partnerem. Některé elementy zachováme, jiné obměníme.
- Několik párů ukazuje svoje modely, opakuje je dvakrát či třikrát. Čeho si lze všimnout? Co bylo nového? Co bylo osobité?

Práce s hlasem:

- Než se naučíme melodii nebo slova, improvizujeme nad doprovodem.
- Zpíváme melodii na slabiku *na*; zpíváme a využíváme k tomu rozdílných slabik.
- Vymýšlíme si svá vlastní slova.

- Se zavřenýma očima vokalizujeme s využitím následující formy: zpěv písně (2x) - improvizace - zpěv písně (2x).

Využití nástrojů:

- Hrajeme konkrétní slova na konkrétní nástroje, např. *tumbala, wanya, tum*.
- Doprovázíme zpěv písně bordunem (tóny *d* a *a*).
- Hrajeme basovou harmonii s využitím tónů *d* a *a*, nebo hrajeme jen tón *a*, protože jej obsahují jak kvintakord *d moll*, tak *i a moll / Am*í.
- Naučíme se melodii a zahrajeme ji (nebo její část).
- Chrastítka hrají osminové noty.
- Bubny mohou hrát rytmus, metrum, přízvuky.
- Hrajeme jako rondo - mezihry můžeme improvizovat v různých nástrojových skupinách, např. bubny; chrastítka; dřevěné perkuse; kovové nástroje apod.

PODNĚTY K PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Užitečným plánovacím nástrojem pro práci s písní může být myšlenková mapa, ke které můžeme využít vyobrazení z kapitoly 4.2 (Rozšíření citlivosti smyslového vnímání). Myšlenková mapa poskytuje prostor pro flexibilitu ve vyučování. Stěžejní body myšlenkové mapy jsou umístěny v kruhu kolem středu, kterým je v našem případě píseň a jenž naznačuje východisko, obsah nebo inspiraci pro danou vyučovací hodinu (hodiny). V centru našeho zájmu tak může být hudební aktivita nebo aktivity spojené s písní nebo skladbou, ale může se jednat například také o hudební koncept či téma spojené s jinými školními předměty, příp. podnět přicházející z jiných forem umění, např. obraz, socha, příběh nebo báseň.

Abychom myšlenkovou mapu mohli používat, klíčové oblasti potřebujeme popsat detailněji:

Smyslové uvědomění: zrak, hmat, vibrace, chuť, čich, kinestetika, rovnováha

Pohyb: hravá rozcvička; pohybový experiment; hra na tělo, základní tělesné aktivity, pohybové sestavy, formace a dráhy; pohybové parametry; doprovod

Tanec: přípravná cvičení; tradiční taneční formy; moderní taneční formy; tanec jako forma vyprávění; improvizace/kompozice

Hlas a jazyk: dýchání, postoj a fyzická cvičení; zvuky, slabiky, slova a fráze; popěvky, říkadla, básně a příběhy, drama

Materiály ke hře: přírodní objekty, hračky, šátky, míče, káči, předměty z domácnosti, nástroje

Nástroje: tělo jako hudební nástroj; hlas; nalezené zvuky; jednoduché (elementární) hudební nástroje; nástroje vyrobené podomácku; klasické hudební nástroje (na které hrajeme jednoduchým - elementárním - způsobem)

Formy hry: formy hry, které využíváme ještě před samotným formováním melodie či rytmu a které poté vedou k rytmické, melodické či harmonické hře

Sociální formy: vztahová hra; hra jednotlivce; práce po boku či s partnerem; práce v malé skupině nebo s celou třídou; vedení/následování; komunikace/spolupráce

Poslech: zvuky a hluky; zvuky přírody; živé a nahrané zvuky; zvuky hlasů a nástrojů; písně vztahující se k tématu; hudební ukázky vztahující se k tématu; básně či příběhy; rozmanité hudební styly

Drama: hudba, pohyb a jazyk, recitace, herectví, rekvizity, kostýmy, jednoduché hudební drama

Na závěr připojujeme krátký komentář ke **způsobům, jakým jsou prováděny** aktivity, do nichž jsou děti zapojeny. V rámci procesu plánování výuky je užitečné zvážit i ty. Příklady některých takovýchto způsobů jsou uvedeny v následujícím, zajisté však ne kompletním výčtu:

- Vnímání
- Experimentování
- Hra
- Nápodoba
- Rozpoznávání
- Obměňování
- Rozlišování
- Volba
- Procvičování
- Pamatování
- Reflexe
- Komunikace
- Vynalézání
- Představování

Tyto všechny způsoby je doporučeno různě kombinovat nejenom mezi sebou, ale i s ostatními oblastmi flexibilního plánování hudebního vyučování.

Použité zdroje

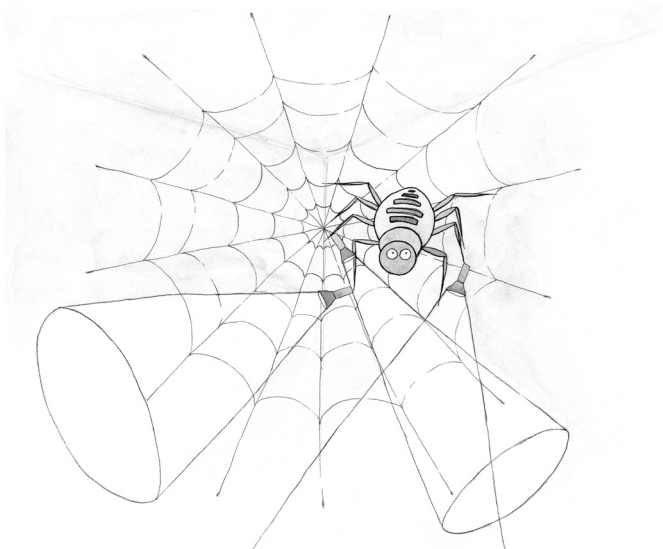
Salmon, S. (2022). Planning with mind maps. *Orff-Schulwerk International. The Journal of the IOSFS*. 1(1), 19–26. <https://www.iosfsjournal.com/> <https://shirleysalmon.files.wordpress.com/2022/03/planning-with-mind-maps-2022.pdf>

Salmon, S. (2007). *Hello Children. A Collection of Songs and Related Activities for Children aged 4–9 with original drawings by Helga Wilberg*. Schott Music.

Salmon, S. (2023, July 14). *Shirley Salmon: courses*. Shirley Salmon, <https://shirleysalmon.com/courses/>

Od rytmu k hudební formě aneb Pavoučí jazz

Elisa Seppänen



Popis modelové situace

Úvodní část modelové situace usiluje o navození interakce a neverbální komunikace mezi dětmi, posiluje vnímání jejich vlastního těla v prostoru a role ve skupině. Synchronizací kroků dle metra a pohybu vytváří atmosféru spolupráce a pospolitosti. Rozvíjí tedy interpersonální dovednosti. Aktivita v modelové situaci vedou k širšímu vnímání pohybové kapacity a k většímu kinestetickému uvědomění těla v prostoru. Mottem pohybových činností je přesvědčení, že potřebujeme základ, ze kterého rosteme my i náš rytmus. Část aktivit rozvíjí principy dětské hry a prostřednictvím rytmických modelů zkoumá způsob vytváření hudební formy.

Pomůcky: míče, buben pro učitele k vedení skupiny

Věk: 8–15 let

JMÉNA & MÍČ & POHYB V PROSTORU

Hudební ukázka: *Sylvain Rifflet, Veneri Pohjola - Mésanges*

- Účastníci se pohybují volně po prostoru.
- Učitel má připravený míč, který drží v ruce. Zahájí warm-up aktivitu tím, že řekne jméno osoby dle svého výběru a hodí jí míč. Žák, ke kterému míč přiletí, jej chytne, velmi rychle rozmyslí osobu další, které chce následně míč svým hodem předat. Řekne nahlas její jméno, hodí, a míč tak putuje prostorem.
- Hody míče vytvoří řetěz, který se opakuje, zatímco pohyb prostorem se mění. Zmíněná aktivita je velmi dynamická. Důraz je kladen na interakci, soustředění a uvědomění těla. Aktivita zároveň vyžaduje orientaci v prostoru a v kolektivu jako takovém.

PING PONG CHA

Hudební ukázka: *Ellin Polkka (finská lidová)*

- Kdo by neznal hru *Kámen, nůžky, papír*? Vyzveme žáky, aby vytvořili dvojice, které se postaví naproti sobě, a společně si hru zahrajeme. Slova kámen, nůžky a papír vyměníme za slabiky *ping, pong a cha*.
- Při vyslovení *ping* tleskneme, při *pong* si tleskneme s partnerem, na slabiku *cha* si současně oběma rukama zvolíme gesto jako při hře *Kámen, nůžky, papír*. Opakujeme podle následujícího schématu:
ping pong cha
pong pong cha cha
ping pong cha
pong pong cha cha
- Zkontrolujeme, kdo vyhrál.
- Pokud hra skončila nerozhodně, poklepeme kamarádovi na rameno; pokud jste vyhráli, zvedněte ruce na výraz radosti; pokud jste prohráli, udělejte oběma rukama gesto pláče.
- Hru proměníme v taneční formu:
 - část *a* – ve dvojici hrajeme hru *Ping pong cha*.
 - část *b* – pohyb prostorem.
- Při pohybu v prostoru vyslovuje učitel rytmizovaně již známé slabiky na půdorysu 8 dob. Zároveň se doprovází na basový buben.

RYTMEJÄ THAIMAASTA

PLOY CHOLTICHA YOSAPOL

Ping ping ping ping ping ping ping ping ping

Po - poing po - poing po - poing po - poing

Cha cha cha cha cha Hey! ____

Ping pong cha, ping pong cha! Ping pong cha, ping pong cha!

- V prostoru se pohybujeme následovně:
 - *Ping ping ping* – chůze vpřed
 - *Po poing poing* – chůze vzad a pohupování se do rytmu.
 - *Cha cha cha cha* – otáčení okolo vlastní osy.
 - *Ping pong cha* – hledáme nové partnery, přičemž se rytmicky pohybujeme prostorem.

PAVOUČÍ JAZZ

HÄMÄHÄKKI

Finská lidová

C G7 C Dm G7 C

Hä-mä-hä-mä-häk-ki kii-pes lan-gal-le. Tu-li sa-de rank-ka, hä-mä-hä-kin vei.

Am Em F C Am C Dm G7 C

Au-rin-ko ar-mas kui-vas sa-te-hen, hä-mä-hä-mä-häk-ki kii-pes uu-del-leen.

- Z drobné písně Hämähäkki můžeme vytvořit skvělou hru.
- Slova písně podporují pohyb, píseň se učíme nejprve ne zpěvem, ale pohybem.
- Imitace, příběh a imaginace ovlivňují pohyb, který znázorňuje pohyb pavouků. Pavouci jsou v modelové situaci muzikanty, kteří dokáží hrát rytmické modely v rychlém tempu. Svou hrou imitují ostatní, ale také improvizují.
- Hrajeme jednoduchou prstovou hru *Little Finger Game*, známou jako pohybový doprovod k písni *Itsy Bitsy Spider*.
- Naše prsty reprezentují malé pavoučky, kteří tancují na swingovou hudbu. Náhle se promění měřítko a ocitáme se v pavoučí říši – pavouky jsme teď my, celé naše tělo. Tanec prstů se mění v tanec celého člověka, zůstává pavoučí mrštnost, rychlost a obratnost.
- K rytmické hře patří také pohybový doprovod, pantomimické ztvárnění pavoučího tance. K němu lze využít například hru světél s využitím baterek. Svítíme v prostoru – na zemi, po stěnách, na stropě. Pavouci následují světlo a světlo následuje jejich pohyb.
- Hru můžeme využít i jako skupinovou aktivitu. Rozdělíme se na skupiny a každá sleduje pohyb baterky, kterou třímá vždy jeden člen v každé skupině.
- Aktivita vychází z improvizací techniky *lead and follow*, ve které pohyb určuje vždy jeden a ostatní ho imitují a s drobným zpožděním následují. Důležitým rozměrem je nejen pohyb jednotlivých rukou a synchronizace skupiny při pohybu po celé místnosti (země, stěny ...), ale i celkový dojem, který vytváří jednotlivé shluky postav synchro-

nizovaně poletující po místnosti. Propojení mikro a makro měřítka patří k určujícím charakteristikám této pavoučí série aktivit.

REFLEXE: CO VŠECHNO UŽ ZAŽILY MÉ RUCE

- Jednotlivé aktivity mají společného jmenovatele: pohyb rukou a paží. Od úvodního přehazování míče přes variace na hru *Ping pong cha* až po pavoučí tanec prstů vyžadovaly činnosti výrazné zapojení horních končetin. Na závěr programu jim věnujme patřičnou pozornost.
- Ruce už necháme v klidu, ale přemýšlíme o tom, za co všechno jsme jim vděční. Každý zapíše co nejvíce činností, které jeho ruce už vykonaly, a potom je možné na bázi dobrovolnosti své manuální zkušenosti s ostatními sdílet.

Použité zdroje

O'Bouly, S. (2008). Tom Tom the Jazz Man's Drum. In *Cool Jazz for Kids* [Album]. ABC Kids.

Tvořeníčko tvoření – deklamovánky

Daniela Taylor



Popis modelové situace

Modelová situace předkládá doporučenou strukturu hudebního tvoření zaměřeného na tvořivou práci s krátkým textem – *přirovnáním* z pohledu činnostního pojetí hudební výchovy v rámci 1. stupně ZŠ i s mezipředmětovými přesahy (český jazyk, prvouka, výtvarná výchova, dramatická výchova, pracovní činnosti, tělesná výchova). Níže předložené aktivity využívají různorodé hudebně výchovné činnosti, které směřují k samotné tvořivosti žáků (vokální činnosti – deklamace textu, intonace, zpěv; rytmicko-pohybové činnosti – hra na tělo, pohybový/taneční doprovod; instrumentální činnosti – hra na hudební nástroje nejen z Orffova instrumentáře, ale i na další alternativní pomůcky a předměty; percepční činnosti – sluchová analýza, poslech ukázky s nonverbálním vyjádřením; kreativní činnosti – tvořivá práce ve dvojicích / ve skupině).

Prvních pět aktivit slouží k osvojení si nové písně, kterým však předchází příklad hlasového rozezpívání – návrhy jednotlivých hlasových složek od úvodní motivace, uvolnění těla s návazností na poslechovou ukázkou, dechového cvičení, jednoduchého zhudebnění textu do popěvku / hlasového artikulačního cvičení. Dále je uvedena krátká ukázka nácvičku vybrané písně (písní) imitační metodou s následným využitím různých doprovodů – ať se jedná o pohybový doprovod hrou na tělo, či doprovod na jednoduché rytmické a melodické bicí nástroje.

Následně předkládáme nabídku práce s jednoduchým textem – *přirovnáním* v návaznosti na hudebně výchovné činnosti s podporou následné tvořivé práce žáků. K samotné tvořivosti je však nutné nejprve postupně žáky seznámit s možnostmi a konkrétními příklady, na kterých si vyzkouší a osvojí různé typy doprovodů, postupů, nabydou nové zkušenosti, dovednosti, vědomosti, jež jsou stěžejní pro vlastní tvorbu. Předložené akti-

vity doporučujeme rozdělit do několika vyučovacích jednotek, aby si je osvojili postupně, a ne všechny najednou. Dodržujeme zvláště zásadu aktivity, názornosti, přiměřenosti, posloupnosti (od jednoduchého ke složitějšímu, od blízkého k vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu), cílevědomosti a uvědomělosti.

Pomůcky: přehrávač zvuku + reprobedny; klavír/keyboard; menší papíry a barevné fixy, velký formát papíru, měkký pastel / voskovky; kazoo – hřebínek a hedvábný papír; Orffův instrumentář: rytmické bicí nástroje – ozvučná dřívka, tamburína, triangel, rumba koule / rytmická vajíčka, rámový bubínek, drhlo; melodické bicí nástroje – boomwhackery (pentatonická sada + více kusů tónů c a g)¹⁴², metalofon/zvonkohra/xylofon; alternativní pomůcky – papírové/plastové kelímky pro každého, čínské hůlky.

Věk: mladší školní věk (1.-5. ročník ZŠ)

HUDEBNÍ POZDRAV

- s pohybovým doprovodem – vybudíme žáky k vlastnímu pohybovému ztvárnění dle textu popěvku:

POJĎTE, HONEM

Hudební pozdrav

Hudba a text: DANIELA TAYLOR

Pojď - te ho - nem, všich - ni ke mně, bu - de - me si spo - lu hrát,
 za - zpí - vá - me, za - tan - čí - me, na ná - stro - je bu - dem hrát.
 na kla - vír dnes bu - du hrát.
 na bu - bí - nek bu - dem hrát.
 na dří - věč - ka bu - dem hrát.

Pozn.: Název nástroje lze obměnit dle potřeby: na kytaru, na flétničku, na housličky, na triangel apod.

¹⁴² Pokud nedisponujeme dostatečným množstvím boomwhackerů, můžeme využít plastové lahve od mléka se širokým hrdlem.

MOTIVACE

- **Verbální:** žákům položíme hádanky:
 - *Od jara až do zří štípají nás do tváří.*
 - *Kdo to děti, kdo to je? Kdo nám nedá pokoje?*
 - *Ani tygr ani lev, kdo nám v létě pije krev? (komár)*
- **Auditivní:** můžeme pustit zvuk bzučícího komára¹⁴³
- **Vizuální:** ztvárníme komára pantomimou; ukážeme obrázek komára

ROZEZPÍVÁNÍ

- **Obličejová gymnastika:** našpulenými rty „sosáčky“ vysáváme sladký nektar z květů, kroužíme rty do stran.
- **Dechové cvičení:** budeme komára odhánět svým dechem - hluboký nádech do oblasti bránice (spodní části plic), krátké zadržení dechu a následující přerušované prudké výdechy na různé části těla (příklad - předloktí, nos, ramena, kolena, čelo apod.), nakonec třepeme celým tělem, abychom setřáslí všechny komáry, kteří na nás dosedli.
- **Pohybové rozezhřátí a hlavová rezonance:** stoj s mírně rozkročenýma nohama a malujeme rukou v prostoru dráhu letu komára, kterou doprovázíme citoslovcem *bzzz*, vyslovujeme jej krátce či dlouze s menší či větší intenzitou a v různých hlasových polohách podle toho, jak právě pohybujeme rukou.



Hudební ukázka: *Rimskij-Korsakov: Let čmeláka*

Malujeme „dráhu letu“ čmeláka prstem / ozvučným dřívkem / čínskou hůlkou do vzduchu; doporučujeme výměnu rukou během ukázky.

Obměna aktivity: malujeme „dráhu letu“ čmeláka ozvučným dřívkem / čínskou hůlkou lehce na záda kamarádovi/kamarádce apod.

Mezipředmětové propojení s výtvarnou výchovou: pomocí například měkkého pastelu / voskovky vytváříme grafický záznam letu čmeláka na velký formát papíru, pro intenzivnější prožitek si žáci mohou zavřít oči; možno i sdílet jednu pracovní plochu v menších skupinách (dva až čtyři žáci).

- **Navození hlavového tónu přes nosovku „m“ s využitím glissanda** - hlasové cvičení transponujeme po půltónech směrem nahoru od C dur do cca G dur.

¹⁴³ například ze zvukové databáze www.ruchy.cz

ROZEZPÍVÁNÍ: KOMÁR

Zpěvně
C G C

Hudba a text: DANIELA TAYLOR



Ko - mář dě - lá bzum, bzum, bzum.


Obměna textu: Včela/čmelák/vosa dělá...

- **Artikulační hlasové cvičení** - vzhledem k oktávovému skoku v hlavní písni *Komáři se ženili*, je dobré tento náročnější intonační skok nacvičit v rámci hlasového cvičení, které transponujeme směrem nahoru v tóninách H, C, Des a D dur.

ROZEZPÍVÁNÍ: KOMÁŘI

Mírně rychle
C F C G C

Hudba a text: DANIELA TAYLOR




Ko - má - ři se že - ni - li.

PÍSEŇ „KOMÁŘI SE ŽENILI“

KOMÁŘI SE ŽENILI


Moravská lidová

Živě
C G C G C C G C



1. Ko - má - ři se že - ni - li, bzum, bzum, že - ni - li, kap - ky ví - na ne - mě - li,
2. Při - le - těl k nim sla - ví - ček, bzum, bzum, sla - ví - ček, při - nes` ví - na žej - dlí - ček,
3. Ko - má - ři se o - pi - li, bzum, bzum, o - pi - li, až ko - má - ra za - bi - li,

G C C F C C



bzum, bzum, ne - mě - li. Ko - má - ři se že - ni - li, že - ni - li,
bzum, bzum, žej - dlí - ček. Při - le - těl k nim sla - ví - ček, sla - ví - ček,
bzum, bzum, za - bi - li. Ko - má - ři se o - pi - li, o - pi - li,

C

1. C G C

2. C G C

kap - ky ví - na ne - mě - li. ne - mě - li.
 při - nes` ví - na že - jdlí - ček. že - jdlí - ček.
 až ko - má - ra za - bi - li. za - bi - li.

4. Komár leží v komoře, bzum, bzum, v komoře, muška pláče na dvoře, bzum, bzum, na dvoře. Komár leží v komoře, v komoře, muška pláče na dvoře.
6. "Těžké jeho ožití, bzum, bzum, ožití, když je na smrt zabitý, bzum, bzum, zabitý. Těžké jeho ožití, ožití, když je na smrt zabitý."
5. "Neplač, muško, co ti je? Bzum, bzum, co ti je? Vždyť ti komár ožije, bzum, bzum, ožije. Neplač, muško, co ti je? Co ti je? Vždyť ti komár ožije."
7. Sádlo z něho vybrali, bzum, bzum, vybrali, za pět zlatých prodali, bzum, bzum, prodali. Sádlo z něho vybrali, vybrali, za pět zlatých prodali.

Píseň si poslechneme a naučíme se melodii písně zpívat imitační metodou, kdy předzpíváme melodii po čtyřtaktí na slabiku *bzum*, žáci opakují, posléze zazpíváme píseň na slova.

- **Instrumentální doprovod** k písni *Komáři se ženili* – například:
 - **na kazoo** (můžeme si vyrobit vlastní kazoo pomocí hřebenu a hedvábného papíru, který přiložíme na hřeben a pomocí rtů a zvuku *bzzz* jej rozvibrujeme; hrajeme na kazoo dle uvážení žáků);
 - **na melodické bicí nástroje** dle harmonických funkcí (doporučujeme, aby si žáci v notaci písně barevně zakroužkovali akordické značky dle ozvučných trubíc: C = červeně, G = zeleně).
- **Pohybový doprovod** k písni *Komáři se ženili* – procítění dvoudobého metra:
 - **„Šermování“** s boomwhackery (BW) – tóny *c, g* (tónika, dominanta) – dvojice žáků si stoupne naproti sobě, každý uchopí jednu ozvučnou trubici například do pravé ruky, nakročení pravé nohy mírně vpřed a bouchnou „do kříže“ vždy jednou nad hlavou (pozor, aby se zápěstí nijak nepřetáčelo/nevrtáčelo, trubice zůstává stále v prodloužení paže) a podruhé opět „do kříže“, ale tentokrát směřují trubice k zemi (daný kříž je z pohledu z boku na stojící dvojici), úder je veden z vnější strany zprava. Při změně úchopu trubice levou rukou a výměně nohou u postoje (tzv. řezankový přeskok) učitel/ka zvolá například „HOP“ a následuje další část písně (sloka). Obměna: Pokud nemáme dostatečné množství ozvučných trubíc, můžeme využít například plastové lahve od mléka se širokým hrdlem / bambusové hole atp.
- **Dramatizace textu pohybem / taneční doprovod**
 - Vyzveme žáky, aby si ve skupinkách (dělení například dle slok písně *Komáři se ženili*) vymysleli vlastní pohybový doprovod k písni, mohou volit například dramatizaci textu pohybem, hru na tělo či vytvořit jednoduchou taneční choreografii.

PÍSEŇ „BZUM, BZUM, BZUM“

Vzhledem k velkému intonačnímu skoku v písni *Komáři se ženili* doporučujeme pro žáky 1. a 2. ročníku zařadit k vokálnímu osvojení píseň *Bzum, bzum, bzum*.

BZUM, BZUM, BZUM

Mírně rychle

Podle německé lidové

1. Bzum, bzum, bzum, úl je vče-lí dům. Vče - lič - ky jsou v jed-nom ko - le,
 2. Bzum, bzum, bzum, úl je vče-lí dům. Kaž - dá včel - ka má se k dí - lu,
 3. Bzum, bzum, bzum, úl je vče-lí dům. A v tom dom - ku je dost me - du

tan - cí nad lou - kou i po - lem. Bzum, bzum, bzum, úl je vče - lí dům.
 a - by snes - la do - sti py - lu. Bzum, bzum, bzum, úl je vče - lí dům.
 pro ba - bič - ku i pro dě - du. Bzum, bzum, bzum, úl je vče - lí dům.

- **Instrumentální doprovod** k písni *Bzum, bzum, bzum* - po osvojení písně můžeme zařadit doprovod, necháme žáky, aby sami vytvořili vlastní doprovod s využitím nástrojů Orffova instrumentáře (níže uvádíme příklad):
 - **na nástroje Orffova instrumentáře** (OI): vzhledem k malé třídlílné písňové formě (*a - b - a*) je zde zařazeno využití doprovodu dle piktogramů pro část *a* - ozvučná dřívka a triangel, část *b* - tamburína (viz zápis písně výše).
 - **na melodické bicí nástroje** dle akordických značek - potřebujeme tóny *d, e, a*.
- **Dramatizace textu pohybem / taneční doprovod:** vyzveme žáky, aby si ve skupinkách (dělení například dle slok písně *Bzum, bzum, bzum*) vymysleli vlastní pohybový doprovod k písni, mohou volit například dramatizaci textu pohybem či vytvořit jednoduchou taneční choreografii.

PRÁCE S TEXTEM - PŘIROVNÁNÍM

Vybídíme žáky, aby se pokusili vysvětlit, co je to *přirovnání*, a následně zkusili doplnit vhodná slova do konkrétního přirovnání; můžeme žáky navést, že se jedná o jednosla-
bičná slova, která se rýmují:

Bystrý jako _____, **dotěrný jak** _____.

Dle potřeby můžeme žákům nabídnout některé výrazy, ze kterých mohou vybírat (např. *myš, plyš, věž, veš, rys, hmyz, kost, drozd, kůň, tůň, rak, mák*).

Řešení: **Bystrý jako rys, dotěrný jak hmyz.**

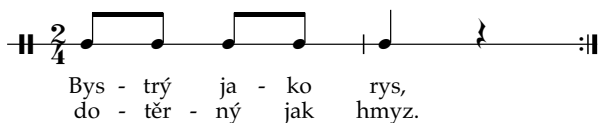
a) Rytmický zápis pomocí zástupných symbolů: s žáky zkusíme přepsat text přirovnání pomocí zástupných symbolů, co slabika, to vybraný symbol.



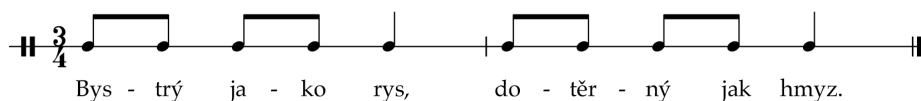
b) Rytmický přepis textu do not - můžeme volit dvě formy:

- o dle hudebního dělení = co slabika, to nějaká hodnota noty - předkládáme příklad ve dvoudobém a třídobém metru:

RYS A HMYZ

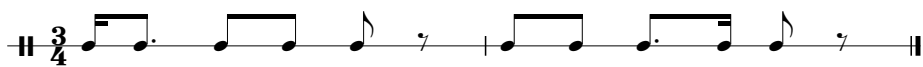


RYS A HMYZ



- o dle krátkých a dlouhých slabik = krátká/dlouhá hodnota noty - předkládáme příklad v třídobém metru:

RYS A HMYZ

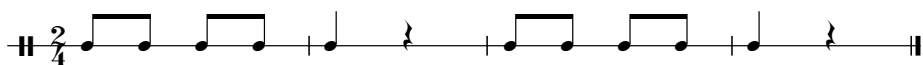


Bys - trý ja - ko rys, do - těr - ný jak hmyz.

V následujících bodech budeme pracovat s příklady pouze ve dvoudobém metru.

- c) **Rytmický jednohlas** - text deklamujeme za stále znějícího dvoudobého metra. Po osvojení rytmu přirovnání můžeme zařadit provedení doprovodu hrou na tělo - nejprve společně rytmus například vytleskáme a poté necháme žáky, aby si vymysleli vlastní doprovod. U mladších žáků volíme raději kombinace jen dvou prvků hry na tělo (například čtvrtové hodnoty not plesknutí, osminové hodnoty not tlesknutí, pomlku dotknutí ukazováčkem špičky nosu / mrknutí apod.) a u starších žáků můžeme volit i další kombinace hry na tělo, viz příklad níže (tlesknutí (T), plesknutí (P), dupnutí (D), na čtvrtovou pomlku promáchnutí rukou do stran):

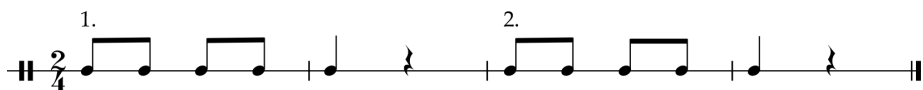
RYS A HMYZ



Bys - trý ja - ko rys, do - těr - ný jak hmyz.
T T P P D T T P P D

- d) **Deklamovaný rytmický kánon:** po osvojení rytmu přirovnání ve dvoudobém taktu můžeme zařadit provedení tzv. deklamovaného dvouhlasého kánonu (viz příklad níže).
- e) **Rytmický vícehlas s hrou na tělo:** v rámci 1. stupně doporučujeme začít pouze jedním či kombinací dvou rytmických prvků a zejména se řídit dle dovedností a zkušeností žáků.

RYS - HMYZ



1. Bys - trý ja - ko rys, do - těr - ný jak hmyz.
2. Bys - trý ja - ko rys, do - těr - ný jak hmyz.

V příkladu níže předkládáme možnosti daných prvků a jejich prostředků ztvárnění: **rytmus** = deklamace (D); **metrum** = pleskání (P); **ostinato 1** = tleskání (T); **ostinato 2** =

tření dlaní vertikálním pohybem (TD); **těžká doba** = dupnutí (D); **lehká doba** = lusknutí (L); aby žáci udrželi odpovídající rytmickou figuru, mohou si tiše deklamovat pomocná slova.

Pomlky doporučujeme vyplnit zástupným pohybem.

RYS A HMYZ

The musical score is written in 2/4 time and consists of six staves. The lyrics are as follows:

| | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Bys - trý ja - ko | rys, | do - těr - ný jak | hmyz. |
| Bys - trý | bys - trý, | bys - trý, | bys - trý. |
| Bys - trý ja - ko, | bys - trý ja - ko, | bys - trý ja - ko, | bys - trý ja - ko, |
| Do - těr - ný, | do - těr - ný, | do - těr - ný, | do - těr - ný. |
| Rys, | rys, | rys, | rys. |
| Hmyz, | hmyz, | hmyz, | hmyz. |

f) V příkladu výše předkládáme i možnost nahradit hru na tělo za **pentatonický doprovod na boomwhackery**: daný rytmický prvek hrají žáci přidělenou barvou (c, d, e, g, a); aby žáci udrželi odpovídající rytmickou figuru, mohou si tiše deklamovat pomocná slova.

g) **Zhudebnění textu** - žáci si mohou vyzkoušet roli skladatele, kdy pomocí melodických bicích nástrojů mohou vytvořit vlastní zhudebnění textu přirovnání. K zápisu lze využít barevného značení tónů či dalších grafických záznamů dle jejich fantazie. Níže předkládáme příklad zhudebnění, které je možné využít i jako rozezpívání v další hodině / hudební chvíli.

RYS A HMYZ



h) Instrumentální doprovod s využitím nástrojů Orffova instrumentáře - vyzveme žáky, aby si vybrali rytmický nástroj, na který ztvární již osvojený rytmický prvek (například ozvučná dřívka, rumba koule / rytmická vajíčka, tamburíny, rámové bubínky, drhla / dřevěný blok), či alternativní pomůcky (některé nástroje si můžeme se žáky ručně vyrobit v rámci pracovních činností / výtvarné výchovy ze zbytkových/recyklovatelných/přírodních materiálů nebo využijeme předměty denní potřeby - plastové lahve, plechovky, fixy / „cvakání“ propisovací tužky, hrací kostičky / stavebnice / čínské hůlky / papírové/igelitové sáčky / zipy od penálů apod.).

i) Doprovod s kelímky - práce ve skupině / v kruhu:

Vyzveme žáky, aby si v menších skupinách vymysleli vlastní doprovod s kelímky - rytmická figura: *tyty tyty ta nic*.

Příklad: *tyty tyty* = 4x dvěma prsty ťuknout na dno kelímku se střídáním rukou, *ta* = chytnout kelímek z boku a ťuknout kelímkem o stůl a na *nic* = pomlku poslat kelímek dál (po kruhu vpravo/vlevo).¹⁴⁴

j) Doprovod s elementárním pohybovým prvkem:

Vyzveme žáky, aby si ve dvojicích/skupinách vymysleli vlastní pohybový/taneční doprovod, viz příklad:

- Čtyři běhové krůčky na noty osminové, na čtvrtovou notu rozpažit a roznožit, na čtvrtovou pomlku vzpažit ruce s tlesknutím a skok snožmo, na další dva takty opakujeme to stejné, pohybujeme se volně po prostoru nebo po kruhu apod.

TVŮŘIVÁ ČINNOST VE SKUPINÁCH

Žáci se rozdělí do skupinek minimálně po třech členech, vyberou si přirovnání (viz nabídka níže; případně mohou žáci vymyslet vlastní příklady přirovnání) a vytvoří si vlastní zpracování/doprovod k přidělenému přirovnání. Mohou volit například: deklamaci textu (jednohlas/vícehlas/kánon); vytvoření doprovodů - hrou na tělo, hrou na jednoduché rytmické/melodické bicí nástroje; pohybový/taneční prvek; využití kelímků / alternativních pomůcek; zhudebnění textu aj.

Hluboký jak tůň, udřený jak kůň.

Ostrý jako dýka, mrštný jako štika.

Vysoký jak věž, líný jako veš.

Rychlý jako chrt, bledý jako smrt.

¹⁴⁴ poznámka k rytmickým slabikám: *ta* = nota čtvrtová, *ty* = nota osminová, *nic* = pomlka čtvrtová

Červený jak rak, rudý jako mák.
Hebký jako plyš, mokrý jako myš.
Zdravý jako rybka, rychlý jako šipka.
Tvrdý jako kost, zmrzlý jako drozd.

Obdobně můžeme tvořivě pracovat s lidovými pranostikami, krátkými literárními texty – dětskými říkankami, říkadly, rýmovačkami, básněmi apod.

Mějme na paměti, že je vždy třeba žákům poskytnout dostatečný čas i prostor pro jejich tvorbu. Buďme jejich citlivými průvodci a vyžádanými rádci. Žáky bychom však neměli nutit k předvádění výsledného „výtvoru“ před ostatními, pokud se někdo na to necítí, může využít nahrání výstupu například na video. Důležitější než samotný výsledek je proces tvorby a spolupráce žáků.

HUDEBNÍ ROZLOUČENÍ

Na závěr hudebního tvoření se rozloučíme:

HUDEBKA JE NEJ

Hudební rozloučení

Hudba a text: DANIELA TAYLOR

Dnes už je ko - nec. Zpí - va - li jsme, tan - co - va - li.
Příš - tě se zas sej - dem. Hu - deb - ka je NEJ!

Žáci sami například ve dvojicích / ve skupinkách vymyslí vlastní doprovod hrou na tělo, který si vzájemně předvedou.

Použité zdroje

Taylor, D., & kol. (2020–2022). *Hravá hudební výchova pro 1.–4. ročník ZŠ*. Taktik.

Modelové hudebně výchovné situace pro mladší i starší žáky

Elementární rytmická zkušenost s hlasem, hrou na tělo a nástroji

Ari Glage, Jiřina Jiříčková



Tumbalele tumba

Popis modelové situace

Modelová situace se zaměřuje na rozvoj rytmických dovedností žáků, a to zejména prostřednictvím hry na tělo. Východiskem hudebně výchovné práce v předkládané modelové situaci je slovní rytmus a základem pak tvořivá práce s rytmickými ostinaty. Aktivity jsou organizovány na prostoru společného hraní, zpívání, pohybu v prostoru a lze je charakterizovat úsilím o „vtažení“ do děje, začlenění všech žáků a intenzivní setkání s hudbou.

Pomůcky: bicí nástroje Orffova instrumentáře, klobouk

Věk: podle stupně zvolených aktivit je možné pracovat s touto modelovou situací od 8 let dále

ÚVODNÍ AKTIVITA

Postavíme se po kruhu. Cílem této aktivity je příprava pozornosti žáků na rytmické aktivity a současně rozehrání těla, aktivizace končetin, rozhýbání se. Učitel tleskne a stejným způsobem zareaguje žák stojící vedle něho, naváže další žák. Po kruhu tak putuje rychlá aktivita formou vlny. Postupně v kruhu vystřídáme následující činnosti:

- tleskáč vlna: posíláme tlesknutí co nejrychleji po kruhu
- pleskáč vlna: krátký pleskáč virbl po kruhu
- posílání různých jiných zvuků kolem kruhu

Zvuky můžeme případně doprovodit pohybem.

HRA NA OZVĚNU

- Učitel vytváří zvuky hrou na tělo na různé části těla. Východiskem mu je rytmus křestního jména a příjmení. Opakujeme rytmické modely.
- Učitel vytvoří slovní rytmický model. Používá k tomu slabiky *cha* [ča], *da*, spojení slabik *da ga* a *bum*. Rytmizuje je. Slovní rytmus převedeme do hry na tělo následovně:
 - *cha*: tlesk
 - *da* nebo *da ga*: plesk o stehna
 - *tum*: dupnutí
- Tímto způsobem lze zkoušet i jednoduché rytmické figury.

ZPÍVÁME A HRAJEME TUMBALELE TUMBA

TUMBALELE TUMBA

Circle Song

Upravila: MARTINA WENINGER

Tradicional

The musical score is divided into two sections, A and B, each repeated 4 times. Section A features three vocal parts: Zpěv I (rest), Zpěv II (rest), and Zpěv III (melody). Section B features Zpěv I (rest), Zpěv II (melody with lyrics 'Tum-ba-le-le'), and Zpěv III (melody with lyrics 'Tum-ba-le-le'). A drum part is also present in section B with lyrics 'Tum-ba-le-le'.

C

I. Tum - ba Hey! Tum - ba Hey!

II. Tum - ba - le - le Tum - ba - le - le

III. Tum - ba - le - le Tum - ba Tum - ba - le - le Tum - ba

I. Tum - ba Hey! Tum - ba Hey!

II. Tum - ba - le - le Tum - ba - le - le

III. Tum - ba - le - le Tum - ba Tum - ba - le - le Tum - ba

- Učitel začne melodii:

Tum-ba - le - le Tum - ba

- Postupně se přidávají ostatní. Uvolněně se do zpěvu hýbou.
- Učitel pokračuje tak, že přidá 2. hlas, pokyny skupině žáků, kteří ostinálně pokračují za současného zpěvu 1. ostinata.
- Následně je stejným způsobem představen 3., nejvyšší hlas.
- Za současného znění všech tří hlasů pracujeme s dynamikou a tempem našeho zpěvu.
- Píseň následně doprovodíme hrou na tělo dle zápisu:

TUMBALELE TUMBA

Upravila: MARTINA WENINGER

A

Hrud'
Kolena
Nohy

Musical notation for section A, featuring Hrud', Kolena, and Nohy. The notation is on a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. It consists of a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5.

B

Tlesk
Hrud'

Hrud'
Kolena
Nohy

Musical notation for section B, featuring Tlesk Hrud' and Hrud' Kolena Nohy. The notation is on two staves. The top staff has a treble clef and a 4/4 time signature, with a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5. The bottom staff has a treble clef and a 4/4 time signature, with a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5.

C

Lusk
Nohy

Tlesk
Hrud'

Hrud'
Kolena
Nohy

Musical notation for section C, featuring Lusk Nohy, Tlesk Hrud', and Hrud' Kolena Nohy. The notation is on three staves. The top staff has a treble clef and a 4/4 time signature, with a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5. The middle staff has a treble clef and a 4/4 time signature, with a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5. The bottom staff has a treble clef and a 4/4 time signature, with a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5.

- Hru na tělo nahradíme hrou na drobné perkusní nástroje.
- Na pokyn přestaneme zpívat, znějí pouze perkuse.
- Rozdělíme se do tří skupin. Jednotlivé skupiny se pohybují volně v prostoru, každá skupina doprovází zpěv za současné chůze vybraným doprovodem hrou na tělo / perkusní nástroje.
- Aktivitě ponecháme dostatečný prostor. Můžeme rytmická ostinata jednotlivých skupin vyměnit.

BANYANA KIDI POM POM

Z Jižní Afriky
Hudba: ARI GLAGE
(převzato od Sophie Lopez-Ibor)

Ban - ya-na ki-di pom pom, Be - ra-ta di-ka- pis, Ba - ra-ta-di ka- pis. Ki-di pom pom, ki-di pom pom, Ba - ra-ta di ka- pis. Ki-di ra-ta di ka- pis. Ban

- Vyučující nejprve seznámí žáky se slovním rytmem písně. Společně převádíme rytmus do hry na tělo. Poté přidáme zpěv.
- Dbáme na důkladné zažití textu.
- Práce ve dvojici: Doprovázíme píseň ve spolupráci s partnerem – střídáme se: první z dvojice hraje rytmus slovního spojení *kidi pom pom*, druhý hráč rytmus slov *berata dikapis*.
- Další možností je tleskácká hra ve dvojici:
 - Dvojice stojí naproti sobě.
 - Při zpěvu písně začíná každý z dvojice s vlastním tlesknutím a následně si tleskne diagonálně jednou rukou s partnerem – viz zápis.
 - K tomu přistupuje třetí pohyb, jímž je zvednutí klobouku.

x tlesk musical note tlesk s partnerem clapping icon klobouk

- Zpěv můžeme doprovodit také hrou na xylofony, a to následovně:

- Využit můžeme dále hru na drobné rytmičné nástroje, jako například bubínek či caxixi.¹⁴⁵

- Skupinový úkol pro čtyři: Vymyslete taneční formu, která může zahrnovat rozmanité možnosti hry na tělo.

HRY S RYTMICKÝMI OSTINATY

- Tato aktivita se věnuje intenzivnímu nácviku a procvičení rytmických ostinat vždy s osminovou pomlkou v závěru hrou na tělo.
- Učitel vždy představit jednotlivé ostinato a způsob jeho provedení - viz předloha.¹⁴⁶ Poté zopakují všichni ostatní.
- Po zprehlednění všech dílků ostinat se rozdělíme do skupin a společně hrajeme na tělo v různých metrech.

RHYTHM BLOCKS

KEITH TERRY

3 (+1)

cha du du

5 (+1)

cha du du da da

cha = tlesk
 du = hrudník
 da = plesk na stehna
 di = boky (pozadí)
 bum = kroky

¹⁴⁵ Rozdílný způsob zápisu not značí také rozdílný způsob hry na uvedené nástroje. U caxixi hrajeme doprovod k písni tak, že měníme směr dlaně, která nástroj drží k sobě a bočně. Slabiky, které jsou uvedeny v návrhu doprovodu, jsou pomůckou pro dodržení doprovodného rytmu bubínku.

¹⁴⁶ V zápise je zaznamenán počet not a jako poslední osminová pomlka (číslo v závorce).

7 (+1)
cha du du da da di di

9 (+1)
cha du du da da di di bum bum

- **Možnosti hry ostinat**
 - Hra 3 (+1), k tomu zpěv ve formě ozvěny
 - Hra 5 (+1), chození v prostoru, tleskání s partnerem
- **Polymetrické kombinace**
 - 1. skupina = 3 (+1)
 - 2. skupina = 5 (+1)
 - 3. skupina = 7 (+1)
- **Další kombinace:** sekvence: 3 (+1) / 5 (+1) / 7 (+1) / 9 (+1)
- **Fázování aneb Rytmický kánon**
 - 1. skupina: 3 (+1) / 5 (+1) / 7 (+1) / 9 (+1) ...
 - 2. skupina: 3 (+1) / 5 (+1) / 7 (+1) / 9 (+1) ...
 - 3. skupina: 3 (+1) / 5 (+1) / 7 (+1) / 9 (+1) ...
 - Atd.
- Dále můžeme rytmické modely ozvučit v rámci pentatoniky následovně:

PENTATONICKÁ MELODIE

3(+1) 5(+1) 7(+1) 9(+1)

Body rock

Popis modelové situace

Tato modelová situace je určena dětem na 2. stupni základní školy a středoškolákům. Předpokládá již předchozí zkušenosti s rytmickými aktivitami, resp. určitý stupeň dosažených rytmických dovedností. Zároveň však díky tomu, že je realizována v kolektivu a aktivity jsou intenzivně opakovány a procvičovány, zde najdou uplatnění žáci s různým stupněm schopností a dovedností.

Modelovou situaci charakterizuje propojení slovních rytmů s hrou na tělo a zároveň orientace v prostoru. Předkládané aktivity vyžadují koncentraci žáků, ohleduplnost, vstřícnost a komunikaci s ostatními. Důležité je také zmínit, že aktivity navržené v této

modelové situaci kladou vyšší nároky na úroveň dosažených rytmických dovedností učitele.

Součástí vyznění modelové situace je uvědomění si, že rytmická synchronizace a společně prožité aktivity obecně přinášejí žákům pocit radosti, relaxace nebo také vybití energie.

Velký prostor v modelové situaci zaujímá nápodoba rytmicko-pohybových modelů, upevňování rytmických ostinat, zkušenost s polyrytmy. Žáci jsou motivováni jak zažitým způsobem hudebně výchovné práce, tak již zmíněným procvičováním, aby v bezpečném prostředí vyzkoušeli vlastní tvořivé nápady a představili je ostatním.

Pomůcky: malé, střední a velké prázdné plastové láhve

Věk: 12-18 let

ECHO KROKŮ S TLESKÁNÍM

- Učitel předvádí rytmické modely, kombinuje hlas a hru na tělo, skupina napodobuje a realizuje tak rytmická ostinata.
- Uplatňujeme následující slovně pohybové paralely: *bum*: dup/krok, *ča*: tlesk.
- Slabiky je možné poskládat v libovolném pořadí a elementárním způsobem zmelodizovat na základě navedení učitelem.
- Vyjdeme do prostoru. Chodíme v metru (8 dob). Ve chvíli, kdy se máme zastavit, učitel výrazným způsobem zvolá či zahraje vybraný rytmický model, všichni jej zopakují.
- V prostoru nyní chodíme tak, že provádíme rytmické sekvence - kombinujeme kroky a tleskání, které předtím předvedl učitel, například:



- Učitel může každé skupině zadat rozdílnou kombinaci kroků a tleskání a jednotlivé skupiny mohou v prostoru na sebe navazovat / střídat se / předvádět domluvené rytmické modely současně.
- Po několika příkladech učitele se žáci ujmou role a sami vymyslí v daném okamžiku vlastní rytmický vzorec. Pracovat můžeme v rámci velké skupiny (jeden žák vymyslí rytmický model a ostatní jej napodobí), menších skupin (vždy jeden žák ze skupiny předvede rytmický model a ostatní jej následují), ve dvojicích či jednotlivě. Jednotlivé modely dostatečně dlouho opakujeme tak, aby byly zažity. Přitom se pokoušíme rozvíjet své sluchové dovednosti a vnímavost vůči našemu okolí.

HRAJEME BODY ROCK

- Učitel seznámí žáky s pevně danými rytmickými modely, které jsou realizovány pomocí hlasu v kombinaci s hrou na tělo.

- Po osvojení jednotlivých částí kompozice *Body rock*¹⁴⁷ dle pokynů učitele kombinujeme pořadí jednotlivých částí a jejich kombinace.

BODY ROCK

A

bum = dup
cha = tlesk

bum cha bum bum bum cha
P L P L

B

da ka = plesk
(na stehna)

hu cha cha hu da ka hu cha cha hu da ka

C

du gu = „hrudník“
da ga = plesk
(na stehna)

du gu da ga du da ga
rea-dy, are you rea-dy for the groove. Are you

BREAK

chi = lusk
ka = tlesk
go = „tváře“

du gu chi chi ka du gu chi chi ka go go go

- Rozdělíme se do dvojic. Dvojice si rozmyslí, vyzkouší a představí ostatním vlastní tleskáci hru.
- Jednotlivé tleskáci hry dvojic jsou následně začleněny do hry ve formě ronda: např. tutti - Bodyrock - 1. duo - tutti - 2. duo atd.

HRAJEME NA LÁHVE

- Při této aktivitě je zapotřebí mít k dispozici dostatek plastových láhví, s nimiž budeme hrát a experimentovat s jejich zvukovými možnostmi.
- Uplatnění předmětů všedního dne, jako například láhví, motivuje žáky k hledání variant možností hry na daný předmět a k vyposlouchávání, jak způsob úhozu, resp. hry ovlivňuje výslednou zvukovou kvalitu.
- Postupujeme od seznámení se s materiálem přes hledání tvůrčích řešení ke společné kompozici.

¹⁴⁷ navrhl Ari Glage

Explorace

- Vyzkoušíme různé zvuky a způsoby, jak zvuky použít.
- Hrát můžeme dlaněmi, ale také jen bříšky prstů. Střídáme úhozy rukou.
- Ten, kdo našel způsob hraní, drží láhev a představí svůj nápad.
- Všichni napodobí, pokračuje někdo další a představí svůj nápad.

Tvůrčí fáze

- Rozdělíme se do tří skupin:
 - Skupina A = malá láhev
 - Skupina B = střední láhev
 - Skupina C = velká láhev
- Každá skupina vymyslí malou sekvenci (ve 4/4 taktu), kombinuje různé způsoby hraní na láhev.
- Pokusíme doplnit hraní na láhev o pohyby, resp. zkombinovat hru a pohyb. Vytváříme instrumentálně-pohybová ostinata.
- Návrhy jsou prezentovány a poté případně hrány současně.

Vrstvení třídílného ostinata

- Skupina tvoří kruh, uspořádaný podle velikosti láhvi.
- Jeden účastník řídí hru ze středu kruhu a vymýšlí pro každou skupinu rytmický model tak, aby na konci vznikl třídílný groove. Opět lze použít různé styly hry.
- V úvodu je vhodné použít takové slabiky, které napomáhají koordinaci zvuků, například:
 - 1. malá láhev: *cha bum - cha bum - cha bum - bum bum, bum*
 - 2. střední láhev: *che che bo, che, - bo*
 - 3. velká láhev: *bum, cha bum, cha, cha*

Téma Žízeň a ostinatní rytmy

- K rytmům uvedeným výše se pokusíme vymyslet doprovodné slovo či slovní spojení, které by odpovídalo určenému ostinatnímu rytmickému modelu.
- Pokud se nám podaří navrhnout slovní doprovod k jednomu ostinatu, pokusíme se o další.
- Hledání vhodných slovních paralel můžeme také delegovat skupinám žáků. Jednotlivé skupiny mohou připravit slovní paralely pro několik různých rytmických ostinat, nebo hledat pouze jedno co nejvhodnější řešení pro vybraný rytmický model
- Propojíme svoji řeč - téma Žízeň - s vlastní hrou na láhve. Láhev = řešení žízně.
- K ostinatu můžeme přidat také zvukomalebnou předehru a dohru, realizovanou hrou na láhve, vokálně, anebo kombinací hlasu a hry na láhev.
- Příklad propojení tematicky koncipovaného uskupení slovně rytmických ostinat v německém jazyce s využitím hry na láhve vytvořil Ulrich Moritz (Moritz & Staffa, 2008):

MENSCH, BIN ICH DURSTIG

Originalversion

Hudba a text: ULRICH MORITZ

©Helbling

Malá láhev

Středně velká láhev

Velká láhev

Kbelík

Li - mo, Li - mo,

nimm doch ein' Schluck! Dann

Mensch, bin ich durs - tig!

Füll den Ei - mer, füll den Ei - mer,

Detailed description: This is the first system of a musical score for the song 'Mensch, bin ich durstig'. It consists of four staves. The top staff is for 'Malá láhev' (Small bottle) with lyrics 'Li - mo, Li - mo,'. The second staff is for 'Středně velká láhev' (Medium bottle) with lyrics 'nimm doch ein' Schluck! Dann'. The third staff is for 'Velká láhev' (Large bottle) with lyrics 'Mensch, bin ich durs - tig!'. The bottom staff is for 'Kbelík' (Bucket) with lyrics 'Füll den Ei - mer, füll den Ei - mer,'. The music is in 4/4 time and includes dynamic markings like 'L' (Largo) and 'P' (Piano).

Li - mo, das wär toll!

nimm doch ein' Schluck! Dann

Mensch, bin ich durs - tig!

ich hab so - viel Durst wie kei - ner!

Detailed description: This is the second system of the musical score. It continues the four staves from the first system. The top staff continues with 'Li - mo, das wär toll!'. The second staff continues with 'nimm doch ein' Schluck! Dann'. The third staff continues with 'Mensch, bin ich durs - tig!'. The bottom staff continues with 'ich hab so - viel Durst wie kei - ner!'. The music concludes with double bar lines and repeat dots.

- Aktivita může být přirozeně tvořivě uchopena při zpracování v češtině. Zároveň ale také nabízí mezipředmětové propojení s využitím dalšího cizího jazyka.
- V níže uvedené partituru jsou zároveň znázorněny příklady ostinat pro jednotlivé typy láhví a zápis zprostředkovává Moritzův návrh prostřídání jednotlivých rukou tak, aby hra zněla zajímavě a zvukově pestře.
- Výše uvedené pomocné slabiky, přispívající k lepší koordinaci hry, jsou zaznamenány a zjednodušeně zapsány podle návrhu Moritze.

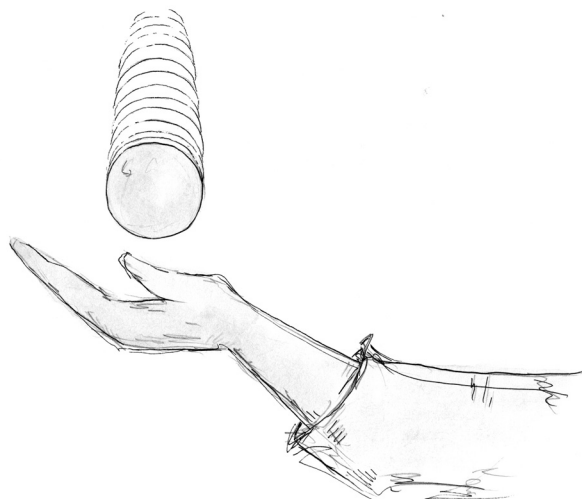
Použité zdroje

Moritz, U., & Staffa, K. (2008). *Trommeln ist Klasse Band 1 für Einsteiger: Musik mit Körper und Stimme, Trommeln, Fässern, Rohren und Flaschen*. Helbling Verlag.

Terry, K. (2023). *Crosspulse: Body Music, Percussion and Rhythm Dance*. <https://crosspulse.com/>

Příklady využití hudebních technologií v hodinách hudební výchovy

Martin Grobár



Popis modelové situace

Modelová situace obsahuje dílčí modelové příklady s metodickými pokyny a náměty na využití vybraných příkladů technologie v kolektivní hudební výchově.¹⁴⁸ Tyto příklady jsou úzce spjaty s instrumentálními činnostmi, pozornost je věnována oblasti elementární improvizace. Předkládaná modelová situace modeluje zapojení padového kontrolleru Novation Launchpad X, míčku ODD a destičky Makey Makey do výuky hudební výchovy.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Použití technologie ve výuce hudební výchovy v sobě integruje z didaktického hlediska menší část technické výchovy a z větší části hudební obsah a témata. Tato oborová propojenost a kooperativa je v souladu s požadavky současných snah reformy kurikulárních dokumentů a do budoucna se jeví jako preferované téma.

¹⁴⁹ Z odborného hlediska se technologie, se kterými budeme pracovat, popisují jako MIDI ovladače. Mluvíme o zařízeních, která různě vypadají a odlišně se ovládají, ale sama v sobě nevytváří žádný zvuk. Jejich hlavním cílem je především vysílat data do počítače, kde se pak dále zpracují v příslušné aplikaci nebo hudebním programu. Datová komunikace probíhá následovně:

- Po zmáčknutí klávesy na klaviatuře se vyšle zpráva, která obsahuje její název, jak dlouho byla držena a jakou silou a rychlostí byla zmáčknuta. V tomto případě počítač zprávu přijme a spustí příslušný tón dané výšky, v dané intenzitě a bude jej přehrávat tak dlouho, dokud nedojde zpráva o puštění klávesy.
- Podobné jsou na tom další ovládací prvky, které jsou umístěny na daných typech zařízení, např.: tlačítka, knoby, posuvníky aj. Data zasláná prostřednictvím těchto prvků mohou nést různé další druhy informací a obvykle se jimi ovládají specifické vlastnosti hudebních programů. Např. Launchpad X je osazen 64 speciálními tlačítky, kterým se říká PADY. Jsou osvětlené barvami a po zmáčknutí vysílají právě stejné informace jako klaviatura.
- Po dopadu míčku ODD se vyšle prostřednictvím Bluetooth protokolu (bezdrátově) informace o síle dopadu, míček zároveň transformuje sílu dopadu do tónové škály a převede dynamiku na výšku tónu. Díky tomu můžeme úderem o správné síle vyslat informaci o spuštění dané tónové výšky. V počítači pak aplikace tyto informace doplní příslušným zvukem, který si uživatel zvolil. Jinými slovy dribling míčku tvoří melodii.

Launchpad můžeme využít jako specifický prostředek pro ovládání elektronických zvuků, samplů. Namísto klaviatury a hmatníku nabízí zjednodušené prostředí tlačítek, která lze ve fázi pedagogické přípravy vybarvit a pomoci tak žákovi při jeho zapojení během hudební improvizace.

Míček ODD představuje ukázkou netradiční hudebně-technické hračky. Lze jej uplatnit ve fázi rozvoje rytmického citění za doprovodu rozvoje úchopových dovedností. Umožňuje aktivovat primární motivaci pro osobní kreativitu, ale své uplatnění může najít i jako doplněk školního orchestru, který na sebe strhne pozornost při živém vystoupení.

Makey Makey není technologie, která by mohla být primárně určena jako hudební, protože její hudební zapojení vyvstane až ve fázi tvorby vlastních ovládacích prvků. Těmi pak můžeme ovládat hudební aplikace různého druhu.

Všechna tato zařízení vykazují několik společných principů, které si musí hudební učitel osvojit, pakliže by měl zájem úspěšně zapojit tyto prostředky do své pedagogické praxe:

- Zmíněné technologie představují ovladače – zařízení, kterými se ovládají přiložené hudební aplikace. Je třeba se seznámit s problematikou vzájemného propojení a nastavení příslušných technologií. Výhodou je alespoň základní znalost principů MIDI jazyka.
- Jednotlivé technologie vyžadují specifické ovládání, které je třeba si osvojit. Je zcela logické, že vyučující musí v ovládání dané technologie vykazovat vyšší úroveň.
- Alespoň základní znalost práce v libovolném DAW programu představuje dovednost, která zásadně rozšiřuje možnosti uplatnění technologie ve výuce. Umožní ale také vzájemné sdílení připravených materiálů a metodických postupů v komunitě vyučujících.

Lze předpokládat, že s ohledem na předložené poznatky o vhodné odborné přípravě učitele v oblasti využití technologií nebudou tyto technologie představovat důležitou součást vybavení učeben hudební výchovy. Cílem tohoto textu nebylo přesvědčit čtenáře o nahrazení klasického instrumentáře technickými prvky, ale ukázat možné cesty, kterými lze tento inventář obohatit. Snažil jsem se také ukázat možné cesty, kterými lze propojit hudební výchovu s moderními metodami technické výchovy. Ve světle této praxe pak můžeme hudební výchově dát šanci, že bude i nadále důležitým partnerem a součástí moderního kurikula. Ruku v ruce však bude třeba podpořit aktualizaci obsahu pedagogické přípravy a průpravy na pedagogických fakultách a stejně tak nabízet dostatečný prostor pro další vzdělávání učitelů hudební výchovy.

Pomůcky: jsou uvedeny u každé dílčí aktivity zvlášť

Věk: je konkretizován u dílčích aktivit

ČTYŘI KOLEM STOLU – IMPROVIZACE V PENTATONICE

Popis technologie

Launchpad X – Na obrázku č. 10 vidíme plochu osázenou svítícími tlačítky – pady, které jsou rozmístěny do sítě 8 x 8. Jsou dotykově citlivá, a dokonce jsou osázená senzory pro

„dotlak“ – při položení prstu můžeme na Pad dále tlačít, což vysílá do počítače další typy dat.¹⁵⁰ Interakce mezi dotykem a vysíláním příslušné zprávy je signalizována barevným vybarvením tlačítka. Barvu lze nastavit a realizovat tak označení výběru konkrétních tónů pro improvizaci – více níže.

Launchpad X je dodáván se sadou programů, které umožňují přesné nastavení nástroje, ale také jeho využití v procesu hudební tvorby a živé performance. Z těchto programů využijeme *Components* – umožňuje nastavit barevné rozložení tlačítek a přesně propojit tlačítka s výškou tónu. Předložená aktivita používá program *Logic Pro X*, který bude zpracovávat odeslaná data ze zařízení. Samotný Launchpad lze zakoupit ve třech velikostech (s různou funkční výbavou). K dostání je verze mini a PRO. Namísto něj lze využít libovolný DAW program.

Padový kontroler Launchpad lze nahradit např. AKAI APC mini mk2 nebo Midiplus SmartPAD.

Launchpad X volíme pro jeho velký počet tlačítek, který nám umožní ve třídě realizovat hru až čtyř hráčů – **osmiruční interpretace**.

Pomůcky: Launchpad X / MacBook Pro / Logic Pro X / píseň *Music in Me*

Věk: 1.-9. třída

Cíl: Realizace instrumentální improvizace písně *Music in Me* pomocí padového kontroleru.



Obr. 10 *Launchpad X*¹⁵¹

Fáze přípravy (program *Components*):

- Pro realizaci následující aktivity je nezbytné nejprve nastavit *Launchpad* tak, aby zobrazoval (vybarvil) pouze ta tlačítka, která budeme potřebovat pro danou aktivitu.

¹⁵⁰ Odborně se této funkci říká *aftertouch* a jsou jí osazeny i dražší midi řídicí klaviatury a elektronické klávesové nástroje.

¹⁵¹ *Launchpad X*. (2023, June 1). Novation. <https://novationmusic.com/en/launch/launchpad-x>

Protože budeme v improvizaci vycházet z pentatoniky, můžeme nástroj nastavit přesně podle jejích pravidel v režimu *Note*. Zde máme na výběr z předpřipravených 16 stupnic, ze kterých volíme *Minor Pentatonic*.

- Tímto nastavením se u všech Padů, které nebudeme potřebovat, vypne podsvícení. Jsou sice aktivní a vysílají data o výšce tónu, ale protože nejsou vybarvená, mají žáci tendenci se jim vyhýbat. Struktura tónů je zřehledněna na obr. 11.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | g | | a | | | c |
| a | | | c | | d | | e |
| | d | | e | | | g | |
| | | g | | a | | | c |
| a | | | c | | d | | e |
| | d | | e | | | g | |
| | | g | | a | | | c |
| a | | | c | | d | | e |

Obr. 11 Schéma rozložení tónů pentatoniky. Autor: Martin Grobár

Fáze realizace:

- Žáci přicházejí a improvizují formou libovolného dotyku obarvených tlačítek. V první fázi budou mnozí žáci volit vzdálené Pady, a melodie tak bude nezpěvná.
- Žáky vedeme postupně k omezování velkých skoků např. tím, že omezíme improvizaci pouze ve dvou nad sebou umístěných řadách.

Další náměty:

- V programu *Components* lze manuálně nastavit seřazení tlačítek tak, aby nevybarvená tlačítka nehrála, nebo rozdělit kontroler do několika sekcí, ve kterých bude improvizace melodie provedena různými nástroji (zvuky). Launchpad v tomto případě přepneme do režimu *Custom*, kde je k dispozici celkem 8 pozic pro uložení naší předvolby.
- Pady jsou nastaveny tak, aby bylo možné hrát ve čtyřech hráčích¹⁵² – viz obr. 12.

¹⁵² Takto rozmístěné pady pro interpretaci pentatoniky lze použít prakticky pro doprovod nebo improvizaci jakékoli písničky.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| c | d | c | d | | e | p | c |
| d | e | d | e | | | a | b |
| e | | e | | | e | p | c |
| | | | | | | a | b |
| g | a | | | | | | |
| c | d | e | | | e | | e |
| g | a | | | e | d | e | d |
| c | d | e | | d | c | d | c |

Obr. 12 Schéma rozložení tónů pentatoniky do alternativního tvaru. Autor: Martin Grobár

- Launchpad umí jednoduše transponovat do příslušné tóniny, takže se není třeba obávat ručního nastavení padů pro jinou tóninu.
- Menším dětem představíme obarvenou oblast tlačítek jako zvířátko s nožičkami a hlavičkou – lépe se jim přistupuje k technicky složitějšímu přístroji a představivost je zbavuje strachu.
- Padový kontroler Launchpad lze rozdělit do více částí a pro každou z nich nastavit jiný MIDI kanál. To nám umožňuje ovládat více elektronických nástrojů najednou.
- V příslušné DAW aplikaci vytvoříme nový projekt / vyložíme čtyři stopy s virtuálními nástroji dle výběru / nastavíme příjem dat jednotlivých stop tak, aby odpovídala nastavení Launchpadu. Např. obr. 11 ukazuje členění tlačítek do čtyř oblastí. Pady červené oblasti vysílají data do prvního MIDI kanálu, tlačítka zelené oblasti do druhého atd.

ODD MÍČEK

Popis technologie

Míček ODD vytvořila autorská dvojice **Nathan Webb** a **Pasquale Totaro** na Royal College of Art (Londýn). V rámci svého studia předložili koncept hudebního nástroje v podobě míčku a roku 2018 umístili svůj projekt na Kickstarter. Od roku 2019 byla zahájena oficiální výroba a prodej.

Jedná se o celogumový míček vážící 200 g a měřící v průměru 10 cm. Jen pro srovnání, tenisový míček váží cca 57 g. Lze tedy vyvodit, že váha je poměrně velká. Uvnitř míčku je zabudována technologie, která se stará o převod síly dopadu (dotyku) míčku na MIDI informace. Tato data se přenášejí do mobilní aplikace, kde se díky nim spouští příslušný zvuk s danou výškou tónu – případně netónový zvuk.

Tóny vytváříme téměř s každým úderem míčku. Čím je síla dopadu nebo úderu do míčku vyšší, tím je tón vyšší. Příložená ovládací aplikace umožňuje výběr bicích zvuků, což umožňuje (zjednodušeně) bouchnout s míčkem určitou silou a spustit tím daný komponent.¹⁵³

¹⁵³ Prozatím lze takto ovládat pouze dva zvuky najednou, ale vývoj aplikace i technologie dále pokračuje, takže výčet daných funkcí je omezen současnou variantou vývoje.

Pomůcky: ODD, aplikace ODD s připraveným presetem, ODD / případně grafické listy

Věk: 3.–9. třída

Seznámení s míčkem ODD



Obr. 13 ODD ball¹⁵⁴

Východisko: Před prací s tímto nástrojem je nezbytně nutné, aby se žáci seznámili s přilnavostí materiálu a úchopovými možnostmi. Bude třeba osvojit si předvídání při realizaci odrazů a hodů míčkem.¹⁵⁵ Volba způsobů úchopů a jiných manipulativních technik s míčkem se ve výuce bude odvíjet od míry rozvoje zručnosti jednotlivých žáků.

- V první fázi seznámení s míčkem rozmístíme děti do kroužku.
- Vyzkoušíme si různé způsoby předávání míčku:
 - Míček předáme dalšímu žákovi do dlaně.
 - Míček krátce nadhodíme v dlaně a poté, co jej znovu stiskneme, jej předáme dalšímu žákovi.
 - Udeříme míčkem do země. Po chycení míčku jej předáme dál. (Vhodné pro starší děti.)
- Danou aktivitu můžeme realizovat za doprovodu hudby, případně zpěvu písně (např. *Išla Marina*).
- Míček předáváme na první dobu ve čtyřdobém metru. Danou aktivitu můžeme realizovat za doprovodu hudby, případně zpěvu písně (např. *Išla Marina*).
- Další pohyby vytváříme na příslušné doby, avšak dbáme, aby předání míčku bylo na třetí dobu. Další žák v pořadí si na čtvrtou dobu může míček upravit a připravit se na svůj výstup.

¹⁵⁴ Edney, A. (2022, September 30). *Review: ODD Ball - Movies Games and Tech*. Movies Games and Tech. <https://moviesgamesandtech.com/2022/09/19/review-odd-ball/>

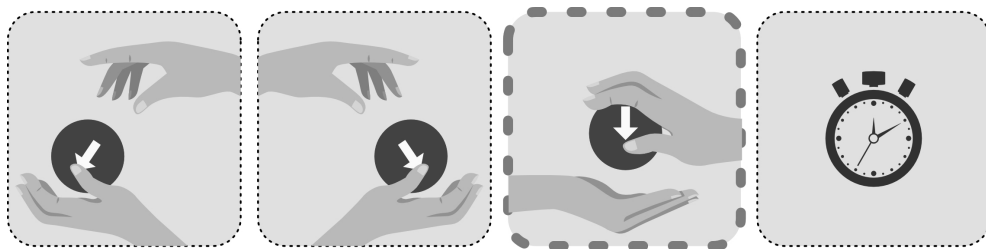
¹⁵⁵ Velikost, váha a odrazivost míčku je odlišná od obvyklých sportovních pomůcek.

Práce se zvukem

- Spustíme aplikaci a nastavíme zvuk. Pro první seznámení je vhodné nastavit zvuk libovolného melodického nástroje.
- Míček může ovládat (spouštět) čtyři typy zvukových presetů: melodické, akordické, bicí zvuky a sampley. Pro tuto aktivitu zvolíme Piano.
- Žáci sedí v lavicích (případně v kruhu), míček necháme volně dopadnout z krátké výšky na desku stolu (na zem).
- Při opakovaných odrazech se ozývá zvuk z mobilu (nebo tabletu), který chycením míčku žák přeruší. Míček předá dalšímu žákovi, a tak se žáci postupně vystřídají.
- Alternativou může být použití jiných typů zvuků. Především nové zvuky žáky vždy baví a motivují k prozkoumávání.¹⁵⁶
- Sampley můžeme sami vytvářet formou pořízení jejich živého záznamu. Námi nahraný hlas mění výšku podle síly úhozu.¹⁵⁷

Part pro ODD

- Spojíme jednoduchý rytmický motiv, který bude vytvářen krátkou sestavou manipulačních technik, s míčkem do čtyřdobého taktu.
- Na každou dobu budeme aplikovat jiný pohyb – viz návrh grafického schématu níže.
- Vstupní uchycení míčku ODD je v pravé ruce žáka.
- Na první dobu předá žák míček z pravé ruky do levé – ozve se první zvuk.
- Na druhou dobu předá žák míček zpět do pravé ruky – ozve se druhý zvuk.
- Nejtěžší fází je předání míčku do rukou žáka po levici.
- Poslední dobu vyplní pomlka – nový žák má možnost přípravy.



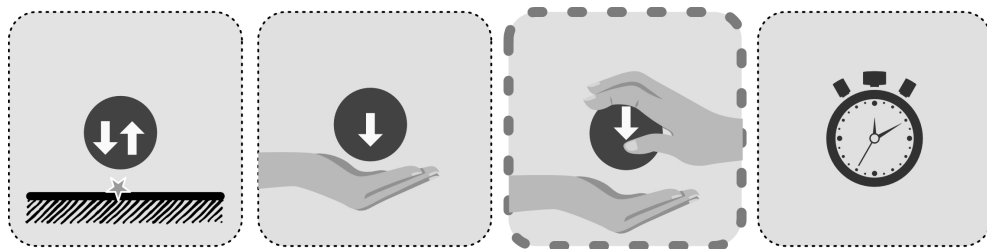
Obr. 14 Schéma pohybové sekvence I. Autor: Martin Grobár

Varianta aktivity:

- Alternativní sestava využívá odraz od podlahy – často se však stává, že míček odskočí od žáka a plynulé střídání se tak přeruší.
- Další varianty počítají s odrazem od stěny nebo s jinými druhy úchopů a manipulací.

¹⁵⁶ Aplikace ODD nabízí tři typy zvukových barev: tónové, akordické a bicí zvuky.

¹⁵⁷ Pro záznam zvuku v interní aplikaci tvůrce nástroje nepoužili funkci předkliku, takže je třeba počítat s předvídatelnou latencí mezi spuštěním tlačítka REC a následným spuštěním záznamu.



Obr. 15 Schéma pohybové sekvence II. Autor: Martin Grobár

- Během této aktivity můžeme hrát sami nebo se skupinou žáků libovolný doprovod, zpívat píseň nebo v pokročilé fázi hrát hru na zrychlení (s čardášovým doprovodem).
- Pro tuto činnost se jeví jako výhodné použít perkusivních zvuků namísto melodických. Zaměřujeme se zde především na osvojení a upevnění rytmického citění – konkrétně pulzace a metra.

MAKEY MAKEY

Popis technologie

Pod názvem se skrývá tzv. programovací destička, kterou vytvořili pod vedením **Mitchela Resnicka** studenti **Jay Silver** a **Eric Rosenbaum**.¹⁵⁸

Při práci s destičkou Makey Makey se výuka realizuje podle modelu **STEM**¹⁵⁹, který kombinuje poznatky čtyř oborů: přírodní vědy (Science), technologii (Technology), techniku (Engineering) a matematiku (Math). V rámci tohoto modelu se nabízí mnoho didaktických pomůcek v podobě programovacích destiček, blokově orientovaných programovacích prostředků aj. V současné době je tento přístup propagován v reformovaném kurikulu výuky nové informatiky a velmi často je jmenován v oblastech rozvoje poznání algoritmiky, robotiky a programování.

Makey Makey si můžeme zjednodušeně popsat jako základní elektronický komponent počítačové klávesnice nebo myši. Kdybychom z těchto zařízení odkryli jejich plastové součásti, získali bychom něco jako Makey Makey – odkrytou destičku tištěného spoje se spoustou jemných minisoučástek.

Jedna strana této destičky obsahuje kontakty, které propojujeme tzv. krokodýlími svorkami s kabely. Různým propojením těchto kontaktů pak umožňujeme procházet elektrický proud a tím vytváříme události, kterými následně ovládáme jednoduché aplikace. Destička je napájena pomocí USB kabelu, který je propojen s počítačem, a stejným kabelem také probíhá komunikace událostí.

Díky funkcionalitě destičky můžeme vytvářet vlastní netradiční hudební nástroje, např.

¹⁵⁸ Oba spolupracovníci jsou autory i dalších zajímavých projektů, které kombinují techniku a kreativní činnosti, např. projektu Drawdio a Singer Finger. (DRAWDIO - draw music with a pencil, or a kitchen sink, or a banana, or... (2023, June 1). Drawdio. <https://drawdio.com/>, Eric Rosenbaum. (2023, June 1). Eric Rosenbaum. <https://www.ericrosenbaum.com/#/singing-fingers/>)

¹⁵⁹ Můžeme se také setkat s termínem STEAM, který v sobě zahrnuje ještě obor umění (Art).

banánový klavír, lidskou klávesnici, vodní sampler aj. Při rozvoji hudební kreativity tak spojujeme nejen její hudební složku, ale také zručnost a poznatky z technické výchovy.

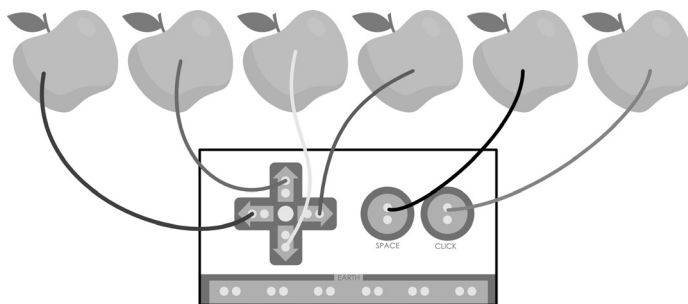
Pomůcky: 6 jablek / Makey Makey / aplikace Piano¹⁶⁰

Věk: 3.-9. třída

Klaviatura z ovoce

Cílem aktivity je sestavit vlastní klávesový hudební nástroj, který však namísto kláves bude mít libovolné ovoce, např. jablka.

- Nejprve si spustíme aplikaci Piano, která může být nalezena na webovém rozhraní samotné aplikace.
- Následně propojíme destičku Makey Makey s počítačem.
- Připravíme si sadu kabelů s krokodýlí svorkou a propojíme je následně mezi jednotlivými konektory destičky a jablky podle schématu – do jablka svorku pouze zapícháme.
- Propojíme libovolný kabel s konektorem EARTH a přichytíme jeho kovovou část v jedné ruce.
- Dotykem druhé ruky na jablka hrají žáci tóny. Interpretovány mohou být písňe v rozsahu šesti tónů (např. *Twinkle, Twinkle*; *Sedí liška pod dubem*; *V zahradě na hrušce* aj.).
- Tím, že žáci vytvoří vlastní hudební nástroj, vykazují primární motivaci se s ním seznamovat, tvořit hudbu a přirozeně zkoušet jeho možnosti.¹⁶¹



Obr. 16 Schéma propojení destičky Makey Makey. Autor: Martin Grobár

¹⁶⁰ Makey Makey. (2023, June 1). Joylabz Official Makey Makey Store. <https://makeymakey.com/>

¹⁶¹ Portál Makey Makey nabízí mnoho aplikací, z nichž ty hudební jsou prakticky použitelné, např. Sampler, Bongos, MK-1 aj.

Vlastní kartonové tlačítko pro sampler

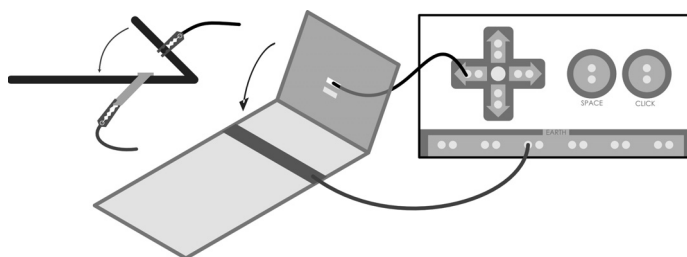
- V aplikaci Sampler si vyzkoušíme vytváření tzv. samplů pomocí počítačové klávesnice.¹⁶²
- Dále vedeme žáky k vytvoření vlastního ovladače.

Pomůcky: Proužek kartonu (5 × 15 cm), proužek staniolu, lepidlo (tavná pistole) / Makey Makey / aplikace Sampler.

Věk: 3.-9. třída

Přípravná fáze

- Připravíme si kartonový proužek o velikosti 5 x 15 cm. Vyměříme 5 cm od okraje a karton ohneme. Tím jsme rozdělili proužek na menší a větší část. Do menší části uprostřed propíchneme otevřenou svorku – výhodné je nejprve udělat tužkou dva otvory. Svorku propíchneme tak, aby šla skrz karton a na druhé straně přesahovala jen malý kousek.
- Ve stejném místě, kde se tento kousek při ohnutí kartonu dotýká své větší části kartonového proužku, přilepíme kousek alobalu (nebo obalíme kartonový proužek). Postačuje malý kousek, který by měl však pokrývat celou šířku kartonu (5 cm). Na jednu stranu tohoto alobalového proužku připevníme druhou svorku.
- Obě svorky připevníme do Makey Makey destičky a spustíme aplikaci.
- Při ohnutí kartonu se nyní konec jedné svorky dotýká alobalového proužku a tím dochází ke spojení obou vodičů. Protékající elektrický proud vyšle signál do počítače, kde v příslušné aplikaci spustíme sampl.



Obr. 17 Schéma zapojení destičky Makey Makey v projektu tvorby vlastního tlačítka. Autor: Martin Grobár


¹⁶² Makey Makey. (2023, June 1). Joylabz Official Makey Makey Store. <https://makeymakey.com/>

MARTIN GROBÁR
modernihv.cz


ODD Ball - pohybová schémata

Při tvorbě grafiky jsem používal obrázky ze stránek freepik.com

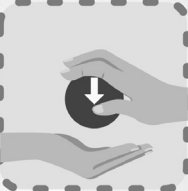
Dotyk míčku a ruky




Míček letí zesponu do dlaně - při dotyku aktivuje zvuk.



Míček letí zhora do dlaně - při dotyku aktivuje zvuk.




Míček pokládá jeden žák do dlaně dalšímu žákovi - při dotyku aktivuje zvuk.




Míček se drží tak, aby nevytvářel zvuk - simulace pomlky.

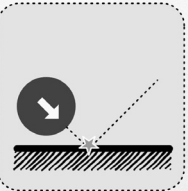
Dotyk míčku a podlahy




Míček přehodíme z pravé ruky do levé - při dotyku aktivuje zvuk.



Míček přehodíme z levé ruky do pravé - při dotyku aktivuje zvuk.

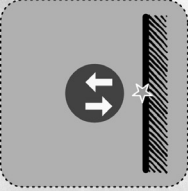


Míček se odrazí od podlahy a směruje k dalšímu žákovi - při dotyku aktivuje zvuk.

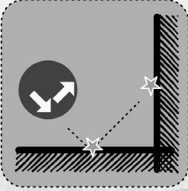


Míček se odrazí od podlahy a žák jej opět chytá spodem nebo vrchem - při dotyku aktivuje zvuk.

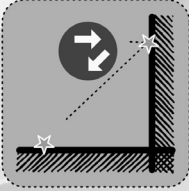
Dotyk míčku a stěny



Míček se odrazí od stěny a vrací se žákovi do rukou - při dotyku aktivuje zvuk.



Míček se odrazí nejprve od podlahy a poté od stěny a pak se vrací žákovi do rukou - při všech dotycích aktivuje zvuk. Nutno precízně synchronizovat.



Míček se odrazí nejprve od stěny a poté od podlahy a pak se vrací žákovi do rukou - při všech dotycích aktivuje zvuk. Nutno precízně synchronizovat.

Obr. 18 Symboly manipulačních schémat s míčkem. Upravil: Martin Grobár s využitím vektorové grafiky zpracované autorem Macrovector¹⁶³

¹⁶³ dostupné na Freepik. (2023, June 1). Freepik | Graphic Resources for everyone. <https://www.freepik.com/>

Použité zdroje

DRAWDIO - *draw music with a pencil, or a kitchen sink, or a banana, or. . .* (n.d.). <https://drawdio.com/>

Edney, A. (2022, September 30). *Review: ODD Ball - Movies Games and Tech. Movies Games and Tech.* <https://moviesgamesandtech.com/2022/09/19/review-odd-ball/>

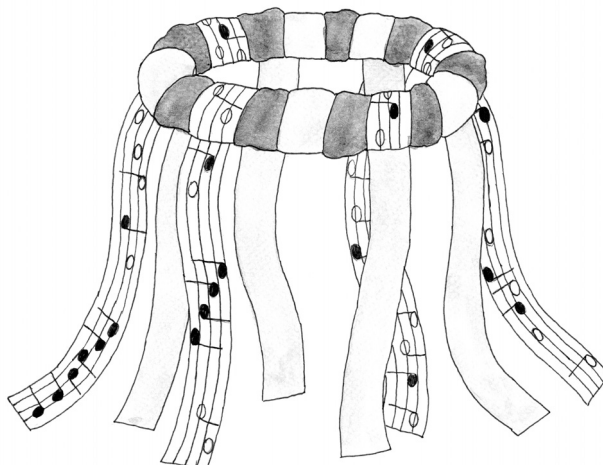
Eric Rosenbaum. (n.d.). *Eric Rosenbaum.* <https://www.ericrosenbaum.com/#/singing-fingers/>.

Novation. (n.d.). <https://novationmusic.com/en/launch/launchpad-x>

Makey Makey. (2023, June 1). Joylabz Official Makey Makey Store. <https://makeymakey.com/>

Podněty k aktivnímu poslechu – Kolotoč

Lenka Pobudová



Popis modelové situace

Téma kolotoče v nás probouzí celou řadu asociací a otevírá tak velký prostor pro kreativní uchopení napříč hudebními činnostmi. Většinu nabízených aktivit lze využít napříč věkovým spektrem, písňe jsou nabídnuty dvě, písnička *U Matěje* je vhodná pro děti prvního stupně, pro žáky druhého stupně je vybrána píseň *Hoří pole lán*.

S modelovou situací lze ve školní praxi pracovat jako s tematicky zaměřeným projektem například v období posvícení, ale není to primárním cílem. Tím je inspirovat účastníky ke kreativní práci s dětmi. Jednotlivé aktivity lze použít i volně, samostatně, na základě jejich principu. Celá hudební dílna je vystavěna na základě Orff-Schulwerku. Vychází od elementární hry s pulzací a rytmem slova a dává velký prostor poslechovým aktivitám a hře s hudební formou, to celé na pozadí českého folkloru a tradice.

Pomůcky: dýchací karty, několik sad boomwhackerů v pentatonice nebo dlaňové trubičky vyrobené podle publikace *Hudební nástroje jinak* (Coufalová et al., 2013), drobné bicí nástroje Orffova instrumentáře (triangly, dřívka), melodické nástroje Orffova instrumentáře (zvonkohry, xylofony, metalofony), nastříhaný text říkadla k poslechu, papírové koule v počtu 150 ks, šňůra na prádlo, obruč, stuhy o délce 2,5 m ve čtyřech barvách (převažující jedna barva pro téma A) zakončené úchyty ze samolepícího suchého zipu, dětská plastová obruč, dětské gymnastické stuhy s tyčkou, ukulele.

Věk: 6-99 let

MOTIVACE – DÝCHÁNÍ S KARTAMI

Hudební ukázka: Arvo Pärt – *Spiegel im Spiegel*

Skladba minimalistického skladatele A. Pärta evokuje svým opakujícím se motivem pohyb na kolotoči. Během jejího poslechu chodíme mezi kartami a vybíráme tu, která nejlépe vystihuje naše rozpoložení a to, jakým způsobem právě dýcháme. Usedáme, prstem sledujeme obraz na kartě a soustředíme se na náš dech, který kopíruje pohyb prstu po namalované lince. Pohyb prstu napomáhá ke zvědomění dýchání, nestačí pouze obrázek sledovat. Nadechujeme se nosem a zvolna vydechujeme ústy. Tato aktivita navozuje příjemnou atmosféru a klid ve skupině.

RYTMICKÝ KOLOTOČ

Při této aktivitě stojíme po celou dobu v kruhu. Rytmická hra je založená na posílání rytmu po kruhu:

- Posíláme tlesknutí s vyřčenou slabikou, každý říká spolu s tlesknutím jednu slabiku PO – ŠLI – RYT – MUS – PO – KRU – HU ve čtvrtvých hodnotách. Kdo se splete, vypadá.
- Posíláme tři různé rytmické modely ve 4/4 taktu – *tá tá tá tá, tyty tyty tyty tyty, tyryty tyryty tyryty tyryty*, pro lepší orientaci v rytmickém prostoru si nejprve jednotlivé rytmické modely představíme a osvojíme samostatně, teprve pak přistoupíme k jejich střídání po čtyřech dobách, každý hraje jednu z dob v taktu a rytmy se po taktech střídají.
- Propojíme rytmus s pohybem s pokynem *dolů*. Na tento pokyn *dolů* vždy prostřední v dané trojici provede dřep a krajní si nad ním tlesknou. Tento pohyb se posouvá po kruhu podobně jako v předchozích úrovních rytmického kolotoče.

OSTINATO V PENTATONICE – BOOMWHACKERY / DLAŇOVÉ TRUBIČKY

Cílem této aktivity je vlastní tvořivost skupiny ve vymezeném tónovém prostoru a další rozvoj rytmického cítění.

- V návaznosti na předchozí aktivitu si každý v kruhu vybírá libovolný boomwhacker/trubičku z nabízené pentatoniky.
- Posíláme jeden z předchozích rytmů po kruhu, dochází tak k jednoduché melodizaci.
- Využíváme hry na ozvěnu, kdy skupina opakuje rytmy po vyučujícím, který postupuje od jednoduchých rytmů k náročnějším.
- Dělíme se na několik skupin v závislosti na barvách boomwhackerů/trubiček.
- Každá skupina tvořivě uchopí své asociace ke slovu kolotoč, tyto asociace je možné sdílet prostřednictvím slovního mraku například v aplikaci Mentimeter.¹⁶⁴
- Následně vybírá každá skupina jedno z asociovaných slov, které se snaží kreativně rytmizovat hrou na boomwhackery/trubičky.
- Skupiny postupně prezentují svá melodicko-rytmická zpracování vybraného slova ve 4/4 taktu.
- Následně tvoříme postupným „nabalováním“ melodické polyrytmické ostinato.

¹⁶⁴ *Interactive presentation software.* (n.d.-b). Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/>

- Pracujeme s dynamikou, zvolíme dirigenta, který svým vertikálním pohybem (od dřepu po vzpažení) řídí dynamiku.¹⁶⁵

PRÁCE S POSLECHEM

Hudební ukázka: *Suita z opery Hóry János - 2. část Vídeňské hrací hodiny*

Tato aktivita v praxi slouží k prožití principu hudební formy ronda, zážitek z této aktivity vede k trvalejší hudebně teoretické znalosti.

- Práce ve skupinách po 3–4 lidech, skládáme rozstříhané čtyřverší.
- Rytmizujeme verše - hra na tělo (osminové hodnoty pleskáme, čtvrtové tleskáme), následně doprovázíme hrou na nástroje Orffova instrumentáře podle zápisu:

RONDO KOLOTOČ

Je tu ko - lo - toč, tak na něj na - skoč.

O - tá - čej se ko - lo - to - čí, ať se svět to - čí.

- Posloucháme jednotlivá témata skladby *Viennese Musical Clock*, na základě rytmické shody přiřazujeme osvojené říkadlo k jednomu z šesti úryvků skladby (jde o téma A).
- Posloucháme celou skladbu, v průběhu téma A hrajeme na tělo a bicí nástroje podle osvojeného schématu. Zároveň počítáme, kolikrát se téma ve skladbě ozývá (4x). Na základě poslechu vyvozujeme schéma A B A C A D A.
- Losování stuhy - každý si vybere jednu stuhu, následně skupina tvoří barevný kolotoč ze stuh a obruče. Stuhy připínáme pomocí samolepícího suchého zipu. (převažující barva = A, ostatní barvy B, C, D - může tak například vzniknout barevná kombinace modrá, červená, modrá, žlutá, modrá, zelená, modrá). V závislosti na počtu zúčastněných každá barva nemusí být zastoupena ve stejném počtu stuh, jde nám zejména

¹⁶⁵ Názornou ukázkou této aktivity lze nalézt na blogu Lenky Pobudové: Pobudová, L. (n.d.). *Jak na hudebku*. <http://jahnahudebku.blogspot.com/search?q=hr%C3%A1tky+s+rondem>.

o barevnost celého schématu - v běžné třídě je každá část na obruči zastoupena v počtu 3-5 stuh dané barvy.

- Napneme stuhu k vnějšímu obvodu kruhu, společně se učíme choreografii. Téma A - chůze po kruhu s deklamováním čtyřverší, při jeho opakování chůze na první dvojverší do středu kruhu s přitahováním stuhu a na druhé dvojverší chůze ven z kruhu. Na téma B, C, D se dělíme na první a druhé, při téma B první zvedají stuhu nad hlavu a druzí pouští stuhu a podbíhají pod stuhou prvního ve směru chůze k nejbližší volné stuze, na téma C se pohyb prvního a druhého vymění. Během tématu D se všichni s pokynem „škatulata hýbejte se“ pouští stuhu a přebíhají k jakékoli volné stuze po kruhu.
- Celou aktivitu můžeme převést také na zimní variantu:

RONDO MRÁZ

O - lí - zl se mráz, jed - nou, a pak zas.

A pak mu to za - chut - na - lo, o - lí - zl i nás.

- Rytmizace veršů - hra na tělo / hra na Orffovy nástroje
- Poslech témat, kolikrát se objeví ve skladbě téma A?
- Koulovačka - rozdělíme skupinu na poloviny, mezi dvě židle natáhneme prádelní šňůru, která představuje sněhovou zeď a rozděluje „hřiště“. Oběma týmům přidělíme stejný počet papírových koulí. Cílem hry je mít na konci skladby co nejméně koulí na své polovině hřiště. Koule se smí házet po jedné a pouze přes šňůru na prádlo. Koulujeme se během tématu A, na ostatní témata sbíráme koule z naší poloviny hřiště, abychom je měli připravené k další střelbě na nám již známé téma.

PRÁCE S PÍSNÍ U MATĚJE

- Osvojíme si píseň nápodobou po jednotlivých frázích.
- Připojíme instrumentální doprovod, první řádek je vhodné hrát na zvonkohry, druhý řádek na xylofony.
- Píseň *U Matěje* je vhodné doprovodit na ukulele, které podtrhne její hravý ráz.

- Akordy na ukulele si děti osvojují od nejjednodušších akordů C dur a a moll, po a moll se naučíme F dur a jako poslední se učíme akord G dur, který je náročnější.
- Můžeme se rozdělit do skupin po jednotlivých akordech – každá ze skupin hraje pouze jeden akord.
- S žáky na 2. stupni základní školy se můžeme pozastavit nad tím, zda vidí souvislost mezi písní *Hoří pole lán* a kolotočem, před touto diskuzí je vhodné pustit originální nahrávku skupiny *Clarinet Factory*. Nahrávka má minimalistický charakter, jde tedy o podobnou vazbu ke kolotoči jako u úvodní dýchací aktivity.

Píseň *U Matěje*¹⁶⁶

U MATĚJE

Hudba: PAVEL JURKOVIČ
Upravila: LENKA POBUDOVÁ

C Am G C C Am G C

Ať je hez-ky ne-bo le-je, sej - de - me se u Ma-tě-je,

G C G F G⁷

sraz je zít-ra v pět. Jen se toč-te, ko-lo-to-če, jen se toč-te, ko-lo-to-če,

C G C

ať se to - čí svět.

¹⁶⁶ Píseň je určena dětem na 1. stupni základní školy. Jejím autorem je Pavel Jurkovič (Jurkovič, 2011, s. 87).

U MATĚJE

Hudba: PAVEL JURKOVIČ
Upravila: LENKA POBUDOVÁ

Tlesk
Dup

Zpěv

Ať je hez - ky ne-bo le-je, sej - de - me se

Zvonkohra

u Ma-tě- je, sraz je zít-ra v pět. Jen se toč-te, ko-lo-to-če,

jen se toč-te, ko-lo-to-če, ať se to-čí svět.

HOŘÍ POLE LÁN

Hudba: CLARINET FACTORY

Zapsala: LENKA POBUDOVÁ

Ho - ří po - le lán, blí - ží se hu - ri - kán,

slo - va se mě - ní v po - ra - ně - ní pí - sek pá - lí.

HOŘÍ POLE LÁN

Instrumentální doprovod

Upravila: LENKA POBUDOVÁ

Zvonkohra
Xylofon
Metalofon

Piano

¹⁶⁷ Píseň je určena pro 2. stupeň základní školy.

PRÁCE S POSLECHEM

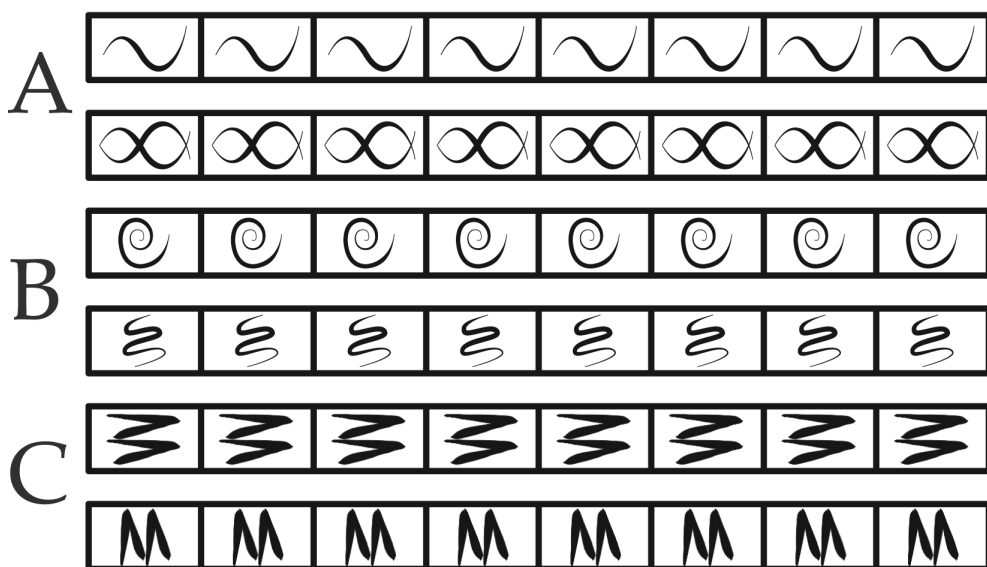
Hudební ukázka: *Detektivbyrån, Om Du Möter Varg*¹⁶⁸

- Seznámíme se s grafickými symboly z partitury, společně vymyslíme pohyb se stuhou, který by nejlépe odpovídal grafickému záznamu. Stuhu můžeme nahradit proužkem krepového papíru nebo šátkem.
- Hrajeme po jednotlivých řádcích „na sucho“, upozorníme na formu v pravém horním rohu.
- Hrajeme do hudby (jeden obdélník = jeden 6/8 takt).

OM DU MÖTER VARG

Detektivbyrån

Upravila: LENKA POBUDOVÁ
forma: A B C A B C A



Obr. 19 Grafická partitura k *Om Du Möter Varg*

DALŠÍ KREATIVNÍ NÁMĚTY

- Úvodní motivaci můžeme obohatit o aktivitu s houpáním v dece.
- 4–6 dětí v závislosti na věku a zdatnosti uchopí deku a vyberou jednoho ze své skupiny, který se na ni položí tak, aby nohy a část trupu přesahovaly šířku deky.
- V rytmu dechu se pokusí rozhoupat deku, položené dítě zanáší pravidelný pohyb na papír pod sebou. Vznikne grafický záznam pomyslného společného dechu.

¹⁶⁸ Wermland. (2008). *Om Du Möter Varg*. In *Detektivbyrån* [Album]. Danarkia Records. CD Wermland 2008.

- Při práci ve vymezeném tónovém prostoru pentatoniky se nabízí ponechat prostor k volné improvizaci.

Použité zdroje

Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Interactive presentation software. (n.d.-b). Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/>

Jurkovič, P. (2011). *Jak počítají kořata*. Portál.

Pobudová, L. (n.d.). *Jak na hudebku*. <http://jaknahudebku.blogspot.com/search?q=hr%C3%A1tky+s+rondem>

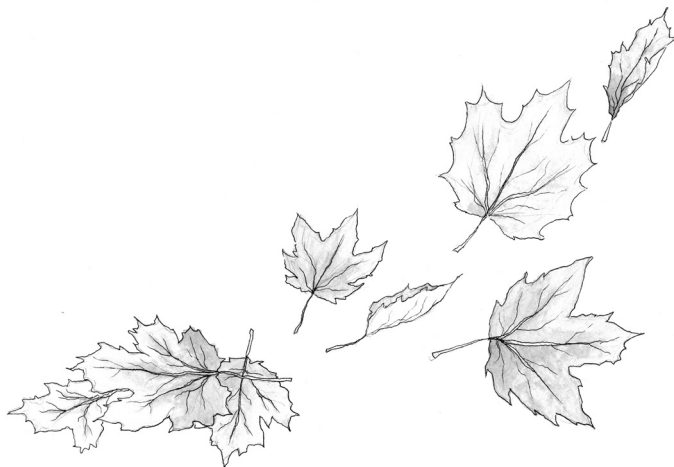
Hudební ukázky

Clarinet Factory. (2010). *Out of Home* [Album]. Supraphon.

Wermland. (2008). Om Du Möter Varg. In *Detektivbyrån* [Album]. Danarkia Records.

Komplex hudebních aktivit s písněmi aneb Podzimní ladění, adventní sladění

Lenka Pospíšilová



Popis modelové situace

Tato hudebně výchovná modelová situace je tematicky spjata s koncem kalendářního roku a nabízí soubor aktivit, které mají přesah i k jiným vzdělávacím oblastem. Hudební výchovu představuje jako komplexní předmět, větší prostor dává pohybové složce a improvizaci, ale neopomíná ani vokální, poslechové a instrumentální činnosti. Modelová situace je vystavena na principech Orff-Schulwerku se zřejmou vazbou k odkazu Pavla Jurkoviče. Předkládá notový materiál a s ním spojené činnosti, které lze realizovat v průběhu několika vyučovacích hodin.

Pomůcky: vylisované suché listy (tři druhy), šátek/šál, barevné šátky, písňový materiál, poslechové ukázky, klavír/kytara, Orffovy nástroje bicí i melodické (zvonkohry, metalofony, xylofony), lístečky se slovy (barevný, bílá, darebný, líná, jablíčka, větvička, větrný, studí, kolébá, budí), audiotechnika.

Věk: 6–15 let

MOTIVACE

Hudební ukázka: *Joseph Kosma – Autumn Leaves*

Společně se vžíváme do období podzimu, kdy pracujeme s představou, co všechno může tuto část roku charakterizovat, jako například padání listů, dozrávání ovoce, větrné počasí, pouštění draků, babí léto, plískanice, ..., snažíme se zapojit co nejvíce smyslů. Na zem rozprostřeme vylisované listy a přikryjeme je šálem, pustíme píseň *Autumn Leaves* v podání Erica Claptona.

Pro úspěšné provedení této aktivity potřebujeme dostatečně velký prostor, měli bychom vycházet z toho, co jsou schopni účastníci zvládnout.

- Tato aktivita má navodit příjemnou atmosféru, zároveň umožňuje „ponor“ do tématu.
- Poslech doprovázíme klidnými spontánními pohyby rukou před tělem.
- Pohyb rozšíříme do prostoru, který je vhodné vymezit například židlemi, látkou nebo stuhami.
- Navazujeme oční kontakt s jednotlivci ve skupině a snažíme se společně, ale bez kontaktu tančit.
- Zkoušíme tančit v páru s lehkými dotyky.
- Rozdělíme si v páru role, kdy jeden vede a druhý se snaží přizpůsobit, po chvíli role střídáme. Pochvalou vedeme účastníky k tomu, aby se neobávali využít i neobvyklých a zajímavých pohybů, snažíme se tak podnítit jejich tvořivost.

SEZNAMOVACÍ AKTIVITA

Po doznění hudby se postavíme do kruhu, hádáme, co se pod šálem skrývá, následně odkrýváme listy.

- Vyučující bere jeden z listů, vybere kohokoli z kruhu, list mu předá a požádá ho, aby nahlas vyslovil své jméno. Tento účastník přebírá pomyslnou štafetu, jde vybrat jiný list pro dalšího ze skupiny, který se mu následně představí, takto pokračujeme, dokud nezazní jména všech.
- Každý má svůj list, se kterým se pojí jméno, společně se snažíme vzpomenout na jména, která při hře zazněla. Která jména se opakovala? (například Marie, Jana, Honza, ...) Která jména nás zaujala? (Xénie, Artur, Mia ...) Čím? (neobvyklostí, asociací k vlastní rodině ...)

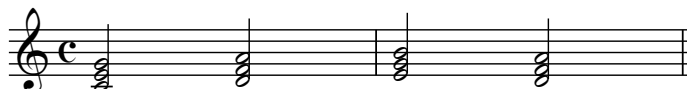
PRÁCE S HLASEM A HARMONIÍ

Od seznamovací hry se dostaneme k dalším hudebním aktivitám.

- Prohlížíme si listy a pátráme, z jakého stromu jsou, procházíme s listy prostorem a snažíme se najít účastníky, kteří mají stejný druh listu jako my, beze slov se rozdělíme podle typu listu do tří skupin.
- Každá ze skupin se domluví na tom, z jakého stromu jejich listy pochází (dub, sakura, lípa), a jeho název se snaží vyslovit svým originálním způsobem.
- Skupiny tvoří ze svých listů svůj strom, oceňujeme nápaditost jednotlivých skupin, vedeme je tak k dalšímu otevření v jejich kreativním uvažování a k hledání dalších možností.
- Prohlížíme si jednotlivé stromy a snažíme se jim přiřadit hlasovou polohu, která je vhodná pro vyslovení jejich názvu. Který strom vyslovíme nejhlubším hlasem? Který nejvyšším? Jakou hlasovou polohu zvolíte pro třetí strom? Hrajeme si s deklamačními názvy.
- Volíme dirigenta, který ukazuje jednotlivým skupinám, kdy a jak hlasitě mají deklamovat své názvy, kombinujeme na základě své tvořivosti a možností. Vzniká melodicko-rytmická plocha.
- Následně necháme zaznít tonický kvintakord a vyzveme skupiny, aby přiřadily každé-

mu ze stromů (dub, sakura, lípa) jeden z tónů akordu, každá tak má přidělený tón, na kterém zpívá.

- Podle ukazování zazpíváme tři paralelní kvintakordy (C dur, d moll, e moll). Opakujeme ve stejném sledu jako ostinátní doprovod (C dur, d moll, e moll, d moll):



- Hrajeme si s dynamikou.

PRÁCE S PÍSNÍ *EVERY MORNING*

Do vzniklého vokálního ostinata zazpívá vyučující začátek písně *Every morning*.

EVERY MORNING

AVON GILLESPIE

Upravila: LENKA POSPÍŠILOVÁ

Zpěv

C Dm Em Dm C Dm

Eve - ry mor - ning when I wake up I have a new song to

Zvonkohra

Detailed description: This block contains the first system of the musical score. The vocal line (Zpěv) is in treble clef with a common time signature. The lyrics are "Eve - ry mor - ning when I wake up I have a new song to". Above the vocal line are the chords: C, Dm, Em, Dm, C, Dm. Below the vocal line is the zvonkohra accompaniment (Zvonkohra) in treble clef with a common time signature, consisting of three chords: C, Dm, and Em, each held for two measures.

Em Dm C Dm Em Dm

sing. — eve - ry mor - ning when I wake up I

Detailed description: This block contains the second system of the musical score. The vocal line continues with the lyrics "sing. — eve - ry mor - ning when I wake up I". Above the vocal line are the chords: Em, Dm, C, Dm, Em, Dm. Below the vocal line is the zvonkohra accompaniment in treble clef with a common time signature, consisting of three chords: C, Dm, and Em, each held for two measures.

C Dm C

have a new song to sing. —

Detailed description: This block contains the third system of the musical score. The vocal line continues with the lyrics "have a new song to sing. —". Above the vocal line are the chords: C, Dm, C. Below the vocal line is the zvonkohra accompaniment in treble clef with a common time signature, consisting of three chords: C, Dm, and C, each held for two measures.

- Píseň se naučíme zpívat hrou na ozvěnu po jednotlivých frázích.
- Zpíváme společně v jednohlase.
- Využíváme rozdělení do tří skupin a zpíváme jako kánon trojhlasně.
- Všichni se učíme instrumentální doprovod, který navazuje na vokální ostinato z předchozí aktivity, větší pozornost věnujeme návratu k tónice v závěru. V třídním kolektivu je vhodné nerozdávat ihned paličky, ale tóny si nejdříve ukazovat na nástrojích Orffova instrumentáře prsty, po zorientování se v tónovém prostoru vyzveme ke hře s paličkami. Žádný z hráčů nehraje celý akord, ale jen sled jednotlivých akordických tónů v půlových hodnotách, zdatnější hrají sled po terciích, akordický souzvuk tak vzniká až v propojení několika hráčů.
- Každá skupina vybírá své zástupce pro zpěv kánonu a pro instrumentální doprovod. Pěvci stojí uvnitř kruhu, po jeho obvodu sedí ostatní za svými nástroji a doprovázejí naučeným sledem akordů.
- Podle dirigenta si hrajeme s dynamikou, tempem. Zpíváme piano, mezzoforte, forte, pomalu, rychle, zrychlujeme, zpomalujeme ...
- Na základě znalosti kolektivu a jeho možností se můžeme již v této fázi pokusit o změnu metra na tři doby, připravíme si tak základ pro práci s písní *Vítr Škudibítr*, která má stejný harmonický průběh.

PRÁCE S PÍSNÍ VÍTR ŠKUDIBÍTR¹⁶⁹

Při této aktivitě klademe důraz na hru se slovem, zvukem a písní s využitím osvojené harmonie z předchozí části dílny.

ŠKUDIBÍTR VÍTR

Hudba: PAVEL JURKOVIČ

Text: ERIK ZÁMIŠ

Upravila: LENKA POSPÍŠILOVÁ

The musical score is written in 8/8 time and consists of three staves. Above the vocal staff, the chord progression is indicated as C, Dm, Em, Dm, C, Dm. The vocal line has two parts: 1. Fí a hú a hvízd a cák, ne - jsem ví - tr; 2. Fí a hú a hvízd a ryc, le - tím rov - nou. The bell part (Zvonkohra) plays a rhythmic pattern of eighth notes. The metallophone part (Metalofon) plays chords corresponding to the C and Dm chords.

¹⁶⁹ Jurkovič, 2009, s. 7

Em Dm C Dm Em Dm C Dm

se - ve - rák. Ne - ní ví - tr ja - ko ví - tr, já jsem ví - tr
do u - lic. Ne - ní ví - tr ja - ko ví - tr, já jsem ví - tr

Em Dm C Dm Em Dm C

Šku - di - bí - tr, už je to - mu tak.
Šku - di - bí - tr, kdo je ta - dy víc?

- Na šátek pokládáme listy, které jsme dostali, a přitom řekneme jméno, jež jsme slyšeli při předání listu v úvodní aktivitě (pokud si na jméno nevzpomeneme, řekneme kterékoli jiné, které je ale přítomné). Listy uklidíme, na zem položíme balící papír a barevné fixy.
- Představíme si podzimní plískanici a zkusíme ji zvukově vyjádřit různými citoslovci (*říí, čvacht, fúú, čof, húú, bžuch ...*).
- Zapisujeme citoslovce na papír, doufáme, že se mezi citoslovci objeví *ří, hú, hvízd* a *cák*.
- Společně hledáme na papíru citoslovce, která se opakují.
- Vytvoříme skupiny po čtyřech lidech a každá skupina vytvoří vlastní „podzimní“ ostinato z uvedených citoslovců a doprovodí ho drobnými bicími nástroji.
- Skupiny jednotlivě prezentují výsledek své práce.
- Dvě skupiny si vezmou melodické nástroje – xylofony, metalofony, zvonkohry a zahrají harmonii, kterou jsme se naučili v první části lekce (paralelní akordy C dur, d moll, e moll, d moll), a stále ji opakují ve 3/4 taktu. Připojíme doprovod na zvonkohry, viz notový záznam. Zde je vhodné zařadit nejdříve osminový doprovod v podobě hry na tělo, střídáme ruce při pleskání o stehna, vždy s důrazem na první ze tří osmin. Pak teprve přistoupíme ke hře na zvonkohry.

- Z citoslovcí vybereme slova *fí, hú, hvízd* a *cák* a naučíme se zpívat písničku Pavla Jurkoviče *Vítr Škudibítr*.
- Skupiny převedou svá ostinata na zadaná citoslovce (*fí, hú, hvízd* a *cák*), která doprovázíme na bicí nástroje.
- Dvě skupiny dostanou barevné šátky a vymýšlejí k písni pohybovou improvizaci.
- Všechny aktivity propojíme a domluvíme se na aranžmá, které společně předvedeme.

PRÁCE S PÍSNÍ *PODZIMNÍ*

V této části si osvojíme text písně pomocí pohybu a pohybové improvizace.

- Na zem položíme lístečky s napsanými slovy: BAREVNÝ, BÍLÁ, DAREBNÝ, LÍNÁ, JABLÍČKA, VĚTVIČKA, VĚTRNÝ, STUDÍ, KOLÉBÁ, BUDÍ.
- Zkoušíme si tato slova pantomimicky předvést.
- Vyučující zpívá písničku *Podzimní* a vynechává uvedená slova, ostatní je podle významu doplňují a kladou je na zem v pořadí, v jakém se vyskytují v textu.
- Při opakovaném zpívání písně účastníci předvádějí daná slova pantomimicky.
- Naučíme se písničku zpívat a vymýšlíme pohybové ztvárnění refrénu.
- Vezmeme si melodické nástroje (metalofony, xylofony, zvonkohry) a naučíme se doprovodit refrén písně (tóny *g, f, e, f, g, f, e, d*) vždy na 1. době.
- Rozdělíme se do skupin a písničku zahrajeme, zazpíváme a zatančíme společně.

PODZIMNÍ

Hudba a text: LENKA POSPÍŠILOVÁ

Dm A F C Dm

1. Pod - zim je ba - rev - ný, zi - ma je bí - lá, pod - zim je
2. Pod - zim je vě - tr - ný, zi - ma nás stu - dí, pod - zim nás

A Gm Dm

da - reb - ný, zi - ma je lí - ná. Pod - zim - ní pís - nič - ka,
ko - lé - bá, zi - ma nás bu - dí. Pod - zim - ní pís - nič - ka,

C F Gm Dm A Dm

fí - ja - la hú, na mis - ce jab - líč - ka, fí - ja - la hú.
fí - ja - la hú, švest - ko - vá vět - vič - ka, fí - ja - la hú.

Další kreativní nápady

- Vymyslíme ovoce, které dozrává na podzim, a pracujeme s rytmizací slov (např. hruška, jablko, švestka, bluma).
- Vymyslíme další slova na refrén (např. *podzimní písnička, fĳjala hů, v kompotu hruštička, fĳjala hů*).
- Hudebně výchovnou situaci uzavřeme písničkou *Podzimní sladění*.

PODZIMNÍ SLADĚNÍ

Hudba a text: LENKA POSPÍŠILOVÁ

H \flat Gm Dm Gm/D Eb \flat /C Gm

1. Pod - zim - ní sla - dě - ní lids - kých du - ší jsme to - mu na - blíz - ku
2. Ad - vent - ní la - dě - ní lids - kých du - ší, zvo - ny se ro - zez - ní,

F/A H \flat Eb \flat /C Dm 7 /C

má - lo - kdo tu - ší. Stro - my si o - blé - knou ba - rev - ná sáč - ka a z ne - be
srd - ce nám bu - ší. Stro - my si roz - če - šou stří - br - né vla - sy, z ne - be se

Cm 7 Fmaj 7 Dm Gm C

pa - da - jí ko - mor - ní áč - ka. La - la - la, la - la - la, la - dit svá tě - la,
ro - zez - ní an - děls - ké hla - sy. La - la - la, la - la - la, la dov - ská zi - ma,

Fmaj 7 Dm Gm C Gm

la - la - la, la - la - la, kaž - dá by chtě - la na - la - dit svo - ji tvář
la - la - la, la - la - la, být me - zi svý - ma. Sně - ho - vé pu - sin - ky

C Am F 7

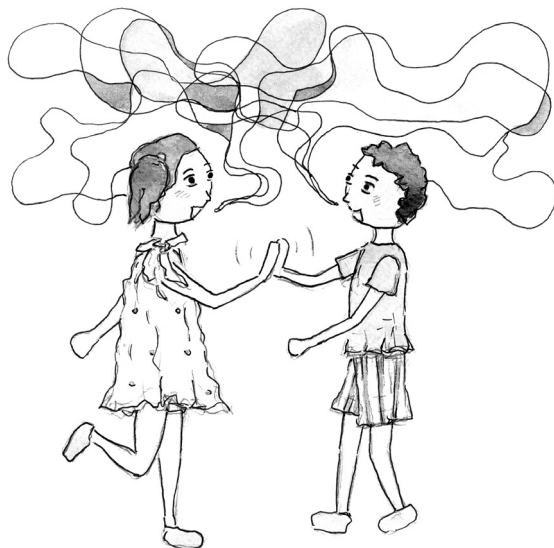
z mol - lu do du - ru, vy - hla - dit vrás - ky a zah - na - ti chmu - ru.
a svět - lo svíč - ky, scho - vat si ta - jems - tví pod svý - mi víc - ky.

Použité zdroje

Jurkovič, P. (2009). *Na orffovských cestách II*. Jc-Audio hudební vydavatelství a nakladatelství.
Pospíšilová, L. (2022) *Prozpíváme celý rok*. Ediční centrum Lipka.

Africké písně – spojení zpěvu a pohybu

Johann van der Sandt



Popis modelové situace

Dílna se zaměřuje na rytmická cvičení, taneční pohyby a tleskání doprovázející tři africké lidové písně. Africká lidová hudba je dětem představována zábavným a vzdělávacím způsobem. V dětech rozvíjíme jejich smysl pro rytmus a prostorové myšlení a přispíváme k jejich sociálnímu vývoji. Modelová situace nabízí dětem nejen příležitost k poznání rozmanitých rytmů, ale je také bohatým zdrojem multikulturního a mezipředmětového vzdělávání. Modelová situace vybízí k aktivní účasti každého. Během dílny účastníci mimo jiné tančí, a to samostatně (avšak synchronně), zapojena je i skupinová práce. Modelová situace směřuje od získávání zkušenosti s pulzací a rytmem k jejich bližšímu porozumění v souvislosti s učením se o cizích kulturách. K bližšímu prožití afrických rytmů se v mnoha ohledech jeví jako výhodné uplatňovat tleskání.¹⁷⁰

Pomůcky: Doprovodný nástroj dle volby učitele (po nácvičku už je doporučováno pouze zpívání a cappella, učitel se totiž pohybuje / tančí spolu s dětmi).

Věk: Děti 8–13 let (práce s písní *Ra šila šila mielie*) / 5–13 let (práce s písní *iJesu Kristi, Ewe, thina*)

¹⁷⁰ Odkazujeme na teoretické úvahy o tanci, rytmu a zpěvu afrických lidových písní v kapitole 4.1.

RA ŠILA ŠILA MIELIE

Aktivita se zaměřuje na rytmicky synchronizované tleskání do africké lidové písně *Ra šila šila mielie*. Tzv. tleskácké hry napomáhají rozvoji sociálních kompetencí dětí, porozumění a zakoušení pulzace a rytmu a poznávání cizích kultur.

Účastí na této hře a zpěvu vyjadřují rytmus, což je pro ně prospěšnou zkušeností. Hudební praxe aktivuje rytmické procesy. Zkušenost času a prostoru v dětství je odlišná od zkušenosti dospělých, protože děti zkoumají čas a prostor vahou svého těla a plynutím jejich pohybů, zatímco dospělí počítají a váží. Je proto zjevné a logické, že děti potřebují hudbu jako prostředek rytmického opakování a strukturovaného pohybu. Tleskácké písně, resp. tleskácké hry přispívají k lepšímu zapojení dětí do třídy. Výzkum¹⁷¹ potvrdil, že práce s nimi přináší následující výhody:

- **Výkonné funkční dovednosti** – Aby se dítě naučilo tuto tleskáckou aktivitu, musí rozvinout kognitivní dovednosti, některé jemné dovednosti však mohou být přehlédnuty. Když hrajeme hru zaměřenou na kooperaci, jako např. společné tleskání, je zahrnuto následující: kontrola podnětu, pracovní paměť, pozornost, sekvencování, sebereflexe, emoční kontrola a sebemonitorování. Tyto dovednosti mohou být přeneseny, protože v průběhu hry s kamarádem, kdy je situace méně zatížena stresem, si dítě vybuduje sebejistotu.
- **Dovednosti důležité pro koordinaci oko – ruka** – Tleskání společně s partnerem vyžaduje motorickou koordinaci rukou společně ve stejný čas a dovednost polohování. Vztáhneš ruku dále, než je třeba, a netrefíš cíl. Je to výborný způsob, jak pracovat s partnerem na zasahování cílů a vizuomotorické integraci.
- **Bilaterální koordinace** – Tleskácké aktivity fungují za využití obou rukou a paží ke koordinaci a vztažení ve správném čase s písní, říkadlem, hrou s partnerem nebo sám.
- **Motorické plánování** – Téměř všechny tleskácké hry vyžadují hodně motorického plánování, aby se procvičily opakující se pohyby. Jakmile se pohyby naučíme, postupně se automatizují.
- **Překročení středové čáry** – Zleva doprava, zprava doleva, diagonálně, nahoru nebo dolů, pomáháme dětem budovat pravolevou orientaci a zlepšovat vědomí těla.
- **Vizuální sledování** – Během tleskáckých her s partnerem musí děti pohybovat svými očima plynule zleva doprava, nahoru a dolů. Spolu s písní a rytmem se děti naučí sledovat očima plynule a rytmicky. Musí sledovat a trasovat své ruce i ruce svého partnera.
- **Skvencování** – Mnohé tleskácké hry předávají nějaký druh příběhu v určité posloupnosti. To dětem pomáhá jednodušeji si vybavit slova. Využitím tleskáckých her a písní s příběhem děti rozvíjejí důležité sekvenční dovednosti. Mohou si dokonce vytvořit mentální obraz příběhu ze své mysli v průběhu hry. Tleskání k písní se stálým metrem je vynikající pro budování sekvencování a rytmu.
- **Kognitivní dovednosti** – Mozek dostává rozcvičku, když se učí a provozuje tleskácké písně a hry. Tleskáckých her můžeme využít, když chceme dítě naučit hláskování obtíž-

¹⁷¹ American Associates, Ben-Gurion University of the Negev. (2010, May 3). Hand-clapping songs improve motor and cognitive skills, research shows. *ScienceDaily*. Retrieved March 31, 2016 from www.sciencedaily.com/releases/2010/04/100428090954.htm

ného slova, nebo se dokonce naučit abecedu! Děti mohou slovo nebo abecedu využít jako část písňe, což jim pomůže vybavit si písmena v posloupnosti. Mohou se naučit sekvencovat zápletku příběhu a snadněji se naučí, jak postupovat při psaní.

- **Sociální dovednosti** - Tleskání je ideálním prostředkem, jak rozvinout týmovou práci, spolupráci, toleranci, trpělivost, které jsou zásadní pro úspěšnou socializaci ve skupině vrstevníků. Vystřídejte se a nechte děti pracovat s rozdílnými partnery nebo pracovat společně ve větší skupině. Tyto rozmanité interakce pomáhají budovat sebedůvěru a opravdovou interakci během hry.
- **Paměť** - Významné paměťové dovednosti jsou třeba, když si máme vybavit jednoduché nebo mírně komplexní tleskáci písňe, jež vyžadují rozdílné úrovně paměti.
- **Rytmus** - Tleskání je skvělým prostředkem pro rozvoj rytmu a pulzace, protože ruce musí vytvořit rytmus odpovídající slovům současně s partnerem.
- **Poslech** - Je samozřejmé, že tleskáci hry pomáhají pracovat na poslechových dovednostech, aby se děti naučily pohyby, které odpovídají textu. Během tohoto procesu děti dále rozvíjejí dovednosti potřebné k propojení paměti, rytmu a sekvencování, neboť musí pozorně naslouchat pokynům daným v písni nebo rytmu.
- **Slovní zásoba** - Mnoho tleskáci říkadel a písni se současně s tleskáním zpívá, což s učením se písňe pomáhá naučit se novou slovní zásobu. Když pracujeme s partnerem, komunikační dovednosti jsou rozvíjeny též.
- **Propriocepce** - Zásah dlaně naší ruky proti druhé ruce dává zpětnou vazbu skrze prsty, zápěstí a tvrdou práci celé horní končetiny. Tento rychlý náraz silou horní části těla je způsobem, jak přidat propriocepční vstup prostřednictvím hry.¹⁷²

Příprava na práci s písni

- Píseň *Ra šila šila mielie* může být využita mnoha způsoby, nejprve je pro děti důležité pochopit pozadí písňe. Dětem předáme doprovodné informace o rozmanitých oblastech jižní Afriky.
- Píseň najdeme v Botswaně (stát sousedící s Jihoafrickou republikou), v Limpopu (severní provincie JAR) a ve Svobodném státě (centrální provincie JAR). Jazyk(y) písňe jsou všechny příbuzné - tswana (Setswana), severní sotština (seSotho) a jižní sotština (sePedi). Obživa byla v komunitách, kde se píseň dodnes zpívá, získávána mletím nebo mlácením kukuřice před přípravou jídla. Píseň je svědectvím o jejich způsobu života. V písni vypráví zpěvák o situaci, kdy se ženě nepodařilo umlít kukuřici, aby uvařila pro svého milého, proto se zpěvák bojí, že žena bude svým mužem opuštěna, protože nenaplnila svoji roli. Kvality ženy byly částečně posuzovány podle její schopnosti uvařit pro manžela. Jinak byla lehce zranitelná a hrozilo, že ji manžel opustí, pokud si neporadí v kuchyni.
- Text písňe lze přeložit následovně:
Ra šila šila mielie-mielie (Rozemel kukuřici)
ngwana wa batho (mé dítě)
Oh! darlie wa tsamaya lerato le fedile (Ó! Můj milý odchází, láska vyprchala).

¹⁷² Parsons-Allen (2022)

- Tato píseň je původně pracovní písní, ale je také tleskací hrou hranou v párech, všichni účastníci současně zpívají. Děti tleskají z pravé ruky do pravé, z levé ruky do levé, takže se ruce hýbou diagonálně od jednoho dítěte ke druhému.

RA ŠILA ŠILA MIELIE

Lidová píseň v jižní sotštině

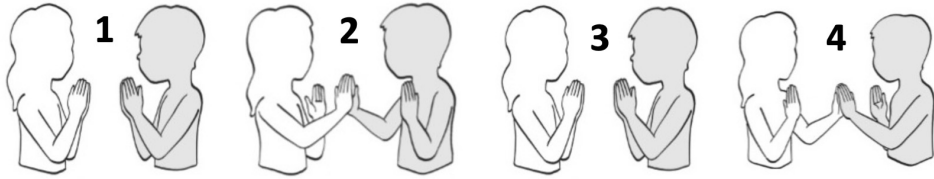
Z Jižní Afriky

Ra ši - la ši - la mie - lie mie - lie ngwa - na wa ba - tho. Ra
 ši - la ši - la mie - lie mie - lie ngwa - na wa ba - tho Oh!___
 dar - lie wa tsa - ma - ya le - ra - to le fe - di - le Oh!
 dar - lie wa tsa - ma - ya le - ra - to le fe - di - le. (Oh)

Nácvik písně

- Společně se naučíme píseň zpívat.
- Po osvojení písně píseň doprovodíme tleskáním podle následujícího vyobrazení :





Obr. 20 Pohybový doprovod písně *Ra šila šila mielie*

- Tleskání můžeme zaznamenat také následovně:

RA ŠILA ŠILA MIELIE

(Tleskání)

Tlesk diagonálně s partnerem

Tlesk zrcadlově s partnerem

Tlesk samostatně

pravá levá *simile*

- Dětem jsou zadány následující rytmické hodnoty:



- Děti ve dvojicích vyzveme, aby v rámci daného čtyřdobého metra vytvořily svůj vlastní tleskací doprovod písně. Je třeba dodržet formální strukturu písně, tedy čtyři takty v části *a* a čtyři takty v části *b*.

Shrnutí

Podle Patela a Daniela¹⁷³ (2003) se jak lingvisté, tak muzikologové shodují, že rytmus je důležitým aspektem jazyka a hudby. Swanwick a Taylorová¹⁷⁴ (1982) prosazují, že „rytmickému pohybu nejlépe porozumíme skrze fyzický pohyb ... rytmický pohyb cítíme uvnitř a aktivně ho vyjadřujeme“. Z vyjádření autorů vyvozujeme, že děti si osvojí rytmus efektivněji, pokud je provozován skrze akci. Zpěv a pěvecké hry to umožňují dvěma způsoby: skrze zpěv písní s rozdílnými časovými hodnotami a požadavky a skrze fyzickou reakci na procesy v hudbě, která volá po pohybu.

Prostřednictvím tleskání a zpěvu písně se děti seznamují s rozdílnými hodnotami not. Přídavnou hodnotou této písně a hry je, že děti musí tleskat rytmus, který se nevztahuje k rytmu textu, takže udržují dvě rytmické úrovně, rytmus tleskaný a rytmus zpívaný.

Další výhodou této hry je socializace, která vyplývá z této skupinové aktivity. Rytmus se učíme ve dvojicích, ale také jako skupina. To je cenná zkušenost, kdy se děti učí hodnotu práce s ostatními, rozvíjí vzájemnou závislost a používají neverbální komunikaci a oční kontakt, což jsou neoddělitelné aspekty úspěšné lidské komunikace.

ZPĚV A POHYB K *IJESU KRISTI*

Tato aktivita se zaměřuje na rytmicky synchronizované taneční pohyby k africké lidové písni *iJesu Kristi*. Africká lidová hudba nejen poskytuje dětem četné rytmické příležitosti, ale je také bohatým zdrojem multikulturního a mezipředmětového vzdělávání. Práce s vybranou písní povzbuzuje každého účastníka k aktivní účasti a komplexním způsobem kombinuje zpěv a pohyb. Během této aktivity účastníci tančí samostatně, ale synchronně s ostatními. Zpěv a pohyb k písni *iJesu Kristi* vede k porozumění a zakoušení pulzace a rytmu, zatímco se děti učí o cizí kultuře. Současně se učí o cenných životních dovednostech, jako jsou odpovědnost, vytrvalost, komunikační dovednosti, odvaha a povinnost. Tanec také poskytuje strukturovanou cestu k uvolnění emocí, zatímco se poznáváme s druhými a učíme se ocenit sebe i druhé lépe.

¹⁷³ Patel, A. D., & Daniele, J. R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music Cognition. Cognition, 87(1), B35-B45, February.

¹⁷⁴ Swanwick, K., & Taylor, D. (1982). *Discovering Music*. London: Tek-Art Ltd.

IJESU KRISTI

Zulu tradicionál

i - Je - su Kris-ti i - kha-ya la - ban-tu i - Je - su Kris-ti i -
kha-ya la - ban-tu i - Je - su Kris-ti i - kha-ya la - ban-tu Ku-
la-pho so-phum-la kho - na, i - Je - su Kris-ti i -

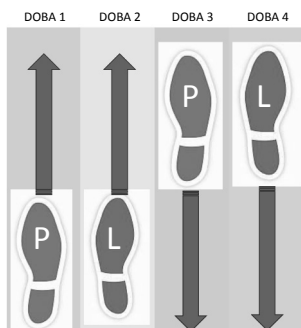
Příprava na práci s písní

- Píseň nabízí mnohé příležitosti pro hudební, mezipředmětová a multikulturní vzdělávací témata.
- Začneme s vysvětlením pozadí písně, společně si popovídáme o jižní Africe a různých regionech jižní Afriky.
- Píseň je zpívána v zuluštině (jazyk isiZulu). Tento jazyk je používán celým národem Zulu. Jižní Afrika má 11 oficiálních jazyků včetně isiZulu. Lidé národa Zulu jsou rozseti napříč celou jižní Afrikou, ale zvláště v provincii Kwazulu-Natal. Text této písně je variací na původní píseň iPharadisi. Píseň je náboženské povahy a mluví o Ježíši Kristu jako duchovním domovu pro věřící.
- Text písně lze přeložit následovně:
iJesu Kristi ikhaya labantu (Ježíš Kristus, domov lidí).
Kulapho sophumla khona iJesu Kristi (V Ježíši Kristu nacházím pokoj).
- Píseň poskytuje mnohý hudební a další vzdělávací materiál, ale pro okamžité použití v této kapitole se budeme soustředit na tanec a pohyby, které píseň doprovází.
- K tradičnímu africkému kroku (popis následuje), který se v tanci objevuje, se přidává i další specifický krok, který může být pro některé účastníky výzvou.
- Při práci se zvolenou písní dochází k rozvoji konkrétních prostorově koordinačních dovedností účastníků.

Hudebně pohybový doprovod písně

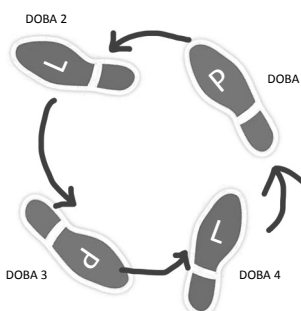
Pro nácvik hudebně pohybového doprovodu písně využijeme následující popis:

- Začínáme na pravé noze, dva kroky dopředu na 1. a 2. dobu každého taktu, následují dva kroky zpět na 3. a 4. dobu.



Obr. 21 Pohybový doprovod písně *iJesu Kristi*

- V lichých taktech začínáme pravou, v sudých levou.
- Opakujeme.
- V taktu 7 jsou čtyři kroky na čtyři doby taktu použity v kruhu, abychom potom opět pravou vykročili na první dobu taktu 8:¹⁷⁵



Obr. 22 Pokračování pohybového doprovodu písně *iJesu Kristi*

ZPĚV A POHYB K EWE, THINA

Píseň poskytuje mnohé podněty, které lze dále rozpracovat, ale pro okamžité použití se budeme soustředit na pohyby, které píseň doprovázejí.

¹⁷⁵ Pro tento pohyb musí účastníci úspěšně zapojit motorickou koordinaci a prostorové myšlení.

ewe, thina

A

Shona tradicionál (Zimbabwe)



E - we, _____ thi - na _____ e - we, _____ thi - na _____ e - we
_____ thi - na _____ e - we, _____ thi - na. _____ Si-zo-wa

B



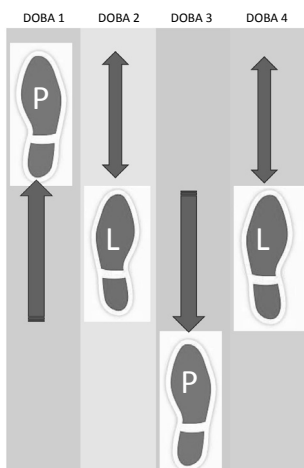
nya-the - la a-ma - di-mo - ni, e - we, _____ thi - na. _____ Si-zo-wa
nya-the - la a-ma - di-mo - ni, e - we, _____ thi - na. _____

Příprava na práci s písní

- Začneme vysvětlením pozadí písně, povíme dětem o regionech jižní Afriky (včetně Namibie, Botswany, Mozambiku, Swazilandu, Lesotha, Zimbabwe - všech zemí sousedících s Jihoafrickou republikou).
- Tato píseň se zpívá v šonštině (jazyk Shona), v jazyce, kterým se mluví v Zimbabwe (nejčastěji užívané jazyky v Zimbabwe jsou šonština, angličtina a jazyk ndebele).
- Slova písně hlásají, že Boží moc je neozbrojena a čelí silám démonů a smrti. Zpěváci touto písní ohlašují, že budou chodit po Božích cestách.
- Překlad slov písně je následující: *Jdeme jeho cestou (Ewe, thina). Neozbrojen čelí silám démonů a smrti (Sizowa nyathela amadimoni).*

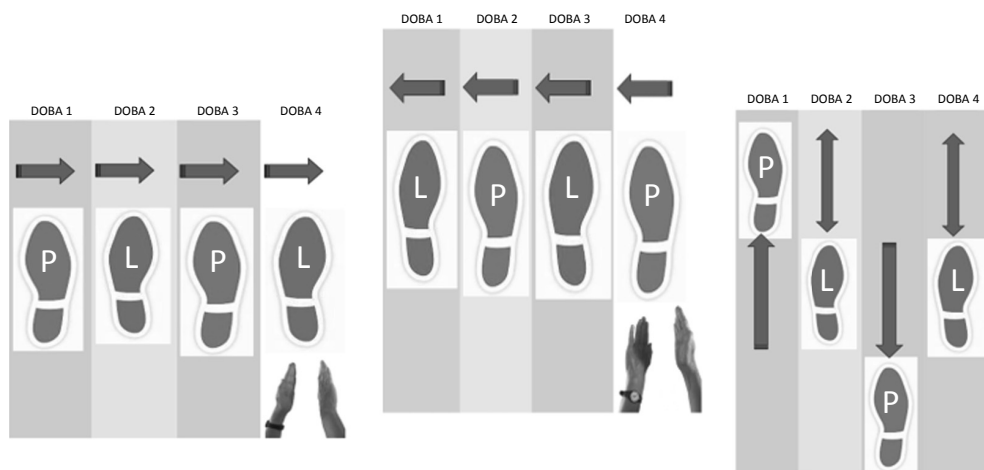
Nácvik pohybového doprovodu písně

- Na první část písně (část a, takty 0-8) je použita následující základní sekvence kroků:
- 1. doba - pravou nohou vpřed, 2. doba - levá noha lehce vzad (nebo zůstává na původní místě), 3. doba - pravá noha zpět, 4. doba - levá noha lehce zpět (nebo zůstane na původním místě):



Obr. 23 Základní sekvence kroků k písni *Ewe, thina*

- V taktech 9–14 se objevuje pohyb stranou:



Obr. 24 Sekvence kroků – takty 9–14 v písni *Ewe, thina*

- 9. takt: začínáme pravou nohou, vyměníme nohu, přejdeme doprava, přičemž 4. úder provedeme švihovým pohybem paže doprava (jak je znázorněno výše).
- Takt 10: začínáme levou nohou, vyměníme nohu, přejdeme doleva, s rozmáchlým pohybem paže pro 4. úder doleva.
- Takty 11 a 12: základní kroková sekvence.
- Takt 13: stejný postup jako v taktu 9.
- Takt 14: stejný postup jako v taktu 10.
- Takty 15 a 16 používají základní krok podle obrázku.

Dovětek

Jak v písni *iJesu Kristi*, tak v písni *Ewe, thina* má celý proces učení se krokům, práce na synchronizaci a orientaci ve směru své trvání. Když pracujeme na tom, aby kroky byly realizovány správně podle předlohy, přispíváme tím mimo jiné k:

- matematickému porozumění skrze hudbu a pohyb,
- rozvoji prostorového myšlení,
- polyrytmické zkušenosti (tanec do rytmu a pulzace, ale se zpěvem odlišného rytmu),
- přizpůsobení výšky tónu (zpěv správné výšky, intonace),
- zpěvu a zkušenosti s různými rytmickými modely (v obou písničkách je zastoupena synkopace, připomínáme si její teoretickou definici, zatímco ji provádíme, musíme udržet základní pulzaci danou tanečními pohyby),
- zkušenost s několika hudebními prvky (např. obě písničky mají formu *ab*, taneční kroky se v každé části mění, děti tak nevědomky hned na začátku zažívají hudební strukturu).

Použité zdroje

American Associates, Ben-Gurion University of the Negev. (2010, May 3). Hand-clapping songs improve motor and cognitive skills, research shows. *ScienceDaily*. www.sciencedaily.com/releases/2010/04/100428090954.htm

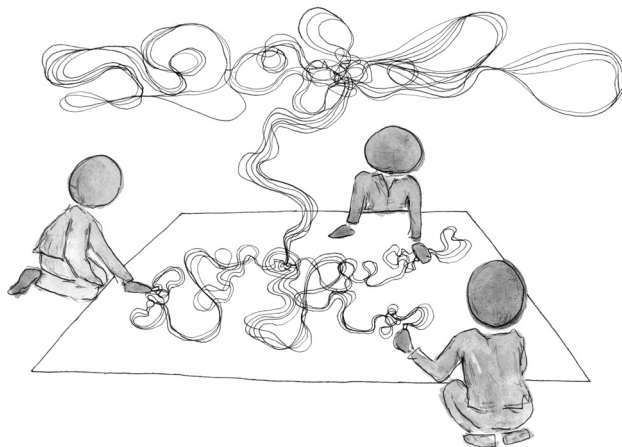
Patel, A. D., & Daniele, J. R. (2003). An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music Cognition. *Cognition*, 87(1), B35-B45, February.

Swanwick, K., & Taylor, D. (1982). *Discovering Music*. London: Tek-Art Ltd.

Parsons-Allen, R. (2022, June 8). *Hand clapping games*. The OT Toolbox. <https://www.theotttoolbox.com/hand-clapping-games/>

Zvuk, tón, nástroj, hlas – jak rozeznít třídu v každý čas

Ramona Schulz



Popis modelové situace

Níže nastíněné modelové situace popisují dvě možnosti skupinového muzicírování ve třídě. Na jedné straně vzniká ze skladby transformací, restrukturalizací a improvizací něco nového. Na druhé straně se kombinací rytmu a jazyka rozvíjí skladba *Oye como va* od Tita Puenteho, která se opakovaně používá jako základ pro skupinové i sólové improvizace. Cílem obou modelů je integrace celé skupiny bez ohledu na individuální výkonnostní úroveň.

V návaznosti na myšlenku elementární hudební a taneční pedagogiky mají být v první popsané modelové situaci vytvořeny různé vazby a proměny k uměleckému dílu, v neposlední řadě k sobě samému a celé skupině. Výchozím bodem je klavírní skladba *Metamorphosis 2* od skladatele minimalistické hudby Philipa Glasse, která poskytuje vodítko a inspiraci pro pohyb, vznikající na základě poslechu, a pro následnou grafickou realizaci hudby. Výsledné obrazy zase slouží jako partitura pro vlastní kreativní hudební návrh ve skupině tří až čtyř účastníků. V procesu tvorby jsou účastníci vyzváni k nalezení rovnováhy mezi individuálními a skupinovými nápady, k navázání vztahu k sobě samým a ke skupině, aby se dokázali ztotožnit s procesem a vznikajícím návrhem.

Ve druhé modelové situaci vzniká rytmus z předem definovaného metra společně počítovaného celou skupinou, který se střídá se skupinovými improvizacemi a sóly. Společné rytmické cítění, společné mluvení a zpívání je základem pro individuální i skupinové dynamické procesy. V souhře zpěvu a pohybu se trvale podporuje hudební vnímání a koordinační schopnosti. Individuální výrazové možnosti lze vyzkoušet v ochranném kruhu skupiny v rámci skupinové improvizace, než jsou prezentovány celé skupině v sólových sekcích.

PHILIP GLASS: METAMORPHOSIS 2

Věcná analýza: Dílo je inspirováno povídkou Franze Kafky *Proměna* (Kuper, Kafka, Kafka & Janiš, 2004). Nad stálým rytmickým ostinatem v levé ruce, které se harmonicky mění jen minimálně, hraje pravá ruka klidné čtyřtaktové melodické fráze. Pravá ruka jako ozvěna opakovaně klade těžké, hluboké impulsy. Po 2,5 minutách přechází hudba do další fáze, kdy pravá ruka hraje rychlé šestnáctinové trioly nad konstantním osminovým pohybem levé ruky, opakovaně přerušovaným nízkými impulsy. Forma se skládá ze 4 taktů intra, 8 taktů z 1. melodické fráze, 18 taktů prodloužené melodické fráze (3x4 takty + 6 taktů (3x2) „rezonance“ = hluboký basový impuls), 4 takty sestávající z 2 taktů 16. notových triol následovaných 2 takty hlubokého basového impulsu, 12 taktů rozdělených na 6+2 (rychlé trioly + nízké, dlouhé) a 2+2, 18 taktů rozdělených na 12+2 a 2+2; všechny části se opakují v tomto pořadí; poté skladba začíná od začátku a končí před vložení 16. notových triol. Hudba je klidně plynoucí, téměř meditativní, a přesto rozvíjí téměř hypnotický tah k šestnáctinám. Philip Glass si jako typický představitel minimalistické hudby vystačí s jednoduchými, opakujícími se strukturami. Posлуhač se soustředí spíše na vnitřní proces hudby, nikoli na harmonický či melodický vývoj.

Pomůcky: CD přehrávač nebo počítač k přehrávání hudby, hudební nástroj pro každého účastníka (xylofon, bubny, bicí nástroje), sklenice na víno a láhev na vodu k naplnění sklenic, list A3 a propisky pro každého účastníka.

Věk: 5–95 let

Přípravná cvičení a aktivace těla

- Volná chůze po místnosti, ujistěte se, že jsou místa zaplněna a ostatní se navzájem vnímají.
- Čtyři rychlosti lokomoce od pomalé po rychlou jsou nastaveny pomocí čísel.
- Zamrazení při tleskání.
- Po několika opakováních následují instrukce ve zmrazení, které se pak provádějí ve frázích po osmi dobách.
 - Rozvíjení jako šňůra perel – předem se ujistěte, že chodidla jsou rovnoběžně a na šíři boků, váha je dobře rozložená, kostrč pod pánví, hlava je jako balon na pyramidě, chodidla mají žabí košíčky; při rozbalování hlava a ruce visí jako mokré prádlo, třísla jsou prádelní šňůrou, horní část těla spočívá na stehnech, kolena jsou mírně pokrčená
 - Izolované pohyby jednotlivých kloubů a částí těla, například pohyb pouze hlavou, vyzkoušení možných pohybů zápěstí/kotníků, pohyb pouze ramen, pohyb předloktí přes loketní kloub atd.
 - Pohyby v různých rovinách – vysoká, střední, nízká / dopředu a dozadu / úzké a široké
 - Silně klesnout k zemi

Pohybová improvizace

- Žáci se volně pohybují na hudbu *Metamorphosis 2* a zapojují tři prvky:

- Plynulé, pokračující pohyby
- Dlouhé linie
- Klesání k zemi

Malování na hudbu

- Každý žák dostane list papíru A3 a pastelky. Při opětovném poslechu hudby každý namaluje své dojmy z hudby na svém místě.
- Poté se všechny obrázky prohlédnou a zmíní se o existujících strukturách, atmosféře obrázku nebo jiných zvláštlostech.
- Jsou nějaké oblíbené obrázky?

Nalezení vlastní hudební skladby na základě grafické partitury

- V následujícím kroku slouží obrázky jako grafická partitura pro realizaci vlastní hudební tvorby ve skupině. Skupiny se vytvoří tak, že se žáci postaví k obrázku, který je nejvíce osloví a inspiruje k vytvoření hudební interpretace. Měly by se vytvořit skupiny po třech až čtyřech lidech. Nelze použít všechny obrázky a je třeba učinit počáteční rozhodnutí o tom, co se bude na jednotlivých obrázcích „číst“. Například co s konstantními rytmickými ostinaty, akcenty nebo tónovým rozsahem?
- Rozdělení do skupin žáci vypracují své hudební výtvořky s použitím různých nástrojů, svého hlasu nebo sklenic na víno naplněných vodou. Sklenice na víno rozeznávají navlhčeným prstem, který hladí po okraji sklenice.
- V této fázi učitel chodí od skupiny ke skupině, pozoruje, klade otázky a v případě potřeby dává návrhy nebo podněty na podporu tvůrčího procesu.¹⁷⁶

Prezentace řešení

- Každá skupina představí svůj hudební návrh a získá zpětnou vazbu.
- Tato zpětná vazba je důležitá zejména pro motivaci, vyjasnění postupů, uvědomění si struktur, vytvoření prostoru pro otázky a odpovědi a v neposlední řadě pro ukotvení analýzy a sebereflexe.
- Vhodné je spojit různá řešení do celkové kompozice, aby bylo možné je prezentovat ve větším měřítku.

TITO PUENTE: OYE COMO VA

Věcná analýza: Píseň *Oye como va* napsal Tito Puente v roce 1962 a ve volném překladu název znamená něco jako: „Poslouchej, jak to jde, můj rytmus“. V roce 1970 vydal Carlos Santana svou známou verzi této písně. Jednotlivé části písně jsou odděleny charakteristickým breakem, který se také skládá pouze ze dvou akordů. Tato redukce se hodí k převedení na boomwhackery a k elementárnímu provedení ronda, v němž se break střídá s improvizovanými částmi. Pro rozvoj breaku je rytmus spojen s jazykem, aby byl hmatatelný a rozdělen na srozumitelné části.

¹⁷⁶ Pokud žáci nemají žádné nebo jen velmi malé zkušenosti s takovými tvůrčími skupinovými úkoly, je dobré nejprve vytvořit jeden nebo dva obrázky s celou skupinou pod vedením učitele. Tímto způsobem jsou nápady ze skupiny převzaty a názorně realizovány společně ve velké skupině.

Pomůcky: boomwhackery *d, f, g, a + h* (několik boomwhackerů od každého tónu), další bicí nástroje, případně xylofony.

Věk: od 10 let

Hravý úvod s tleskací hrou¹⁷⁷

- Tato aktivita si klade za cíl připravit spojení mezi rytmem a jazykem.
- Ve hře s tleskáním jsou slabiky spojeny s pohyby rukou; v závislosti na slabice se používají dlaně, hřbety rukou nebo pěsti, viz notový zápis.
- Na začátku se všichni dívají směrem ke středu kruhu a napodobují učitele, který beze slov předvádí pohyby po jednotlivých úsecích.
- Přidávají se slabiky.
- Jakmile je sekvence jasná, účastníci se otočí k linii kruhu, měli by stát ve dvojicích proti sobě.
- Předtím nacvičená sekvence se předvede jako tleskání s partnerem. Nejprve se provede celé kolo s jedním partnerem, poté se otočíme na kruhové čáře k druhému sousedovi a tleskáme s ním. Změny probíhají vždy na výzvu učitele a provádějí se stále rychleji, a to i uprostřed sekvence.
- V závislosti na záměru lze tuto hru s tleskáním využít také v souvislosti s rozvojem řeči. Jakákoli čtyřslabičná slova lze použít k upevnění určité slovní oblasti nebo k podpoře citu pro dělení slabik. Lze ji využít i v hodinách matematiky na prvním stupni základní školy.

Cho - co, cho - co - la - la, cho - co, cho - co - te - te,

cho - co - la, cho - co - te, cho - co - la - te.

Break k *Oye como va*

- Tato aktivita se zaměřuje na propojení řeči a rytmu.
- Rytmus breaku se procvičuje po úsecích a s různými slovními variantami:

¹⁷⁷ *Choco chocolata* - text a rytmus předávány ústně.

Rondo

- Mezi breakem celá skupina nejprve vokálně improvizuje, učitel dává nástup ke každému breaku.
- Poté se může přenést na nástroje, např. dva pentatonické xylofony uprostřed, na které improvizují jako duo, nebo mezi přestávkami improvizují střídavě různé skupiny bicích nástrojů - např. bubny / bicí nástroje ze dřeva / bicí nástroje z kovu.
- V případě potřeby lze mezi improvizace a break přidat melodický hlas a rytmicky jej doprovodit:

OYE COMO VA

TITO PUENTE

Dm Předehra G Dm G Dm

A Dm G⁷ Dm G⁷

O-ye co-mo va, mi rit-mo, bue-no pa'go-zar Mu-la-ta.

B Dm Solo G⁷ Mezi sóly hrej A a Intro Na závěr hrej Intro

- Tento rytmus lze využít i v jiných školních předmětech, např. místo improvizace lze zadat úkoly nebo otázky, které mají jednotliví žáci řešit nebo na ně odpovídat.

DALŠÍ POZNÁMKY K TVOŘIVÉMU MUZICÍROVÁNÍ VE TŘÍDĚ SE ZVLÁŠTNÍM ZŘEATELEM K ORFF-SCHULWERKU A ZÁSADÁM ELEMENTÁRNÍ HUDEBNÍ A TANEČNÍ VÝCHOVY

Hudební tvoření s celou třídou může být poměrně náročné, ale nabízí mnoho možností realizace, a především dává žákům možnost aktivně se zapojit, a získat tak všestranné a obohacující zkušenosti. Cílem je komplexní podpora žáků a rozvoj jejich tvůrčích schopností. Společným ponořením do různých hudebních situací se mají postupně prohlubovat a zdokonalovat melodické, rytmické, ale i obecné hudební dovednosti žáků. Tímto způsobem lze budovat základy a ukazovat příklady pro stále volnější improvizace a tvořivou skupinovou práci. Vzniká tak hlubší porozumění hudebním poznatkům a procesům obecně. Mimo jiné, zábava ze společného muzicírování by měla být nezávislá na individuální úrovni znalostí každého žáka.

O některých již zmíněných aspektech bude pojednáno detailněji v následujícím textu:

Mezioborové vazby

Stejně jako v první popsané modelové situaci se mohou hudba, tanec a malba vzájemně ovlivňovat, prolínat a kombinovat. Propojení hudby a tance s jinými uměleckými formami, jako je divadlo, sochařství, fotografie nebo film, může obohatit třídní hudební tvorbu a otevřít žákům nové formy vyjádření. Jak lze zhudebnit báseň, jaké pohyby se skrývají ve fotografii a jak může znít pohybový doprovod? Existuje nespočet možných spojení, která nás mohou inspirovat. V neposlední řadě je vždy zajímavé propojení s ostatními školními předměty. Například úzká souvislost mezi rytmem a jazykem zde nabízí mnoho možností.

Interaktivní skupinové procesy

Kromě individuálního vyjádření a osobního rozvoje při společném muzicírování hrají důležitou roli také skupinové dynamické procesy. Ribkeová (2013) uvádí pět způsobů interakce:

- vést – být veden
- vyčnívat – spolupracovat
- čekat – zapojit se
- převzít – dále se rozvíjet
- prosadit se – nechat se unést

Role učitele

Základem úspěšné výuky je vděčná a otevřená atmosféra, v níž se všichni žáci cítí dobře a jsou přijímáni. Učitelé by měli vždy reagovat na individuální potřeby a schopnosti svých žáků a podporovat je v hledání a rozvíjení vlastních tvůrčích forem projevu. Učitel se přitom pohybuje v oblasti napětí mezi vedením, koordinováním a hraním si. Učení se od druhých a spolu s nimi se týká i učitele.

Reflexe a zpětná vazba

Společná diskuse po skončení aktivity je smysluplná, podporuje samostatnost žáků a pomáhá jim lépe klasifikovat a zpracovat jejich hudební zážitky. Reflexe a zpětná vazba jsou klíčovými prvky procesu učení a pomáhají žákům neustále rozvíjet jejich hudební a taneční dovednosti. V této souvislosti je důležité, aby učitelé doprovázeli své žáky v neustálém dialogu a nabízeli jim konkrétní podněty a pomoc při jejich umělecké práci. Způsob poskytování zpětné vazby se však může značně lišit a může mít různé podoby, od podrobné diskuse až po oceňující mlčení.

Improvizace

Podpora improvizace je ústředním prvkem jak v Orff-Schulwerku, tak v základní hudební a taneční výchově. Žáci by měli být vždy povzbuzováni k tomu, aby vnášeli vlastní nápady a interpretace, a rozvíjeli tak svou hudební kreativitu. Zde je třeba odkázat na fáze popsané Beidingerem (2002) jako aktivační řetězce pro možné zapojení hudebního materiálu: *Senzibilizace – Zkoumání – Improvizace – Tvarování – Reprodukce*.

Tento aktivizační řetěz může také popisovat fáze výuky v proměnlivém nebo zkráceném pořadí.

Výměna rolí a přebírání perspektivy

Výměna různých činností umožňuje žákům zaujmout různé pozice v rámci hudebního a tanečního procesu, například jako hudebník, tanečník, dirigent nebo skladatel. Výměnou rolí poznávají a oceňují různé aspekty hudební tvorby.

Tato výměna rolí podporuje nejen pochopení různých úkolů a výzev v hudební nebo taneční skupině, ale také rozvoj sociálních dovedností a empatie. Studenti se učí vžít se do perspektivy ostatních a vnímat a respektovat jejich potřeby a pocity. Schopnost zaujmout perspektivu je základním předpokladem úspěšné spolupráce jak ve třídě, tak později v životě.

Hodnocení a stanovení cílů

Pro neustálý rozvoj procesu učení může být užitečné stanovit si společně se studenty individuální a společné cíle a pravidelně hodnotit dosažený pokrok.

Mohly by být přidány další aspekty, například kulturní rozmanitost nebo inkluze a diverzita. Je vhodné se tématem dále zabývat, zejména elementární hudební a taneční výchovou, které, stejně jako Orff-Schulwerk, poskytují různá východiska pro třídní muzicírování. Celkově lze říci, že tvořivé třídní muzicírování významně přispívá k celostnímu vzdělávání žáků a podporuje nejen jejich hudební a taneční dovednosti, ale také jejich sociální, emocionální a tvůrčí schopnosti, a připravuje je tak na mnohé výzvy a příležitosti života.

Použité zdroje

- Beidinger, W. (2002). Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept. In J. Ribke, & M. Dartsch (Ed.). *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen - Verbindungen - Hintergründe* (pp. 279–292). Con Brio Regensburg.
- Kuper, P., Kafka, F., Kafka, V., & Janiš, V. (2004). *Proměna*. Netopejř.
- Ribke, J. (2013). Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik. In R. Dieter, & W. Rüdiger (Ed.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren* (pp. 47–67). Wißner-Verlag Augsburg.

Doporučená literatura

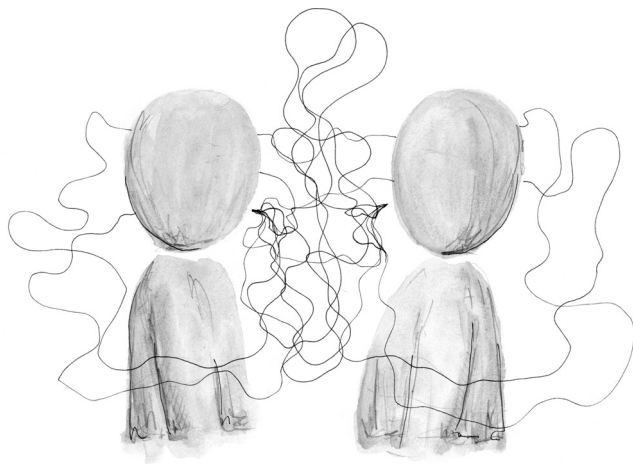
- Dummert, R. (2002). Mit allen Sinnen tanzen – bewegte Zeit(en) in der Elementaren Musikpädagogik. EMP als bewegungsorientiertes Musiklernen. In J. Ribke, & M. Darsch (Ed.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik* (pp. 261–278). Con Brio Regensburg.
- Haselbach, B. (Ed.) (2011). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*. Schott Mainz.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik*. Cornelsen Berlin.
- Jungmair, U. E. (2010). *Das Elementare*. Schott Mainz.
- Kalcher, A. M. (2020). *Musikbezogene Kreativität als Phänomen oszillierender Prozesse*. Reichert Verlag.
- Moritz, U., & Trimpert, H. (2020). *Rhythm songs*. Helbling Verlag Innsbruck.

Stefen-Wittek, M., & Dartsch, M. (2014). *Improvisation*. Con Brio Regensburg.

Stitbi, S. (2010). Mittendrin... EMP - Kunst der Verbindungen. *Zeitschrift Musikerziehung*, 63(Ausgabe Jänner / Februar / März), 16-25.

Hlasová výchova pohybem a hrou

Alena Tichá



Popis modelové situace

Následující příklady her s hlasem by mohly být inspirací učitelům v hodinách hudební výchovy nebo sbormistrům při práci s pěveckým kroužkem či sborem, lze je též využít při rozvíjení hlasových dovedností v dramatickém kroužku nebo se mohou uplatnit při výcviku komunikativních dovedností atp.

Jejich podstatou je tvořivá činnost, při níž se dítě baví a při tom spontánně prochází procesem objevování sebe sama a uvědomování si své jedinečnosti. Pomocí her „odkrývá“ možnosti svého hlasu, jeho prostřednictvím prožívá a vyjadřuje své pocity, případně se vymezuje a hledá svou roli či vztah ke skupině. Hlas je velice osobní až intimní součástí každého jedince, proto je nezbytné při práci s hlasem vytvářet bezpečné prostředí a taktně řešit situace, které tvořivý proces přináší.

Atmosféra a vztahy ve skupině mohou v horším případě spontánní tvořivý projev jedince blokovat, v příznivějším nastavení naopak podpořit. Vytvoření zdravého a vzájemně si přejícího prostředí má v rukou učitel. Je to právě on sám, kdo zná skupinu a jde do tvořivých aktivit s plným vědomím, že při nich bude hodně smíchu a odvážných postupů, ale i omylů a nezdarů... Je na něm, aby kritiku a „vkrádající se“ potřebu osobního hodnocení v sobě potlačil. Podaří-li se mu naladit se na skupinu, děti pocítí, že stojí na jejich straně. Případnou „chybu“ tak „nestaví“ proti dítěti, ale naopak využije jako inspiraci zkoušet věci jinak. Povzbuzování a pochvala, která má milou odezvu v přející skupině, tak přispívá k uvolněné a tvořivé pracovní atmosféře.

U každé hry je uvedena *motivace* oslovující přímo žáka. V některých případech na ni navazuje i konkrétní návrh, jak téma realizovat či jak námět dále rozvíjet. Pod heslem *Co hra učí?* najde učitel podrobné vysvětlení podstaty hry – tvořivé situace, její cíl. Najde zde i upozornění, čeho se vyvarovat.

Metodika práce s dětským hlasem „pod rouškou zábavy“ v nabídnutých modelových situacích vymezuje jasné cíle a výstupy (viz text v závorce za názvem hry). Má-li tvořivý přístup plnit zábavný, ale i didaktický cíl, je na učiteli, aby měl dopředu jasnou představu, kam chce směřovat, a k tomu zvolil i míru „řízení“ tvořivého procesu.

Věk: předškoláci a mladší školní věk (1. část), žáci 2. stupně a středních škol (2. část)

V následujících příkladech námětů k tvořivé práci s hlasem si děti mladšího školního věku procvičují hrou elementární prvky hlasových a intonačních dovedností. Procvičují si dech, uvolňování čelisti, „otvírání hrdla“, navození zpěvního hlasu (hlavový tón), vnímají znění hlasu v masce (posazení vpředu), rozšiřují si hlasový rozsah, modulují hlas, procvičují elementární tvořivou intonaci a upevňují si tonální citění, rozvíjejí hudební paměť – tedy dovednosti, které by si měly děti do věku 10 let osvojit, aby se jejich hlas mohl nadále zdravě rozvíjet a díky naslouchání svému hlasu mohly také zlepšovat intonační čistotu svého zpěvu, jehož základem je tonální citění.

Poznámka: Probuzení hlavového tónu je základní dovednost, která vede k rozezpívání dětí. Děti se ho naučí pomocí her: Nařikáme, jako rozmazlené děti, ukňourané kočičky, plačtivě si stěžujeme, A co štěňátko?, Náš hlas se lehce vznáší, jako větroň, Nakresli svou melodii atp. Později, chceme-li, aby dítě po nás opakovalo tón (zejména zazpíváme-li tón nezpěvákovi), vždy umožníte, aby si dítě udělalo nejprve „sirénu na ú“ a pomocí ní navodilo zpěvní hlas. Dokáže pak snadněji slyšený tón zazpívat. Obdobně zpočátku využijte „sirénku“, zazpíváme ji před každým hlasovým cvičením či zpěvem písničky.

Hry pro děti předškolního a mladšího školního věku

UNIKAJÍCÍ BALÓNEK

(dech, uvolnění čelisti, poloha jazyka)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž se bezpečně mohou děti pohybovat.

Motivace: Víte, jak couvá nafukovací balónek, když z něj uniká vzduch? Zkuste to. S výdechem na *fffff*, *sss*, nebo *šššš* v mírném náklonu couvejte. V pase vás to táhne dozadu, tedy směrem, kam by unikající vzduch „poháněl“ balónek. Vzduch vám vychází měkce přišpulenými ústy (rty dopředu). Na konci výdechu vyslovte energicky souhlásku *k* nebo *tha* či *the* při tom nechte bradu zcela „odpadnout“ volně dolů: *fffff-k*, *sss-tha*, *ššš-the*. Pusou nechte po výdechu stále otevřenou! Když se narovnáte s otevřenou pusou, balónek se sám naplní a vy můžete vše opakovat (nádech „přijede sám“). Pak zkuste to samé a místo *f*, *s* nebo *š* rozezněte hlas na *jeéé-j*, *jóóó-j*, *húúú-l*, *súúú-l*, *šííí-p*, *hááá-k*, *ptááá-k* atp.). Vymýšlejte další podobná slova, mohou být dvouslabičná i víceslabičná, např. *saáááá-ňky*, *áááááá-to*, *zátááá-čka*, *pohááá-dka*.

Ve volném prostoru děti mohou pracovat proti sobě ve dvou řadách, které se „výdechy“ od sebe vzdalují, dá se též sledovat, kam až jednotlivé děti „zacouvají“ při vypouštění

dvou, případně tří balónků (ke klidnému nádechu ústy dochází při zastavení chůze pozadu a v průběhu napřímení). Opakováním hry se výdech bude prodlužovat. Při menším počtu dětí lze pracovat ve volném prostoru, kdy se děti z malého kroužku výdechem posunují do prostoru jako sluneční paprsky.

Co hra učí: Vede k prodlužování výdechu s pocitem opory do zad. Dbáme na uvolněná ramena a držení hlavy v prodloužení páteře (hlava se nepředklání ani nezaklání). Závěr výdechu na *tha, k, j, p* aktivuje bránici k následnému spontánnímu prohloubenému nádechu ústy, který nastane v okamžiku napřímení (při zachování volné čelisti a pootevřených úst). Velmi důležité je, aby při nádechu i výdechu byl jazyk klidný a jeho „těžká“ špička ležela na spodních řezácích, svým širokým hrotem se dotýkala spodního rtu po celé jeho vnitřní šířce. Děti si tak zvykají na klidnou polohu volně ležícího jazyka (jeho správné nastavení navodíme vyslovením „udiveného“ - je!).

PŘIVONÍME KE KVĚTINĚ

(dech)

Motivace: V ruce držíte voňavý kvítek. Z lístečku několikrát opakovaným fouknutím sfoukněte mravenečka, který se na kytičce usídlil. Pak polehoučku a dlouze přivoňte. K čemu rádi čicháte? K maminčinu parfému, ke květině...? Vnímejte, jak vůně prochází přes rozšířené nozdry až ke kořeni nosu, rozlévá se v čele a dále do celého těla. Vydechněte: „Áááách, to je krááásnáááá vůůůněěě“. Větu zpomalujte a rukou při tom kreslete v prostoru před sebou oblouk duhy. Malujete tak, aby pohyb ruky neskončil dříve, než dokončíte větu. Usmějte se a znovu jemně přivoňte.

Co hra učí: Tato motivace přivoněním je velmi přirozená, avšak jen za podmínky klidného příjemného nádechu, před nímž musí předcházet úplný výdech. Pokud nebude první fází výdech, správný proces nádechu se nemůže dostavit – tělo nemá potřebu se nadechnout a nucený nádech do ještě plných plic budí nežádoucí napětí v dechovém aparátu. Dbejme, aby atmosféra cvičení byla uvolněná, zklidňující, v představitosti dětí a prožitku příjemná. Přivonění ke skutečné květině nic nenahradí...

DVĚ ŽÁBY SI SPOLU POVÍDAJÍ

(uvolnění čelisti, poloha jazyka s pocitem tíhy vpředu ve špičce – nikoli v zadní části, v kořeni jazyka)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž si děti ve dvojici (stojí proti sobě) mohou povídat jako žabky.

Motivace: Dvě žabičky si povídají: *kvak-kvak* – naslouchají si a představují si, co jedna druhé říká. Podle toho hlasem reagují. A protože kolem poletují mouchy a komáři, při každém *kva* trochu vypláznou jazyček. Jeho špička je široká, aby si na ni moucha pohodlně přisedla. Je široká špička jazyka těžká? Leží na spodních řezácích a dotýká se zevnitř spodního rtu? Vpředu odložený jazyček klidně leží, necuká sebou, aby mouchu nevyplašil

a mohla se na něj usadit jako na měkký lísteček. Pozorujte, jak pod „tíhou“ špičky jazyka ustupuje spodní čelist lehce dozadu a dolů.

Co hra učí: Dítě si prožije pocit volné čelisti, která sama ustoupí mírně dozadu dolů pod „tíhou široké“ špičky jazyka (jiná motivace: „jako by vás do špičky jazyka štípla včela“). Přeneseme-li „tíhu“ jazyka do špičky, „odlehčí“ se zadní část jazyka, povolí se napětí v jeho kořeni (jakoby se tato část rozpustila, „sladká pralinka se lahodně rozteče vzadu v ústech po jazyku do stran...“). Uvolnění kořene jazyka se šíří na všechny okolní svaly kolem hrtanu a kolem čelistních kloubů. Pociť volné čelisti cvičíme ve stoje, vsedě, při chůzi, využijeme při mluvě a zpěvu. Děti NIKDY nenutíme násilně otvírat ústa „taháním“ brady dolů. Následkem tohoto chybného pokynu se jazyk zasune dozadu, tím se zmenší nadhrtanový prostor – tzv. „eng prostor“ – a hlas ztratí volnost, barvu a kulatost.

Otvírání úst má prostor nad hrtanem otvírat, ne zužovat! Pohyb se děje s uvolněním čelistních kloubů. To se navodí „kváknutím“, nikoli taháním kosti brady dolů (ústa se otvírají hlavně vpředu, jako když ptáček otvírá zobáček, zadní část úst se zavírá). Při správném uvolňování čelisti pohyb v čelistních kloubech směřuje mírně dozadu. Uvolněná čelist pak může vykonávat kromě pohybu dolů i pohyby do stran. Správnost provedení zkontrolujeme přiložením prstů na čelistní klouby a palce pod čelist. Dlaně rukou „objmou“ bradu. Hlavu jen mírně zakloníme. Jde-li pohyb čelisti dozadu a dolů – tj. k palci, je to v pořádku. Pokud směřuje k malíkové straně ruky, dítě vysouvá bradu a napíná zátylek, předsouvá hlavu, což je fyziologicky chybné. Vše musí být přirozené, nic nepřehánět! Přiloženými prsty ohlídáme, aby se při uvolňování čelisti dozadu a dolů po stranách lící u uší nevytvořily boule z „vyvrácených“ pantů! Pod přiloženými prsty vnímáme plochý čelistní kloub.

Poznámka: Pohyb správně uvolněné čelisti si rychle navodíme, zakloníme-li hlavu a „chrápeme, jako když usne dědeček“ – jazyk však musí zůstat vpředu, odložený na spodním rtu.

PES SE CHLADÍ

(dech, uvolnění čelisti, nastavení jazyka špičkou „ukotvenou“ vpředu, otevření hrdla)

Motivace: Několikrát opakujeme rameny pohyb, kdy se nejprve jedno po druhém a následně obě zvednou k uším, na chvíli tam spočinou a pak volně spustí dolů. Zkusme při zvednutém rameni zbytkem ruky volně komíhat. Všimněte si, jak se při „nastavení“ zvednutých ramen posune mírně vzhůru i hrudní koš a uvolní se spodní žebra. K tomu vyplázneme široký jazyk, odložíme ho na spodní ret a dýcháme jako pes, kterému je v létě horko a přes vypláznutý jazýček si snižuje tělesnou teplotu. Takto intenzivně dýchat budeme jen chvíli, aby se nám nezatočila hlava z nadbytku kyslíku, který naše tělo již nestačí zpracovat. Spustíme ramena a po chvíli zase celé opakujeme. Všimněte si, co se na vašem těle viditelně pohybuje (břišní stěna, v důsledku pohybu bránice).

Co hra učí: Výsledkem fixování ramen je, že ramena zůstávají v klidu a intenzivně pracuje pouze bránice. Bez zvednutých ramen k uším mají děti při provádění „udýcha-

ného psa“ tendenci právě ramena a celý vrchní pletenec k nádechu použít. Bránice pak pracuje jen okrajově.

Mezi opakováním dechového cviku s fixovanými rameny vždy musí být fáze uvolnění, např. poskoky s vyklepáním rukou, točení ramen v předklonu (plaveme kraul), „máchání prádla“ v předklonu či ve stoje s pohupováním v kolenou atp. Děti samy vymýšlejí, jak tělo uvolnit...

OZVUČÍME BUBLINKY Z BUBLIFUKU

(dech a hlavový tón)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor umožňující dětem pohyb rukou.

Motivace: Fouknu do bublifuku a každý z vás má šanci očima vyhledat „svou“ bublinku, sledovat její pohyb až do chvíle, kdy pukne. Cestu bublinky naznačíme ukazováním ruky a zazpíváme *hjúúúú*, a když pukne, náš zvuk ukončíme vyslovením *tý* (obdivně „*hjúúúúússs-tý*“). S vyslovením *tý* čelist volně „odpadne“. Ihned pak mohu očima zachytit jinou bublinku a její cestu zazpívat.

Co hra učí: Uvolnit hlas a jím vyjádřit sledovaný pohyb bublinky. Prodlužuje výdechovou fázi, jejíž ukončení na *tý* oživí bránici, která aktivně zapracuje při následném nádechu.

NAŘÍKÁME JAKO ROZMAZLENÉ DĚTI, UKŇOURANÉ KOČIČKY, PLAČTIVĚ SI STĚŽUJEME...

(hlavový tón, rozezpívání tzv. bručounů)

Motivace: Mnohdy se nám stane, že si musíme tiše postěžovat: „Já to nechci (plačtivě), mně se to nelíbí, studí mě to.“ Neříkáme věty ve vzteku, ale lítostivě, jako by pro sebe (sami sebe politujeme). Hlas se nám při nařikání posunul trochu výše, ale to nevadí, naopak je to dobře. Určitě si vzpomenete na podobné okamžiky. Pokud vás něco napadne, řekněte to plačtivě svým spolužákům. Neměli by se vám smát, protože pro vás to není lehká situace. Zkusí si poříkat s vámi.

Možná má někdo z vás doma kočku a umí zakňourat stejně, jako ona. Plačtivé *minijs* teď mohou zkusit i ti, co doma kočku nemají. Ale pozor! Kočka se nezlobí, nevyluzuje nepříjemné zvuky, jen nás tiše mňoukáním upozorňuje, že chce pohladit, že má hlad nebo chce jít ven na zahradu. Když se vrátí, pohladíme ji po kožíšku a pomalou „kočičí řečí“ *mnít-jjááá-úúú* jí řekneme, že ji máme rádi.

Vymýšlejte jiné situace, kdy tiše naříkáte, kňouráte nebo pláčete. A jak by zněl váš hlásek, když uléháte do postýlky, pohladíte polštářek a lehkým hláskem mu zazpíváte ukolébavku? Můžete si vymyslet vlastní melodii zpívanou na *va*, *fa*, *ha* nebo jinou vám příjemnou lehce znějící slabiku. Až budete hladit polštářek, nechte přicházet slova, která vás napadnou, možná se budou rýmovat, možná ne, ale to nevadí, důležité bude, že budou znít jako ukolébavka.

Co hra učí: Při hrách s hlasem děti objevují lehký, kňouravý, „glisandový“ zpěvní hlas a vnímají jeho znění v tzv. masce. Přední rezonanci masky pomůže navodit vokál *i*, zpěvní hlas (při jehož tvorbě nepracuje celá hmota hlasivek, jak tomu je u mluvy, ale jen jejich blanité okraje) zazní, dodržíme-li tři podmínky: 1. zpíváme na vokál *u* (ústa „drží borůvku“), 2. nekřičíme, ale zpíváme s dětmi slabě, 3. zpíváme v poloze nad *f*.

Výše uvedené i následující příklady her učí děti kultivovat sílu a kvalitu hlasu. Díky těmto hrám s hlasem se dětem začnou ozývat vyšší zpěvní tóny.

Pokud se lehký zpěvní (hlavový) hlas naučí i tzv. *nezpěváci* (bručouni), rychle se ve zpěvu zlepšují. Čistota okrajových tónů se zpřesní, protože se naučili zpívat vyšší tóny. Před tím si melodii „upravovali“ podle rozsahu svého mluvního hlasu, používali tzv. mluvozpěv, který jim nedovolil zpívat výš. Hry s hlasem otvírají hlas do výšky (Tichá, 2005, s. 148). *Nezpěváci* přestanou používat mluvní funkci - tzv. mluvozpěv a v tónech nad *f* začnou - sice lehce a zpočátku ne příliš zněle - zpívat. Procvičováním písniček, v nichž melodie nastupuje shora od 5. stupně, se postupně hlasově propojí nová vyšší lehká poloha s barevnější nízkou polohou. Ta však již funguje na základě zpěvního hlasu (ne mluvy). Písničky: *Rybička maličká, Kalamajka, To je zlaté posvícení* atp. v tóninách D dur = 5. st. a^1 , Es dur = b^1 , E dur = h^1 , F dur = c^2 pomáhají hlas propojit. Písničky se vzeštopnou melodií (např. *Sedí liška pod dubem, Ovčáci, Kočka leze dírou*) zpočátku v této fázi s „nezpěváky“ nezpíváme. Pokud ano, je třeba před prvním tónem písničky udělat sirénku (navodit tak zpěvní funkci) nebo písničku zpívat ve vyšší poloze, aby její první tóny nebyly v oblasti mluvního hlasu. Stále mějme na paměti, že nízké tóny zpívané silně vrací děti k mluvozpěvu.

A CO ŠTĚŇÁTKO?

(posazení tónu v masce v propojení s dechovou oporou a příprava na zpěv s využitím rezonance masky)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž se mohou děti bezpečně pohybovat.

Motivace: Pozorovali jste někdy štěňátko, když se poprvé odhodlá vylézt z pelíšku ven? Očuchává všechno nové (3x nebo 4x „šňupneme“ nosem přes široké nozdry) a pak hned štěkne *ňaf*. Vyzkoušejte si, co se stane, když při „ňafnutí“ necháte široké nosní dírky a trochu pokrčíte nos (zvuk štěkání „ňafne“ až u kořene nosu). Chodte po třídě, a pokud vás něco zaujme, zastavte se. Jako to štěňátko místo očuchejte a štěknutím potvrďte, že se vám nově objevená věc líbí (hrajte si na překvapeného, i když zaměříte pozornost třeba jen na ponožku spolužáka - pro štěňátko je to úplně nová věc, kterou dosud nevidělo. Nechte se štěknutím překvapit. Čím víc budete štěňátkem, tím víc se váš hlásek rozezní. Najděte si v tom novém zvuku potěšení a zkuste štěknot dvakrát stejně. Dejte si ruku na břicho, poskakuje při každém štěknutí?

Pokud se vám podaří, že opakovaný tón ťukne v nose do stejného místa, zazpívejte si „psí řeči na *ňaf*“ písničku *Skákal pes*. Cítíte, jak se zvuk „ozývá“ nejen u kořene nosu, ale prozářil celý obličej? Může se však stát, že tón někdy skočí dolů „do krku“. Nevadí, znovu

očuchejte třeba svou ruku a opakujte jenom první část písničky (2x *Skákal pes*), poté můžete podle vzoru učitele zkusit to samé o trochu výše. Nezapomeňte poctivě očichávat před štěkáním předměty, co máte v ruce. Na závěr už se určitě nám všem ve třídě podaří zaštekát celou písničku s lehkostí a při tom pěkně zněle.

Co hra učí: Prohloubený nádech na bránici, otevření a probuzení rezonančních prostor nosu a čelních dutin (aktivní nádech nosem při čichání probouzí citlivost sliznic nosu a aktivizuje bránici). Děti se učí přímému nasazení tónu dechem v rezonanci masky (ňafnutí) a zachování předního posazení hlasu i v průběhu melodie (provedení *Skákal pes* na zvukomalebné „ňafání“).

NÁŠ HLAS SE LEHCE VZNÁŠÍ JAKO VĚTROŇ

(rozšiřování hlasového rozsahu)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor zajišťující bezpečný odstup, aby děti mohly rukama provádět pohyby.

Motivace: Pokusíme se hlasem vyjádřit, jak se k oblakům na vzdušných proudech vznáší bezmotorové letadélko (větroň). Ukazováním ruky sledujeme jeho cestu vzhůru.

Dejte před sebe ruku uvolněnou v rameni a mírně pokrčenou v lokti. Napříměným ukazovákem sledujte, jak se po ležících osmičkách větroň pomalu vznáší vzhůru. Pohyb své ruky („vzdušné proudy nadnášejí větroň postupně k oblakům“) doprovodte hlasem na *chjúúú* (ústa mějte mírně přišpulená, jako byste v nich drželi borůvku, která nevypadne, ale dejte si pozor, abyste ji svými rty nerozmáčkli). Váš tón zní lehce a plynule jako pohyb vznášejícího se letadélka. V průběhu stoupání se pohyb může několikrát na okamžik zastavit. Pak si ale musíte pamatovat výšku, na které se váš hlas zastavil. Po klidném dodechnutí (je-li potřeba doplnit vzduch) nasadte stejný tón a s pohybem ruky ve stoupání pozvolna pokračujte. Váš hlas by měl znít lehce, záměrně ho nezesilujte. Při směřování k „oblakům“ se můžete mírně zaklonit a očima hledět do nebes. Vystoupá-li letadélko nad hlavu, rukou točte nad temenem, už se dívejte před sebe – větroň se proměnil v helikoptéru. Při návratu k zemi váš hlas klesá, sleduje pohyb vaší klesající ruky.

Co hra učí: Navozuje hlavový tón, jehož lehký zvuk umožní *rozšiřovat hlasový rozsah nahoru* (znějící *úúú* záměrně nezesilujeme!). Dbáme, aby děti nepredsunovaly hlavu a nevytahovaly bradu dopředu ani vzhůru. Tomuto nežádoucímu držení hlavy předejdeme, směřuje-li ruka dopředu a uvolněná brada mírně couvne a s ní i hlava. Se stoupáním děti provádějí postupně mírný záklon hlavy a vrchní části hrudníku. Motivujeme děti, aby se nesnažily hlasově prosadit. Upozorníme je na to, jak příjemně pro ně i ostatní zní měkké plynutí stoupajícího hlasu a jeho svítivá, jasná lehkost ve výškách. Je to jejich zpěvný hlas, který si pomocí tohoto cvičení postupně osvojí i tzv. nezpěváci.

NAKRESLI SVOU MELODII

(prožívání změny výšky hlasu)

Co je třeba si na výuku připravit: Prostor, v němž děti vytvoří kruh a mohou mít rozeštup pro volný pohyb rukou.

Motivace: Uvolněte fantazii a hlas: Představte si, že máte před sebou na stole velký papír. Rukou v prostoru před sebou naznačte, jak na něj kreslíte kopce, údolí, hory, špičky stromů, jezera, řeky... Pohyb ruky provázejte hlasem na *hjúúúú*, *hnúúú*, *vrrrúúú* nebo *džjjúúújóó*. Všimněte si, jak se proměňuje výška vaší melodie, když ruka směřuje dál od těla (kreslíte horu, kopec), a jak zní, když ji přiblížíte k tělu (malujete údolí, jezero, řeku). Zní výš, když malujete (ukazujete) před sebe do dálky, je hlubší, když přiblížíte ruku k sobě? Nekreslete bradou! Při kreslení nevystřkujte bradu dopředu, na „obrázek“ se můžete podívat z jedné nebo z druhé strany. Malujte dlouhé čáry. Poslouchejte svůj hlas, jak se volně pohybuje a mění svou výšku. Zpívejte lehce, nekřičte.

Co hra učí: Hra probouzí hlavový tón, hlavovou rezonanci, vytváří představu směru melodie, prodlužuje výdechovou fázi – příprava na legatové propojení tónů (vhodné procvičovat jak u menších dětí, tak i starších v předmutačním období). Dbejme, aby zátylek zůstal volný, otáčíme hlavou v prodloužení páteře.

VZÁJEMNĚ SI VYTAHUJEME TÓN Z ÚST

(proměna výšky tónu, způsobu tvoření hlasu)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž mohou vytvořené dvojice pro sebe najít „místo“, aby se vzájemně nerušily.

Motivace: Vytvořte dvojice. Jeden z vás bude zpívat na *hjúúú* melodii, kterou mu jeho kamarád pohybem své ruky „vytahuje z úst“ (prsty u sebe, jako bys vytahoval šňůrku). Hlas zpívajícího reaguje na směr a způsob pohybu ruky spolužáka, který mu z úst „vytahuje tón“ (pohyb ruky je plynulé legato nebo přerušované staccato, směřuje nahoru, dolů, krouží atp.). Je to zábavné? Následně si role vyměňte.

Co hra učí: Spontánně hlasem reagovat na průběh melodie měnící se podle směru a způsobu pohybu ruky spolužáka. Hlas přirozeně procvičuje legato, staccato, tenuto, zpěv krátkých a dlouhých tónů. Která dvojice bude chtít, může svou „hru s hlasem“ předvést ostatním.

PŘEDSTAVUJEME SE NAVZÁJEM

(elementární tvořivá intonace směřující k výcviku tonálního cítění) – hra bude mít tři úrovně, postup ale zůstává stejný.

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž děti vytvoří kruh, aby se navzájem mohly sledovat, společně ukazovat a zpívat.

1. úroveň: Hrajeme si s tóny: **využijeme k tomu 5. a 3. stupeň z durové tóniny** (např. v D dur to budou tóny *a-fis*)

Motivace: Učitel: „Já jsem A-le-na“ (zpívá na melodii 5-3-55-3... při 5. stupni se dlaní dotýká své hrudi, při 3. břicho). Děti opakují pohyby i melodii po učiteli: „Ty jsi Alena“. Učitel se spolu s dětmi dál ptá a využívá stejný model 5-3-55-3: „Jak se jmenuješ?“ Opakuje už pouze jedno dítě, např.: „Já jsem Da-vid“, zpívá 5-3-5-3 a ukáže jen dva pohyby: hrud-břicho, hrud-břicho. Děti po něm opakují: „Ty jsi David“. Učitel: „Davide, ale my ti říkáme Davidku, jak bys to zhudebnil?“ (Může odpovědět „Já jsem Da-ví-dek“ 5-3-5-5-3, nebo 5-3-5-5-5 nebo 5-5-3-3-3 atp.). Děti všechny jeho varianty ihned opakují: „Ty jsi Davídek“.

Co hra učí: Jde o elementární vokální tvořivost v rámci dvou tónů (pátého a třetího stupně), které „vymezil“ učitel svým vstupem v úvodu hry. Přínosem hry je: a) naslouchání melodii s vizuálním sledováním průběhu jejího pohybu – ukazuje učitel a děti opakují. Malé děti zpočátku potřebují cítit dotek svých rukou na svém těle, až později přecházíme k pohybu „tlapiček“ v prostoru – viz dále „Ťapičkami ukaž, jak se pohybuje melodie v písničce“, b) dítě samo tvoří odpověď, což vyvolá vědomou psychickou aktivitu – svou sluchovou představu dítě následně realizuje hlasem a odpovídajícím pohybem rukou.

Dítě zpívá samo, a tudíž *se slyší a může si svou představu kontrolovat*. Nikdo mu nevstupuje do zpětnovazebního okruhu (tvoří ho: hudební představa, její realizace hlasem, uslyšení svého hlasu a porovnání zazpívané výšky tónu s původní představou, tj. záměrem zazpívat tón určité výšky). Pokud se nepodaří dítěti tón čistě zazpívat, učitel příklad znovu zazpívá, ale ještě před daným tónem udělá „sirénku“ na *hjúúú*. U nerozespívaných dětí je nutné navodit „sirénkou“ zpěvný hlas, aby se tzv. bručounovi „technicky“ podařilo tón zazpívat. Opakováním pokusu napodobit hlasem učitelův příklad dítě postupně zpřesňuje svou dosud latentní představu výšky a následný zpěv zadané výšky tónu. Je to dlouhý proces, který ze strany učitele vyžaduje velkou trpělivost a takt. Pozitivní vedení posiluje sebedůvěru dítěte a urychluje rozvoj jeho zpěvnosti.

Učitel při frontálním vedení výuky často nevědomky zpětnou vazbu dítěti ruší např. tím, že hraje silně doprovod, zpívá hlasitě, a tak přehlušuje zpěv dítěte, nechá ostatní děti křičet. Snažme se situace, které brání dítěti „se slyšet“ rozpoznat a eliminovat. Ve chvílích práce na čistotě intonace při společném zpěvu se vyplatí snížit zvukovou hladinu, aby si děti mohly vzájemně naslouchat a při tom *se každé dítě samo slyšelo*.

Poznámka: Neudrží-li se zpěvák v kánonu či ve druhém hlase, má stejně jako nezpěvák málo osvojenou vnitřní představu melodie. Aby si ji mohl vybavit a oprávit se oni, ucpává si uši. Nestavme nezpěváky do této nevýhodné situace.

2. úroveň – stejná hra – jen **přidáme 6. stupeň** a tím rozšíříme tónový prostor na tři různé tóny: 5-6-5-3 *Zlatá brána*. (V tónině D dur mohou děti kombinovat tóny: *a, h, fis*) „Já sem Alena“ = 5-6-5-5-3, ukazují: hrud – hlava – hrud – hrud – břicho.

3. úroveň – stejná hra – k 5., 3. a 6. **přidám 1. stupeň** (v D dur je to tón *d*, a tak děti mohou kombinovat tóny: *a, h, fis, d*). „Já sem Alena“ = 5-3-1-1-1, ukazují: hrud – bři-

cho - zem - zem - zem (uhodím 3x dlaní do země). Protože 1. stupeň někdy dělá dětem potíže - od pátého stupně je k prvnímu „daleko“, zdůrazníme 1. stupeň a jeho důležitost výrazným ukotvením dole na podlaze - sedneme si na bobček a udeříme do země. Tím upevníme tonální citění: 5-3-1.

ŤAPIČKAMI UKAŽ, JAK SE POHYBUJE MELODIE V PÍSNIČCE

(vizuální a pohybové zpřesňování průběhu melodie)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž děti vytvoří kruh a mohou volně v prostoru ukazovat rukama.

Motivace: Nastavte dlaně do tvaru tlapiček a ukazujte jimi, jak postupuje melodie v písničce *Sedí liška pod dubem* (stupňovitě od 1. k 5.) nebo *Kočka leze dolů* (po schodech od 5. k 1.). Pokud melodie stoupá, či klesá, střídějte tlapičky ve směru melodie (po stupíncích nahoru, dolů). Když se tón opakuje, ukazujte opakování tónu tou samou tlapičkou na stejném místě.

Poslouchajte a představte si, jak budou ťapat pacičky, když zazpíváme písničku *Prší, prší, jen se leje?* (ruce jen vzájemně vystřídají - podle toho, jak se vystřídaly tóny mezi sebou).

Při ukazování zazpíváme melodii písničky jako štěňátko *ňaf, ňaf, ňaf*, jako pes *haf, haf, haf* či kočička *miniĵaou*, na *bom* nebo jiné zvukomalebné slabiky. Nakonec zkusíme na slova písničky.

Co hra učí: Pohyby „tlapiček“ vytvářejí jasnou představu sledu tónů v melodii. Zpěv s oporou o vědomý pohyb a jeho sledování zrakem pomáhá zlepšovat hudební představu a v důsledku tak i čistotu intonace. U začátečníků či tzv. nezpěváků je důležité procvičovat melodii poměrně dlouhou dobu na zástupná slova! Není-li melodie dostatečně pěvecky osvojena zpěvním hlasem, předčasné zařazení textu vrátí nezkušeného zpěváka k mluvozpěvu, protože návyk mluvy je stále v převaze nad zpěvním funkcí. Zpívá falešně a nevdá mu to...

Poznámka: Jak postupujeme při nácviĵu práce s ťapičkami?

a) učitel zpívá a melodii sám ukazuje, b) učitel zpívá, ukazuje a děti mu naslouchají a ukazují s ním - nezpívají, c) učitel zpívá, ukazuje krátký úsek písničky a děti po něm zpěv opakují a pohyb ukazují, d) děti samy zpívají i ukazují, e) samy ukazují pohyb melodie, ale nezpívají, jen si melodii představují (procvičují si hudební představivost a paměť), f) zpívají už bez naznačování pohybu melodie (někdy učitel může i v této fázi připomenout směr melodie pohybem ruky).

ROZMLOUVÁME S MARŤANY

(naslouchání, sjednocení v unisono)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž děti vytvoří kruh.

Motivace: Učitel: Já jsem Marťan a vysílám z vesmíru zprávu (učitel zazpívá např. na

tónu a¹ staccato – krátce: *ju-pu-pu-pu-pu*) a vy naslouchejte a pokuste se doladit. Asi to nebude ihned, zkoušejte k mým tónům postupně hlasem doskákat. Až se vám povede zpívat stejný tón jako já, bude to signál, že jste mi porozuměli. Nezpívejte moc nahlas, poslouchajte sebe i děti kolem – doladili jste se všichni ke mně? Marťan vysílá novou zprávu (zkoušíme tóny: mezi *g*¹ až *c*² dle vyspělosti dětí). „Kdo z vás chce vysílat poselství z vesmíru?“ (zpočátku vyzveme dítě, které tvoří hlas ve vyšší poloze, s postupným rozezpíváním všech dětí se může Marťanem stát kdokoli)

Poznámka: Následně můžeme „vyslat“ jednoduchou, přehlednou melodii, např. *ju-u, ju-u, ju-u* (8-7, 8-7, 8-7), *ku-ku, ku-ku, ku-ku* (5-3, 5-3, 5-3) atd.

Poznámka: V rámci rozsahu bychom neměli „vysílaným“ tónem jít níže, než je *g*¹, a stále dbáme, aby i náš hlas zněl lehce a děti zbytečně nezesilovaly. Čím lehčeji budeme zpívat, tím soustředěněji budou děti naslouchat a přesněji náš tón opakovat.

Co hra učí: Učí děti soustředěně naslouchat, motivuje je k přesnému zopakování slyšeného, i když v prvních pokusech nemůžeme očekávat, že se doladí všichni. Ale až se to podaří, našli jsme cestu, jak sjednotit zpěv celé třídy od společného tónu. Cestou k úspěchu je nekřičet, naslouchat a zkoušet doladit tón lehkým „doskákáním“. Nikdy nepředvádíme tóny z mluvní hlasové polohy.

RUŠIČKA MĚ NESPLETE

(hudební paměť)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž děti vytvoří kruh.

Motivace: „Vysílám signál, ale ten je místy přerušovaný šumem, tón tak neslyšíte, ale ve vaší paměti zůstává. Ve chvíli, kdy se rušička vypne, signál znovu zazní, protože vy ten zapamatovaný tón zazpíváte. Tak to zkusme: Slyšíte můj tón? Budeme tento signál spolu vysílat, dokud nás nepřeruší rušička. (Zvuk rušičky učitel vytváří např. tak, že na *blllllll* vydává matoucí zvuky.) I když při rušičce nezpíváte, v duchu s výškou signálu zůstaňte ve spojení! Až rušičku vypnu, zvuk signálu opět spusťte. Možná, že zpočátku nebudete při návratu jednotní, ale opakováním se vaše zkušenost vybavit si pamatovaný tón zlepší.“

Co hra učí: Vnímání společného souznění výšky tónu, *zapamatování a udržení v představě*, i když je sluch dětí „atakován“ jinými zvuky. Zapamatování a znovuvybavení může být podstatou i dalších sluchově fonačních her, kdy děti rozdělíme na dvě skupiny. Každá má svůj tón (vhodný je model 5-3, první skupina zpívá tón na pátém stupni, druhá na třetím). Následně učitel střídavě skupinky střídá, nebo se u jedné skupiny zastaví a její tón opakuje, či k ní přidá druhou skupinku. Po procvičení může ukázat současně na obě skupiny najednou, ukazování rytmizovat, zařazovat pomlky, rušivé zvuky atp. Děti nakonec zpívají souznění dvou tónů – dvojhlas.

Náměty pro žáky 2. stupně ZŠ a nižšího gymnázia¹⁷⁸

Na druhém stupni zaměříme pozornost k hrám, které posilují hlubší prožívání sebe sama a svého okolí skrze hlas. Půjdeme do toho s vědomím, že toto věkové období charakterizované přicházející pubertou a provázené mutačními problémy s sebou nese neochotu dětí hlasově se projevat (viz výše: hlas je projev individuality, jedinec se v tomto období hledá a hlas by prozradil jeho nejistotu). V mutaci obava ze zesměšnění blokuje zejména zpěv dítěte. Pro učitele je velmi obtížné některé děti k aktivnímu hlasovému projevu přivést. Celá situace vyžaduje od učitele velký takt. Je třeba, aby rozuměl a správně vyhodnotil úroveň vyspělosti jednotlivých dětí ve skupině a svým spravedlivým přístupem si získal jejich důvěru. Mnohé z uvedených her mají odlehčený, hravý ráz, ale jsou zde i situace, které vyžadují od učitele nadhled a taktické jednání. Vedením skupiny může učitel přispět k tomu, aby spolu s dětmi vytvořil bezpečné prostředí, v němž každý jedinec dostává příležitost *se dobrovolně do aktivity zapojit* a vyjádřit co cítí nebo co chce svým hlasem sdělit. Jen v bezpečném prostoru pak může dítě spolu s ostatními zažít hodnoty, jež mu přináší svobodný hlasový projev realizovaný v prostředí vzájemné tolerance, respektu a úcty.

HLAS SOUZNÍ S NAŠÍM TĚLEM

(zážitek svobodného hlasového projevu v propojení s vlastním tělem)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž se děti mohou bezpečně pohybovat.

Motivace: „Pohybujte se volně po prostoru a zkuste pohyb měnit – zrychlit, zpomalit, couvat, měnit klidnou chůzi v pochod, poskoky, zastavit se a pomocí rukou zkuste naznačovat pohyb, např. vlnění hladiny, tekoucí řeku, oblouk duhy, představte si, že máte v rukách stuhu, šátek, šál a máváte jím, vybavte si ve vzpomínce zvlněný obzor hornaté krajiny a horizont vykreslete před sebou rukou. Sportovně nadaní si mohou představit, že mají v rukou míč a driblují jím o zem či naznačují v pohybu hod a s odstupem přijetí přihrávky. Vaší fantazii se meze nekladou.“

Přidáme hlas. „Až se vžijete do pohybu, *ozvučte ho, nepřemýšlejte jak!*, nechte se vést pohybem vašeho těla, to vám napoví, jaký zvuk či melodie má pohyb doprovodit“.

Co hra učí: Prožívat pohyb svého těla a nechat hlas spontánně vyznít, bez ostychu a úzkostné sebekontroly. Vnímat, co prožívám, učím se být sám sebou tím, že nechám vlastní hlas svobodně vyjádřit mé bezprostřední pocity.

JAKÝ ZVUK NEBO TÓN VYDÁVÁME?

(svobodný hlasový projev, hudební představivost, paměť)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž děti vytvoří kruh.

¹⁷⁸ Některé z uvedených her lze realizovat i se studenty středních škol.

Motivace: Stojíte v kruhu. Všichni najednou zkusí na učitelův pokyn (ruka mávne do prostoru kruhu) zapívat „svůj“ tón. Nic si nepřipravujte, nechte zaznít, co samo přijde. Vznikl klastr? Zajímavý souzvuk, ve kterém znějí hlasy různé výšky, barvy a síly. Na další pokyn zkuste zazpívat znovu ten samý tón či zvuk a při tom každý z vás gestem ruky beze slov ukažte, jak ten váš tón zazněl, jaké měl vlastnosti: zda byl vysoký, silný, dlouhý, široký, úzký – mimikou můžete předvést, zda byl světlý, tmavý, nudný, veselý, otrávený, bez zájmu atp. Na další pokyn zazpívejte tón kontrastní k tomu předchozímu (kdo zpíval např. nízký a silný, zazpívá vysoký a slabý, kdo světlý, tak zkusí tmavý, kdo veselý, tak smutný, kdo otrávený, tak zazpívá s nadšením atp.). Vnímejte, jak se společný souzvuk barevně a dynamicky proměnil.

Náročnější varianta: „Když posloucháte společný souzvuk, svůj tón stále držte v mysli, představujte si ho, zapamatujte a pak na pokyn znovu zopakujte. Nenechte se splést ostatními zvuky kolem vás. A to samé mohou děti zopakovat ještě jednou i vícekrát na gesto vyučujícího.

Buďte odvážní a zkoušejte si všechny výškové a dynamické možnosti svého hlasu. Pozor – nekřičte! Nakonec na pokyn nechte hlas rozeznít v pro vás nejpříjemnější poloze a síle.“

Co hra učí: Umožní aktivně se zapojit do práce s hlasem, aniž by žák musel být pěvecky zkušený či nucen podávat dokonalý výkon. Jde o to, aby žák ztratil zábrany a vyzkoušel si hlas (experimentoval s ním) a při tom byl schopen sledovat a vnímat (pocitově a sluchově analyzoval) kvalitu svého hlasu. Při pokusu tón opakovat děti rozvíjí svou sluchovou představivost a paměť (jde o znovuvybavení a hlasové zopakování předchozího tónu včetně jeho kvality). Je to z pohledu učitele dobrodružná cesta směřující k rozezpívání zejména těch žáků, kteří „bojkotují“ pěvecké činnosti.

CO DOKÁŽE S BARVOU A KVALITOU HLASU UDĚLAT „GRIMASA“ (gymnastika mimických a artikulačních svalů)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný, bezpečný prostor.

Motivace: „Zkuste svůj hlas modulovat různými mimickými pohyby, tvarováním rtů, případně změnou polohy jazyka (rozcvičíme mluvidla). Pokud se vám některý zvuk zalíbil, vraťte se k němu. Například: rozezvučte dlouhý tón *háááá* a sledujte, *jaký zvuk* z vás vychází (sluchem sledujte jeho kvalitu – je znělý, otevřený, kulatí se, zužuje se, co se děje s jeho silou a nosností do prostoru), když měníte tvar úst, jak zní, když jsou stoličky stisknuté, nebo naopak nad sebou vzdálené, jako byste chtěli sedmičkami stisknout vlašský ořech, nebo jen dejte řezáky nad sebe a stoličky zůstanou mírně vzdálené... Sledujte, *co pociťujete* uvnitř úst, v nose, v hrudi, kolik vzduchu spotřebujete při jednotlivých nastaveních, která jste si vyzkoušeli. Právě tak můžete experimentovat s nozdrami (rozšíříme je, uzavřeme prsty), nakrčeným nosem, rtem přetaženým přes vrchní řezáky, či naopak pozvednutým, aby přední zuby zasvítily. Zasmušilým či rozjasněným obličejem, veselým

či „znuděným“ pohledem očí... Zkuste jiné samohlásky *hííí, hééé, hóóó, húúú*, sledujte proměnu světlosti či tmavosti zvuku, jeho štihlosti či otevřenosti, průraznost či tlumenost. Jaké nálady při jednotlivých experimentech prožíváte? Zkuste si nejdříve navodit náladu, situaci a sledujte proměnu hlasu a mimiky, či naopak nastavte mimiku a sledujte, jaká nastavení v psychice vyvolala, jak dál formovala váš hlas. (Možná pochopíte, že je lepší se na svět usmívat než mračit.) Je zábavné bavit se i druhé plynulými proměnami hlasu, které jsme si v předchozích cvičeních vyzkoušeli.“

Co hra učí: Na základě experimentování s artikulačním aparátem a mimickými pohyby učí „rozpohybovat“ mluvidla a obohatit mimiku o další výraz, který napomůže autentičnosti sdělení, k vyjádření proměny nálady, postoje atd. Jde o velmi intimní sebepoznávací aktivitu a intenzita samotného provedení je zcela individuální záležitostí. Zásadní je respekt a tolerance ostatních přítomných. I když v první fázi jde o velikou legraci, postupným prohlubováním dochází k vědomějšímu prožitku. Opakováním aktivity v bezpečném prostředí lze škálu výrazu u každého jedince značně rozvinout. Poznání sebe skrze hlas je důležitou součástí hledání pravdivého „já“ v období dospívání. Toto „odhalení se“ skrývá v sobě i riziko silného emočního prožitku, který musí učitel umět citlivě ošetřit. Pokud v tomto směru není poučen a nemá zkušenost, neměl by hru v neznámém nebo rizikovém kolektivu provádět.

NECH SVŮJ HLAS INSPIROVAT GRAFICKÝM ZÁZNAMEM

(pohotová hlasová reakce)

Co je třeba si na výuku připravit: V první fázi: Prostor, v němž mohou vytvořené trojice pro sebe najít „místo“. Ve druhé fázi: Volný prostor, v němž mohou společně vytvořit kruh.

Pomůcky: Fixa, kartičky A5 z tvrdého papíru – počet kartiček odpovídá počtu dětí.

Motivace: 1. fáze: Na jednu stranu kartičky fixou nakreslete výrazný symbol, který bude ostatní inspirovat k jeho vyjádření (ozvučení) hlasem. Např.: otazník, vykřičník, kroužek (kombinujte různé velikosti), jednu, dvě či více teček, ale počet stanovte vždy tak, aby vytvořil takt nebo dvoutaktí. Tečky mohou být v řadě: jsou v rovině, klesají, stoupají nebo jsou rozházené po ploše kartičky, mohou mít různé velikosti atp. To samé můžete vytvořit z čárek nebo kombinací čárek a teček. Můžete nakreslit čáru – různě silnou – tlustou, tenkou, zesilující se, zeslabující se, lze měnit sílu v jejím průběhu. Čára může být vodorovná či výškově měnit svůj průběh, fantazii se meze nekladou, směr lze zdůraznit šipkou. Zásadou je u všech příkladů kombinovat nejvíce dvě kvality (např. zesilovat a směr nahoru, zeslabovat a směr dolů), maximálně tři kvality (např. kroužky, tečky, dlouhá čára). Cíl není ve složitosti, ale v možnosti co nejadektivnějšího provedení zápisu hlasem. Zápis tvaru do kartiček provedeme až po společné diskusi nad možnými tvary. Pokud by se některé symboly opakovaly, můžeme po prvním kole jednu ze shodných kartiček obměnit.

2. fáze: práce v kruhu nabízí několik možností práce s kartičkami. Nejprve zamícháme kartičky a rozdáme dětem sedícím po kruhu obrázkem dolů. „Každý máte před sebou kartičku. Na pokyn kartu společně otočte a ihned hlasem vyjádřete symbol na kartičce. Všichni si bez obav můžete hlasem vyzkoušet to, co pak budete vyjadřovat jeden po druhém. A to nyní nastane: Posuňte kartičku obrázkem dolů před spolužáka sedícího vpravo. Budeme kartičky obracet jeden po druhém. Kdo otočí, ihned hlasem vyjádří, co je na kartičce zaznamenáno. Snažte se moc nepřemýšlet, bezprostředně, co vás napadne – sdělte. Opět kartičku posuneme. I když jsme před tím slyšeli, jak spolužák tuto kartu hlasem popsal, zkusme své sdělení trochu obměnit, avšak musí zůstat stále jasné, jaké zadání kartička vyjadřuje.“

Poznámka: Pro jednotný postup stanovíme pravidla, kdy počítáme do tří, tj. 3/4 takt: raz – otoč kartu, dva tři – vyjádří hlasem, raz – obrať kartu dolů, dva – posuň, tři – polož ruku na svou novou kartu, raz – otoč ji atd.). Po zažití jisté pravidelnosti můžeme měnit tempo, případně směr.

Další variantou je vytváření plynulého zvukového toku. Nechte kartičky před sebou otočené a jeden po druhém hlasem ozvučte obrázek na kartičce. Nyní už nepočítáme, každý má tolik času, kolik potřebuje. Hlasem už volně nakládá, obrázek může bohatě rozvést. V průběhu tohoto kola všichni své kartičky tvořivě svým hlasem ozvučili. Snažte se navazováním na sebe vytvořit tok zvuků. Obtížné bude vytušit, kdy předchozí účastník svou hlasovou kreaci ukončí, abychom na něj ihned navázali. Možná pomůže vzpomenout si, jak obrázek popsal v minulém kole, ale je také možné, že zvolí zcela jiné zvukové vyjádření, popis obrázku rozvede atp... Pak je třeba naslouchat a nechat vše na intuici. Jde tu o vzájemnou propojenost a pohotovou reakci.

Na závěr dáme kartičky na jednu hromadu, obrázkem dolů a kdokoli ze sedících po kruhu, bude-li chtít, vstane, vytáhne kartičku (neukazuje ji) a hlasem, případně i pohybem vyjádří, co je na ní znázorněno – ostatní hádají. Pak kartičku všem ukáže ke konfrontaci.

Co hra učí: Zbavuje děti ostychu ze svého hlasového projevu (první fáze, kdy všichni společně vyjádří, co je na kartičce zaznamenáno), učí se pohotovosti (reakce na přeposlanou kartu, kdy ji ihned hlasem vyjádřím, a to bez přípravy), naslouchání, intuici, kooperaci (navazující zvuky při kruhovém provedení už známých a vyzkoušených symbolů), odvaze vystoupit dobrovolně sám za sebe (při vytahování kartičky z hromádky a předvedení jejího obsahu v centru kruhu).

ROZMLOUVÁME MEZI SEBOU ZÁSTUPNOU ŘEČÍ

(empatie, naslouchání, sdělný projev)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž mohou vytvořené dvojice pro sebe najít „místo“, aby se vzájemně nerušily.

V úvodní fázi pracují děti ve dvojicích. V další fázi mohou dvojice svůj rozhovor předvést ostatním – je možno pracovat po kruhu nebo se všichni otočí směrem k místu, kde si dvojice rozhovor zkoušela.

Motivace: „Poznejí ostatní, co si říkáte? Zvolte si kamaráda, se kterým si najdete ve třídě místo, kde se oba cítíte příjemně. Spolu se domluvte na tématu vašeho rozhovoru. Nesmíte při něm použít slova, ale pouze zástupné slabiky, které můžete mezi sebou kombinovat, např. *dum, bá, nou, gou, tú, dú, hé, ho, hou, aú, ne, bzé, hej, holá*, zvuky přitakání či nesouhlasu, prostě vše, co pomůže vašemu sdělení. Představte si, že jste z jiné civilizace a máte k dispozici jen svůj hlas, mimiku, posunky rukou, pohyby hlavou, rameny, a možná sami objevíte ještě další možnosti, jak všem ostatním naznačit, o čem v rozhovoru jde. Vyhněte se agresivním okamžikům, můžete se hněvat, udobřovat, plakat, litovat se, pomáhat si či naopak nesouhlasit a každý odejít po rozhovoru vlastní cestou na opačnou stranu. Nejprve si vše ve dvojici vyzkoušejte a pak, bude-li některá dvojice chtít, předvede svůj rozhovor spolužákům. Počítejte se tím, že váš nacvičený dialog bude sice v základní ose připravený, ale v průběhu vystoupení před spolužáky nelpěte na slabikách a nechte přijít „do pusy“, co v tu chvíli bude nejlépe odpovídat dané situaci. Své vystoupení zbytečně neprotahujte – spíše se snažte rozhovor rozehrát a logicky ukončit. Tak bude pro posluchače jasné, kam jste dospěli. Určitě vás bude zajímat, zda se posluchači vcítili do nálady, ve které se rozhovor odehrával? Proměňovala se v průběhu? Jak se měnilo tempo dialogu nebo síla hlasů, co je při tom jako posluchače napadalo? Na závěr porovnejte, jak popisovaný průběh dialogu a případně rozluštění jejího obsahu posluchači koresponduje s vaším záměrem.

Co hra učí: Učí děti vyjádřit emoce i prosté sdělení, reagovat na podněty druhého, nechat se inspirovat a nebránit vlastním nápadům s jistou mírou nadhledu a sebekontroly (vědí, že nemohou propadnout hrubostem ani neomaleně ponížovat druhého). V dialogu poznávají, jak je často nesnadné být zdrženlivý a nechat k vyjádření prostor druhému, naslouchat mu, ale zároveň dokázat prosadit i svůj názor.

Cílem je uvědomit si, jakou roli v tomto způsobu komunikace hrají hlas, mimika a pohyby těla.

ROZDÝCHEJ SE

(gymnastika dechových svalů, zvyšování dechové kapacity)

Co je třeba si na výuku připravit: Prostor, kde děti mají bezpečný rozestup.

Motivace: Postavte se mírně rozkročmo, paže držte ve výšce prsou. Při 1. cviku vaše v předloktí ohnuté ruce vytvoří svícen, při 2. cviku bude předloktí vodorovně, aby se ruce mohly křížit vpředu před tělem v úrovni prsou. V obou případech se nadechněte *nosem* a vydechněte hlasitě *přišpulenými ústy*.

1. Provedení prvního cviku: Ruce nastavte do svícnu – nadechněte nosem a současně pohybem rukou („z rozpažení“) se předloktí dotknou vpředu před hrudní kostí. Všimněte si: s nádechem k aktivitě využíváte zádové svaly. S výdechem ústy se vraťte do původní pozice (ruce rozpažené ve svícnu). Ve svižném tempu několikrát opakujte. Poté následuje stejný pohyb, ale *dýchejte opačně*: při výdechu dávejte předloktí k sobě, s nádechem je oddalte do svícnu. Které svaly nyní byly při nádechu aktivní? (prsni svaly).

2. Změňte pozici rukou: pokrčené ruce se s výdechem zkříží nad sebou v úrovni prsou, s nádechem oddálí. Při opakování střídáte křížení rukou nad sebou. Nepolevte ve svižném tempu. Jako v předchozím cviku vyměňte způsob dýchání. Hledejte další možnosti nastavení a pohyby rukou spojené s nádechem a výdechem (např. upažte a s výdechem pokrčte předloktí a dejte prsty rukou na ramena, při návratu do rozpažení se nadechněte nebo spusťte ruce před tělem, dlaně vně a s nádechem zavřené pěsti s předloktím přitáhněte k hrudi atp.)

Co hra učí: Posilovat dechové svaly a tím i dechovou funkci. Cvik lze též doporučit k ukáznění žáků, ale mějme na paměti, že nelze žáky dechově přetěžovat, první cvik opakujeme v tempu maximálně 6x. Druhý provádíme až s časovým odstupem, kdy se dech normalizuje. Teprve pak ho můžeme bezpečně 6x opakovat.

DECHOVÉ STACCATO A LEGATO

(aktivita bránice, zlepšení výslovnosti a znění hlasu v rezonanci)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný bezpečný prostor.

Motivace: Představte si, že vstupujete do ledové vody, není vám to moc příjemné, pohekáváte *je-je-jeee* nebo *ta ta ta vo-vo-voda je je stu-stu-studená*. Vodu už máte po kotníky, stoupá dál až k pasu, roztáhněte ruce a dlaněmi se opřete o studenou vodní hladinu. Cítíte, jak jste se napřímili, jak vám s „kuktáním“ pruží žebra a s nimi bránice? Když jsme se tak dobře rozdýchali, zkusme si zazpívat klidnou, legatovou písničku (*Ach synku, Stín katedrál* nebo jinou, která splňuje požadavek vázaného kantilénového zpěvu). Slyšíte, jak volně a při tom zněle zní váš hlas?

Zkuste najít jiné pohyby, které uvolní hlas např. tím, že nejprve rozhybete bránici. Nejlépe pomůže smích, pohekávání, ale můžete být odváznější, např. zaštekát kus písničky v předklonu a tu samou část ihned zazpívat po návratu do vzpřímení, zkuste při zpívání naznačit tanec s držením rukou jako při valčíku, nebo lze při zpěvu pohybovat rukou (rukama) – kreslit oblouk, ležatou osmičku, zkuste si při zpěvu poskakovat či před zpíváním dupnout a pěkně se tím ukotvit atp. Sledujte, jak na vaše tělesné pohyby reaguje váš hlas, jak zní, jak se při tom cítíte vy sami.

Co hra učí: Probouzí aktivitu bránice, kuktání posiluje oporu tónu v dikci a v rezonanci, což se při zpěvu písničky projeví v kvalitě zvuku i srozumitelnosti textu. V tvořivých námětech hledají děti svůj hlas i samy sebe.

MAXIMÁLNÍ PROPOJENÍ SLOV

(prodlužování výdechové fáze, mluvení po frázích)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž mohou vytvořené trojice pro sebe najít „místo“, aby se vzájemně nerušily.

Pomůcky: Tužka, papír, na který budou děti psát vymyšlené věty.

Motivace: Vytvořte trojice a najděte si místo, kde se budete cítit dobře, abyste mohli přemýšlet a spolu napsat sled slov nebo vět, kde hlavní podmínkou je, aby slova končila souhláskou. Slova nebo věty si запиšte a nacvičte jejich provedení tak, že mezi slovy nebude „sebemenší škvírka“. Jak to dokážete? Závěrečnou souhlásku vyslovujte až se začátkem následujícího slova.

Např.: SááMNemááŠCoSchtěLMít. NemélsNičiTZahodíT. Můžete nejprve použít mluvní hlas a pak zkusit zpívat na jednom tónu (pokud se vám ho podaří opakovat) nebo na jednoduchou melodii, kterou si vytvoříte. Podmínkou je stále vydechovat a slova nebo věty „nést“ na tomto výdechu, proud nepřerušit. To se podaří propojením výslovnosti poslední souhlásky předchozího slova se souhláskou, která je na počátku slova následujícího.

Co hra učí: Plynulému výdechu, který je podstatou vázaného zpěvu. Uvědomovat si hláskovou skladbu slova a vědomou výslovnost všech souhlásek (nepolykat slabiky). Na daném principu mohou děti samy tvořit věty, nebo řadit libovolná slova, případně vytvářet seskupení hlásek „ve vlastní“ řeči (např. TakuŇŽinavaTMijaloSPrhá).

VEDOUCÍ A VEDENÝ

(empatie, naslouchání, zodpovědnost)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný bezpečný prostor.

Motivace: Vytvořte dvojice. Jeden je vedoucí, druhý zavře oči a nechá se vést (jde dopředu, stranou, dozadu, zatáčí – čímž vyburcuje pozornost vedeného). Nejprve jdete rukou v dlaní, pak se dlaň vedoucího jen lehce dotýká hřbetu ruky vedeného. Cílem je „propojit se navzájem“ na základě absolutní důvěry vedeného k vedoucímu (ten neprovádí záludné, nečekané prudké změny, vede tak, aby výsledkem bylo aktivní vzájemné vnímání). Až pocítíte, že jste oba v příjemné souhře, vedoucí pohyb zastaví a zpívá tón, melodii nebo napodobuje různé zvuky. Vedený, který na něj zůstává „napojený“, naslouchá a svým hlasem simultánně napodobuje, co slyší. Znovu se spolu projdou v prostoru a při druhé zastávce vedoucí hlasem uvede celý motiv, který se vedený pokouší zopakovat. Znovu se v plném souznění a bez hodnocení projdou a při třetím zastavení vedoucí bude improvizovat melodii, co „sama přichází“, a vedený po chvíli naslouchání se přidá a zcela intuitivně citlivě k tomu, co slyší, svým hlasem dokresluje společnou náladu. Může se ale stát, že vedený přebere iniciativu, a v tomto případě je dobré, když vedoucí ze své pozice mírně ustoupí a přejde do role naslouchajícího. Ne vždy k tomu dojde, ale pokud ano, je třeba naučit se ve dvojici taktně reagovat a citlivě si role předávat. Po ukončení dáme dvojicím chvíli pauzu, aby si o tom, co se mezi nimi odehrálo, mohli v soukromí popovídat. Následně si role vymění.

Po ukončení hry je dobré vzájemně si sdělovat prožitky, případně je sdělit ostatním. „Pokud chcete, můžete všem říci, jak jste se cítili v roli vedoucího, jak v roli vedeného, zda

jste zažili pocit souhry či jste se nějakou dobu hledali, či vůbec nenašli. Vše je správně, takový je život a je dobré se cvičit, abychom mu porozuměli.“

Co hra učí: Učí vzájemné empatii, důvěře a zodpovědnosti za druhého (vždyť vedený má zavřené oči). Motivuje k vzájemnému naslouchání (v tělesné, psychické i akustické rovině). Cvičí pozornost sluchu k sledování proměny výšky a síly tónů. Naslouchající si musí aktivně uvědomovat, kam směřuje melodie, a tak se mu lépe daří napodobovat slyšené (nejprve v souběhu, pak s časovým odstupem po ukončení celé fráze předvedené vedoucím). Pokud společné naladění dospěje do fáze vzájemného volně improvizovaného zpěvu, kdy se děti spolu shodnou, ale navíc si předávají své role, učitel dosáhl kýžené mety – děti v sobě objevily svobodu se vyjádřit a při tom vědomě souznít s druhým či s nadhledem uvést svůj nápad, který je hoden respektu druhého.

VZÁJEMNĚ SI NASLOUCHÁME

(naslouchání, zlepšení společné intonace)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž vytvoříme kruh.

Motivace: Stojíte v kruhu, jen lehce se dotýkáte rameny. Přeshlapujete z nohy na nohu. Nejprve se pozorně dívejte, abyste sjednotili do souhry společný pohyb, vnímejte jeho pulzování, nezrychlujte. Toto vědomé prožívání pulzace se vám bude hodit v následujících chvílích, kdy oči zavřete. Společný pohyb a jeho pulzování podpořte tichým hlasem, zpívejte *bim-bam* (na malé tercii, střídá se 5. a 3. stupeň). Zavřené oči a zautomatizovaný pohyb v pravidelné pulzaci nám umožní soustředit se na hlas souseda vpravo (naslouchejte, jak zní hlas souseda po vaší pravici), pak na slovní pokyn vedoucího naslouchejte sousedovi vlevo, nakonec se pokuste vnímat oba. Slyšíte, jak zvuk směřuje po obvodu kruhu? Zkuste si představit, že naše *bim-bam* leží uprostřed kruhu. V další fázi může kdokoli „bimbání“ změnit. Např. posunout polohu malé tercie výše či níže nebo vytvořit jiný melodicko-rytmický model 5-3 *bimbim-bammm*, 5-33 *bammm-bimbim* atp. Cílem je, aby všichni změnu zaregistrovali a pokusili se co nejdříve na novém modelu sjednotit. Dáváme pozor, abychom soustředěním na nový úkol „nevypadli“ z pravidelného pulzování přeshlapujících nohou. Ne všichni dokážou nový model pohotově zvládnout, proto ho několikrát opakujeme, než přijde další proměna.

Co hra učí: Vede k celkovému zklidnění (dbáme, aby ramena dětí nebyla následkem přílišného soustředění v napětí, pokud tomu tak je – během přeshlapování zvednou děti ramena k uším a na pokyn nechají volně spadnout). Snažíme se sjednotit přeshlapování v pravidelné pulzaci. Zavřené oči vedou ke zvýšenému sluchovému vnímání, naslouchání sousedovi, probouzí empatii a zájem o druhého. Vnímání zvuku směřujícího po kruhu a v kontrastu k tomu do centra kruhu obohacuje sluchovou prostorovou představivost. Při příštím provádění mohou uprostřed kruhu podřepnout 3 děti, zavřou oči a nechají na sebe působit proměny zvuků, které vytvářejí jejich spolužáci. Možnost vyzkoušet si tuto „zvukovou lázeň“ motivuje děti k opakování celé hry. Může se stát jednou z odměn na konci hodiny.

RUŠIČKA - NÁROČNĚJŠÍ VERZE

(hudební paměť, harmonické cítění, vícehlas)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž vytvoříme kruh.

Motivace: Stojíte v kruhu, oči otevřené. Nasloucháte a pokoušíte se sjednotit na jednom společném tónu - tichým hlasem zpíváte *hoou, hoou*. Pak vyluzujete různé zvuky (jako „rušička“) a při tom mějte v představě váš původní tón (*hoou, hoou*). Na pokyn „rušička“ ustane a všichni se vrátí k výchozímu tónu.

Obtížnější varianta: Kruh rozdělíme - jedna polovina zpívá 5. stupeň, druhá 3. stupeň (zní dvojhlas). Na pokyn vytváří děti „rušičku“ a na další pokyn se vrátí k původním tónům dvojhlasu. Přidáme první stupeň - zní trojhlas, můžeme zkusit i čtyřhlas např. zadáním tónů dominantního septakordu (např. v G dur je o akord D⁷ d-fis-a-c).

Co hra učí: Sluchové pozornosti, paměti - udržení tónu v představě, jeho vybavení a přesné zazpívání jak v jednohlase, tak i ve vícehlasu.

SPOLEČNĚ MELODIZUJEME SVÁ PŘÍJMENÍ

(společná tvořivá práce založená na kooperaci a empatii)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž mohou vytvořené trojice pro sebe najít „místo“, aby se vzájemně nerušily.

Motivace: Pracujeme v trojici. Ze svého jména či příjmení si každý vytvoříme krátké ostinato (opakující se model). Můžete některé slabiky ze svého jména melodizovat (zpívat) nebo jen rytmizovat (rytmicky vyslovovat). Začne jeden, přidá se druhý, pak třetí. Kombinací tří ostinat vznikne zajímavý trojhlas. Očima nebo gestem se domluvte, kdy budete zesilovat, či zeslabovat. Stanovte si signál, na který skončíte. Jindy „se můžete“ po domluvě „vypínat“ v pořadí, jak jste do vícehlasu vstupovali. Zkoušejte si formu skupinové práce. Zkoušejte si víc variant: je dobré začít mluvou a rytmizovat své jméno nebo jeho část, pak přidejte jednoduchou melodii nebo kombinujte - jeden rytmizuje mluvou s podporou hry na tělo, druhý užije melodické ostinato, třetí do toho své jméno rapuje... Pokud chcete, můžete vlastní pojetí představit ostatním.

Co hra učí: Tvořivé práci se slovy a hlasem, kooperaci, empatii, uvolněné souhře

KLASTR

(odvaha k experimentování s hlasem, empatie, naslouchání, unisono)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž vytvoříme kruh.

Motivace: Stojíte v kruhu, pulzujete přešlapováním a zpíváte unisono dlouhý tón. Vědomě společný tón rozladte. Každý z vás zpívejte jakýkoli jiný tón než váš soused. Pokud

odlišných tónů současně zazní větší množství, vznikne „neladící“ klastr. Pak si vzájemně naslouchejte a pokuste se znovu sjednotit v jeden společný tón. Rozladte se a vzniklý klastr si plně užijte, můžete svou výšku tónu proměňovat a zakládat si na tom, že s nikým neladíte. Na pokyn učitele ustaňte a pokuste se najít opět společný tón. Možná se spolu sjednotíte na jiném tónu, než byl tón výchozí, protože vás zaujal některý z výrazných hlasů. Je to v pořádku. Nebo se ke společnému tónu budete „propracovávat“ pokusem-omysem. Někdy se stává, že při opakování hry se všichni zúčastnění spontánně ihned shodnou. Stává se to u skupiny, která má s obdobnými hrami společnou zkušenost. Jedinci už se dokážou otevřít a „naladit se na společnou vlnu“. Při návratu k unisonu nespěchají. Díky zbystřenému sluchovému vnímání a vzájemné empatii ve výsledku souzní nejen hlasy, ale i „duše“. Pocit sounáležitosti ke skupině a vzájemné splynutí bývá provázeno silným emočním zážitkem. Proto je na konci hry vždy nutné udělat krok vzad a v novém prostoru se vrátit do přítomnosti, vzájemným úsměvem a výdechem *áááá* atmosféru uvolnit. V sedu po kruhu si pak můžeme o tom, co jsme prožívali, povídat.

Co hra učí: Při hře děti ztrácejí zábrany a dostanou odvahu hrát si se svým hlasem, vědí, že mohou svobodně experimentovat (ale nekřičet a násilím se neprosazovat). Učí se vzájemně naslouchat, vnímat se a spoluprožívat.

VYTVÁŘÍME SOUZVUKY LADÍCÍCH AKORDŮ

(naslouchání, harmonické cítění)

Co je třeba si na výuku připravit: Volný prostor, v němž vytvoříme kruh.

Motivace: Stojíte v kruhu, pulzujete přešlapováním. Na *bommmm* zpívejte společný tón. Následně si zkuste „odskočit“ na jiný tón, ale tak, aby výsledný souzvuk příjemně ladil (souzní tzv. akordické tóny). Nevadí, když postupně dolaďujeme, důležité je *slyšet stále původní, základní tón*, který drží učitel nebo zvolená skupinka dětí. Libý souzvuk tónů (akordu) na pokyn učitele rozladte v klastr a na další pokyn se pokuste opět vytvořit souzvuk ladících tónů. V závěru hry se sjednoťte v jeden společný tón, který postupně mizí v tichu. Zůstane už pouze pulzování nohou, ale i to po chvíli ustane. V tichosti se zavřenýma očima nechte doznít prožitek sebe jako součásti celku. Pak otevřete oči a ukročte dozadu ven z kruhu. O prožitém si můžete povídat, vypsát slova charakterizující proměny, prožitek vyjádřit graficky či malbou.

Co hra učí: Naslouchání, rozvíjí harmonické cítění – vnímání konsonance a disonance, empatii, obohacuje emoční prožívání a otvírá cestu k verbálnímu sdělování prožitého emočního zážitku.

ROZEZPÍVEJ SVOU VLASTNÍ MELODII

(sebevycházení hlasem)

Co je třeba si na výuku připravit: soukromí

Motivace: Námět pro samostatnou domácí práci: Na výšce tónu, který vám je příjemný, rozezněte dlouhé *jáá*. Při tom mějte jednu ruku na břichu a druhou na hrudi. Zaposlouchejte se do svého *jáá* a po chvíli vaše *já* nechte, aby vyzpívalo melodii, která „sama přijde“. Užijte si ji, je to vaše osobní píseň, kterou si zpíváte pro sebe.

Co hra učí: Ponořit se do sebe, svých pocitů, které necháme hlasem proznít ven, do prostoru. Je to osvobozující pocit, dokáže-li jedinec nalézt svou píseň, aniž by do toho nechal zasahovat touhu po dokonalosti či obavy z kritiky druhých.¹⁷⁹

Použité zdroje

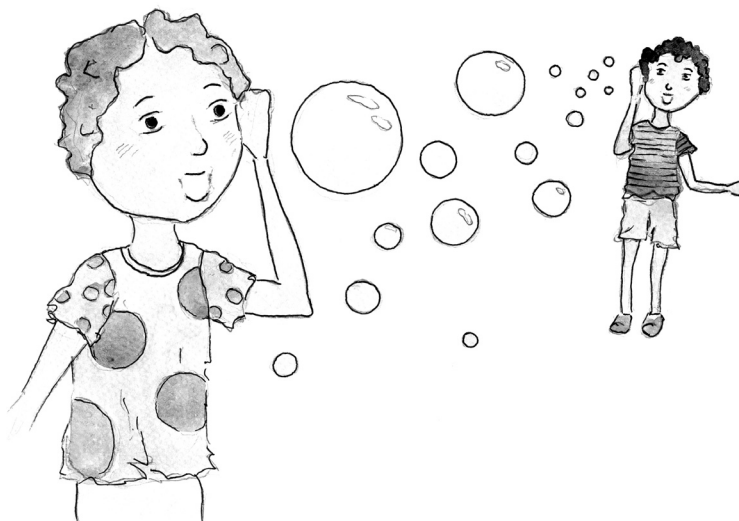
Tichá, A. (2005). *Učíme děti zpívat*. Portál.

Tichá, A. (2023). *Alena Tichá*. <https://www.alenaticha.cz/>

¹⁷⁹ Další podněty A. Tiché lze nalézt zde: Tichá (2023).

Slyšet jinak – projekt elementárního komponování

Vít Zouhar, Jaromír Synek a Gabriela Coufalová



Popis modelové situace

Následující modelová situace vychází z metodiky elementárního komponování programu *Slyšet jinak* (viz kapitola 4.4). Je sestavena z jednotlivých her,¹⁸⁰ přičemž jejich výběr v tomto konkrétním případě odpovídá možnostem realizace projektu v jedné školní třídě na 1. stupni základní školy. Projekt elementárního komponování u žáků nepředpokládá předchozí hudební znalosti a respektuje jejich aktuální hudební dovednosti, obrací se k jejich kreativitě, komunikaci a koncentraci. Jako optimální se z hlediska vedení projektu osvědčil minimálně lektorský tandem (např. učitel + asistent), přičemž oba lektori se ve vedení jednotlivých her střídají – druhý lektor se her vždy aktivně účastní v roli hráče, reflexe po každé hře je pak vedena oběma lektory. Realizace modelové situace je ideální v rámci souvislého čtyř- až pětihodinového bloku, nejsou-li však pro takovou realizaci vhodné podmínky, lze situaci rozčlenit do jednotlivých hodin hudební výchovy. Každou novou hodinu je pak vhodné začínat iniciačními hrami. Celý projekt by měl probíhat v příjemné, bezpečné a k tvorbě motivující atmosféře.

Iniciační hry (startery) – mají za úkol vtáhnout žáky do pozitivní a tvůrčí atmosféry projektu, v němž odlišný postup není považován za chybu, nýbrž za projev probouzející

¹⁸⁰ Soubor padesáti sedmi her programu *Slyšet jinak* byl publikován v monografii: Kopecký et al. (2014). Hry uvedené na následujících stranách tohoto textu byly vzhledem ke konkrétní cílové skupině mírně modifikovány, ve struktuře zadání je možné najít konkrétní pokyny k jejich realizaci a další specifika (pomůcky, varianty apod.).

se kreativity. Zbavení se ostychu při neobvyklém a experimentálním vytváření zvuků ve spojení s pohybem má žákům přinést psychosomatické uvolnění nezbytné k dalším činnostem.

Hry:

Hudba pro prsty

Beat po kruhu

Předávání imaginárního předmětu po kruhu

Já jsem Mirek jako moře

Komunikační a koncentrační hry – vybízejí žáky k aktivnímu vnímání okolního zvukového/hudebního prostoru, umožňují jim do něj vstupovat a vědomě na něj reagovat vlastními hudebními projevy. Využívají k nim zejména svůj hlas, tělo a pohyb. Vedou žákovu pozornost k soustředěnému naslouchání různým kvalitám zvuků, jejich interakcím a proměnám ve vzájemných kombinacích. Vesměs se jedná o improvizované hudební plochy, kterých se hráč aktivně účastní buď jako interpret, nebo v roli dirigenta.

Hry:

Sbíhání a rozbíhání

Vícehlasá glissanda

Tři dirigenti

Mixážní pult

Tři vokály (varianta „... o chvíli později, než bys chtěl“)

Slabiky

Bublifuk

Kompoziční hry – inspirují a motivují žáky k vytváření zvuků, zvukových objektů, improvizací a vlastních skupinových kompozic. V první fázi žáci objevují a vytváří zvukový materiál (hlas, hra na tělo, předměty běžné denní potřeby, netradiční hudební nástroje ad.). Tyto zvuky fixují pomocí jednoduchých grafických znaků, a vytváří tak základ vlastní grafické nebo pokynové notace. Kompoziční hry se následně zaměřují na skupinovou improvizaci s předem vybraným zvukovým materiálem a podle předem daných pravidel (např. struktura, pokyny, příběh, dirigent, časová osa, výtvarný objekt ad.). Jednoznačná, jasná a zároveň kreativnímu uchopení otevřená pravidla zamezují nejistému tápání a ztrátě orientace v bezbřehosti zvukového prostoru, vedou ke koncentrované spoluúčasti při hře a zároveň nabízejí dostatek inspirace k různým možnostem uspořádávání zvukového materiálu do jednoduchých struktur zaznamenaných do grafické partitury. Závěrečná fáze kompozičních her je zaměřena na vytváření skupinových kompozic, na jejich interpretaci, další instrumentaci apod. Učitel vytváří kreativní prostor a je žákům konzultantem a inspirátorem; na vytváření skladby ani na její interpretaci se však nepodílí. Velmi důležitá je reflexe probíhající bezprostředně po skončení každé hry, která má za úkol ujasnit si záměr jednotlivých her, verbalizovat jejich průběh a společně hledat další možnosti jejich rozvíjení. Zároveň dává každému hráči příležitost k vyjádření vlastních zážitků a pocitů ze hry i poslechu a tvorby.

Hry:

Hraj na cokoliv

Improvizace s grafickými symboly

Kompoziční cvičení

Pomůcky: jsou napsány u jednotlivých her

Věk: 6–11 let

HUDBA PRO PRSTY

Situace: hráči stojí v kruhu kolem lektora

Zvuky: pleskání prsty na různé části těla

Doba trvání: 2 minuty

Procvičování: uvolnění, naslouchání, koncentrace, komunikace, rytmus

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

Poznámka: Toto cvičení je jako úvodní „starter“ vhodné zařazovat opakovaně po přestávce či na začátku další lekce a dále je pak rozvíjet v nabízených variantách a ve variantách vzniklých při hře samé. Při opakování mohou lektorovu roli přebírat jednotliví hráči.

BEAT PO KRUHU

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hra na tělo, hlas

Doba trvání: 3 minuty

Procvičování: uvolnění, rytmus, koncentrace, komunikace

Úkol: Lektor naznačí tempo a jedním směrem vyšle zvuk (např. tlesknutí), který si hráči v daném beatu po kruhu předávají. Důležitý je jejich oční kontakt. Tento zvuk několikrát obkrouží přes všechny hráče ve snaze dosáhnout co nejpravidelnějšího beatu. Dále lektor zvuky obměňuje (pleskání, dupání, luskání, hlas, doprovodné pohybové gesto apod.). Jakmile se zvuk pohybuje na protilehlé straně kruhu, vysílá lektor stejným směrem druhý zvuk – nejprve ve stejné, později v odlišné kvalitě (např. 1. tlesk – tlesk, 2. tlesk – dup). Oba zvuky stejnosměrně opisují kružnici a vytvářejí tak zajímavý a pestrý zvukový prostor.

Později může lektor vysílat zvuk po kruhu současně oběma směry. Tato varianta, náročná zejména pro hráče sedící či stojící na místech, kde se oba zvuky potkávají v protisměrném pohybu, je však zároveň svým průběhem i zvukově natolik efektní, že se jí jistě vyplatí vyzkoušet.

PŘEDÁVÁNÍ PŘEDMĚTU PO KRUHU

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas charakterizující pohyb

Doba trvání: cca 5 minut – čím déle hru hraje, tím má zajímavější a nápaditější průběh

Procvičování: uvolnění, fantazie, kreativita, komunikace, naslouchání

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

Varianty: Varianty hry obvykle vznikají již při její první realizaci – hráči, které nesvazují žádná předem daná pravidla, mohou při posílání imaginárního předmětu libovolně měnit směr či pořadí v kruhu, mohou při předávání spolupracovat ve větším počtu nebo např. vyhodit předmět z okna, zašlapat jej do země a po částech vytahovat, rozmazat po těle, vsypat do vlasů, schovat do kapsy, roztrhat na kusy apod.

JÁ JSEM MIREK JAKO MOŘE

Situace: skupina v kruhu

Zvuky: hlas

Doba trvání: 5–8 minut

Procvičování: uvolnění, koncentrace, komunikace, možné využít pro seznámení hráčů v rámci skupiny

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

j-k- --t-čk-“) doplněné gestem a ve čtvrtém kole hráči předvedou pouze gesta, text jen výrazně artikuluje bez hlasu.

SBÍHÁNÍ A ROZBÍHÁNÍ

Situace: skupina v libovolném uspořádání

Zvuky: zpěv – vokály, glissanda

Doba trvání: hra 3 minuty, reflexe 5–8 minut

Procvičování: koncentrace, naslouchání, empatie, komunikace, zpěv

Úkol: Na pokyn lektora začne každý hráč zpívat (např. vokál o) na tónu libovolné výšky. Jakmile začne zpívat, zavře oči. V tu chvíli zaznívá mnohohlasý a nepojmenovatelný akord, neboť předem nebyla určena tónina ani jakékoliv tóny. Po nějaké době, která rovněž není lektorem předem vymezena, mají hráči za úkol prostřednictvím pozvolných glissand „protahovat své hlasy“, aby se následně pokusili „doklouzat“ k jedinému společnému tónu – snaží se docílit unisona. Po chvíli zaznívání unisona se každý hráč opět pozvolnými glissandy navrácí ke svému původnímu tónu. Hru ukončí lektor a vyzve hráče ke společnému sdílení zážitků, mnohdy však hra skončí spontánně sama. Tato hra vyžaduje od každého hráče notnou dávku empatie a chuti dobrat se spolu s ostatními zdárného výsledku. Nepodaří-li se hráčům setkat se na jednom tónu, není třeba si zoufat, neboť zážitek z neobyčejně pestré zvukové plochy se i tak dostaví.

Varianta: Všichni hráči zpívají brumendem libovolné tóny v nižší hlasové poloze. Nasloucháním celku se pokusí sladit na jediném tónu. V okamžiku, kdy se to zdaří, stoupají všichni pozvolným glissandem do své nejvyšší hlasové polohy a zase zpět dolů, aby se opět sladili na jediném tónu a od něj zvolna přešli ke svému tónu původnímu.

VÍCEHLASÁ GLISSANDA

Situace: skupina v půlkruhu, před ní jeden dirigent

Zvuky: hlas

Doba trvání: 3–5 minut

Procvičování: koncentrace, kreativita, reakce na gesta, zpěv

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

Varianta: Totéž je možné provádět současně se dvěma skupinami – každá reaguje na jednu ze dvou dirigentových rukou.

TŘI DIRIGENTI

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

Zvuky: hlas – slabiky

Doba trvání: 5–15 minut

Procvičování: improvizace, kreativita, empatie, reakce na dirigentova gesta, koncentrace, zpěv, naslouchání

Úkol: Nejprve lektor naučí všechny hráče reagovat na základní pokynová gesta, kterými budou dirigenti řídit zpěv svých skupin:

- zapnuto – vypnuto: otevřená dlaň předpažené ruky = zpívám, sevřená dlaň předpažené ruky = mlčím
- pohyb melodie: paže se zvedá = melodie stoupá, paže klesají = klesá i melodie
- dynamika: dlaně jsou vzdáleny od těla = *forte*, dlaně jsou u těla = *piano*.

Každá skupina si zvolí svou slabiku, na kterou bude zpívat. Může to být např. první slabika jména jejich dirigenta (**GA**-briela, **VÍ**-tek, **MI**-rek). Výšku tónu ani tóninu však stejně jako v předchozí hře nezadáme. Následuje společná improvizace všech tří skupin, kdy dirigenti stojící k sobě zády uvnitř kruhu řídí pokynovými gesty zpěv svých skupin, přičemž se současně pokouší naslouchat zpěvu ostatních dvou skupin a na projev reagovat. Na ukončení improvizace se dirigenti snaží shodnout intuitivně. V rolích dirigentů se následně vystřídají i další zájemci.

Varianty:

- Dirigenti se předem dohodnou na rámcovém průběhu improvizace (např. klidný a jemný úvod vystřídá pozvolná dynamická a tempová gradace, po níž přijde rychlé uvolnění a tichý závěr v nejhlubších hlasových polohách).
- Dirigenti neřídí své zpěváky jen pažemi, nýbrž pohybem celého těla.
- Pro lepší vizuální komunikaci dirigentů je možné i postavení, kdy zpěváci stojí zády ke středu kruhu a dirigenti stojí před nimi vně kruhu.

MIXÁŽNÍ PULT

Situace: čtyři hráči v řadě vedle sebe, lektor/dirigent před nimi, ostatní naslouchají

Zvuky: hlas – slova, sousloví či kratší věty, držené vokály

Doba trvání: jedna hra maximálně 2 minuty, hru však můžeme několikrát zopakovat, ovšem už s jinými hráči

Procvičování: koncentrace, komunikace, zpěv, rytmus, naslouchání

Úkol: Dirigent každému ze čtyř hráčů zadá jiné slovo, sousloví či kratší větu, které budou tito následně ostinatně deklamovat v jednotném beatu. Hra začíná tím, že dirigent nastavením hráčovy ruky ovládá dynamiku jeho deklamace: když zvedá hráčovu ruku směrem vzhůru (z připažení přes předpažení až ke vzpažení), hráč na to reaguje zesilováním, pohybem ruky směrem dolů naopak dynamika zeslabuje. Má-li hráč svou ruku připaženou, mlčí. Hráčova ruka má tedy stejnou funkci jako potenciometr – tzv. šavle pro ovládání hlasitosti na mixážním pultu. Dirigent střídavým ovládním hlasitosti jednotlivých hráčů vytváří dynamicky proměnnou zvukovou plochu.

Varianta: Deklamované texty nahradíme drženými vokály. Hráčovou rukou pak lektor neovládá jeho dynamiku, nýbrž intonaci: pohybem ruky směrem nahoru výška stoupá, směrem dolů klesá. Postupným nastavováním výšky tónu jednotlivých hráčů tak lze vytvářet a proměňovat nejrůznější akordy.

TŘI VOKÁLY

Situace: skupina sedí v kruhu

Zvuky: hlas - vokály *á, é, í*

Doba trvání: 3-8 minut

Procvičování: koncentrace, komunikace, poslech, zpěv

Úkol: Základní verze hry spočívá ve volné improvizaci s využitím daného hudebního materiálu - tři vokálů (např. *á, é, í*), které hráči zpívají opakovaně na třech tónech libovolné výšky. Beat, rytmus ani nástupy jednotlivých hráčů nejsou určeny. Zadání tedy bude: „Zapívej tři vokály, kdykoliv a jakkoliv se ti to bude zdát vhodné.“ Hráči jsou motivováni k naslouchání okolnímu zvukovému prostoru, do něhož aktivně a záměrně vstupují svým zpěvem. Cvičení, které trvá tak dlouho, dokud všichni nedozpívají, je možné zařazovat i opakovaně. Pokaždé bude znít jinak a vždy dobře.

Varianta: Základní verzi hry můžeme rozšířit o zadání: „Zpívej o chvíli později, než bys chtěl.“ Záměr se tím změnil v nahodilost, v níž mohou vznikat ještě více nečekané a neobvyklé situace. Nechejme se jimi překvapovat.

SLABIKY

Situace: lektor/dirigent před půlkruhem hráčů rozdělených do skupin

Pomůcky: kartičky se slabikami či částmi slov (např. pět kartiček se slabikami *SL - YŠ - ET - JIN - AK*).

Zvuky: hlas

Doba trvání: 10 minut

Procvičování: improvizace, kreativita, koncentrace, rytmus, reakce na gesta

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

- Nejprve dirigent řídí hráče rozdělené na dvě skupiny - každou rukou ovládá jednu ze dvou kartiček (např. *JIN - AK*), každá skupina zpívá podle jedné kartičky a reaguje přítom na dirigentova pokynová gesta.
- Dále dva dirigenti řídí pět skupin prostřednictvím pěti kartiček (např. *SL - YŠ - ET - JIN - AK*). Podle pokynů dirigentů nyní může postupně zaznít i celé sousloví *Slyšet jinak*, a to s různými akcenty, rytmickými, melodickými a tempovými změnami.

Varianta: Slabiky můžeme nahradit obrázky, k nimž přiřadíme adekvátní zvukové vyjádření (např. na obrázek s kuřetem hráči reagují slovem „píp“).

BUBLIFUK

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

Pomůcky: bublifuk, netradiční hudební nástroje

Zvuky: hlas

Doba trvání: 2–4 minuty

Procvičování: uvolnění, zpěv, koncentrace, naslouchání

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

Varianty:

- Každý hráč mlčky – jen pohledem sleduje pohyb jedné bubliny, hlasem reaguje až na její prasknutí.
- Hlas nahradíme dvěma skupinami netradičních hudebních nástrojů, přičemž déle či kontinuálně zaznívající nástroje doprovází let bublin, jejich zánik pak zahrají členové skupiny nástrojů s krátkým dozvukem.

HRAJ NA COKOLIV

Situace: hráči v kruhu

Pomůcky: zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby

Doba trvání: 5–8 minut

Procvičování: improvizace, koncentrace, komunikace, reagování na gesta, naslouchání

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

Úkol: Hráči si po kruhu předávají dlouhý tichý zvuk. Plynulému předání zvuků pomůže oční kontakt hráčů. Jakmile se kruh uzavře, hrají všichni podle gest dirigenta, který pohybem rukou směrem od sebe a k sobě určuje dynamiku jednotlivých nástrojů či celku (zesílení, ztišení). Hru zakončí závěrečné kolo vedené v protisměru oproti původnímu směru – hrají se krátké silné zvuky v co nejrychlejším sledu.

IMPROVIZACE S GRAFICKÝMI SYMBOLY

Situace: hráči v kruhu kolem lektora

Pomůcky: papíry formátu A5 a fixy, zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby, netradiční hudební nástroje

Doba trvání: 10 minut

Procvičování: improvizace, kreativita, reakce na dirigentova gesta

Úkol: Hráči budou používat stejné dva zvuky, které si vyhledali a vyzkoušeli v předchozí hře *Hraj na cokoliv*. Nejprve si hráči pro každý zvuk či způsob jeho vytváření vymyslí jednoduchý a srozumitelný grafický symbol a ten nakreslí fixou na papír formátu A5. Tyto kartičky se symboly rozložíme na zemi uvnitř kruhu tak, aby byly dobře viditelné a nepřekrývaly se. Hráči se pak chopí svých nástrojů a dirigent vytváří hudební improvizaci s využitím jednotlivých zvuků tak, že pokud se dané kartičky dotýká svým tělem, dává tím hráči pokyn ke hře příslušného zvuku. Dirigent se kartiček dotýká rukama, prochází se po nich, leží či převaluje se na nich a experimentuje s vytvářením souzvuků. Nejprve nahodile, později záměrným „rozezníváním“ grafických symbolů vytváří vlastní zvukovou improvizaci. Dokud se kartiček dotýká, zvuk opakovaně či průběžně zaznívá, jakmile kartičku opustí, zvuk umlká. Když dirigent vyčerpá své nápady, vystřídá je v jeho roli další z hráčů.

Varianty:

- Místo doteků těla používá dirigent k „rozeznění kartiček“ libovolné předměty, které pokládá, a naopak odnímá ze zvolených kartiček, např. pastelky, pantofle, části oblečení, ukazovátko, PET lahve, boomwhackers.
- Zvukově zajímavé předměty běžné denní potřeby nahradíme netradičními hudebními nástroji a ve hře pokračujeme s nimi.

KOMPOZIČNÍ CVIČENÍ

Situace: práce v 6–10členných skupinkách

Zvuky: hlas, hra na tělo

Pomůcky: balicí papír, fixy, předměty běžné denní potřeby, netradiční hudební nástroje

Doba trvání: cca 90 minut

Procvičování: kompozice, kreativita, koncentrace, komunikace

Úkol: Hra je zařazována vždy až v samém závěru modelové situace. Hráči tentokrát nejsou limitováni žádnými jinými pravidly nežli stručným zadáním, že v průběhu cca 20 minut každá skupinka samostatně vytvoří vlastní třiminutovou kompozici. Inspirací k tomu jim mohou být předchozí hry, mohou však hledat i jiná vlastní řešení. Svou kompozici zaznamenají do grafické partitury tak, aby skladba mohla být interpretována i opakovaně v nezměněné podobě. V průběhu dvaceti minut určených k vytvoření kompozice hledají hráči její optimální podobu, na které se všichni jak podílejí, tak i shodnou. Nejprve si mohou vzájemně představit zvukový materiál, který mají k dispozici, a poté v krátké volné improvizaci vyzkouší různé nástrojové kombinace. Dále již zcela záměrně uspořádávají

jednotlivé zvuky prostřednictvím jednoduchých a jasných symbolů do grafické partitury (fixou na arch balicího papíru). Dílčí části skladby si přehrávají a znovu upravují, nebo naopak zaznamenávají zdařilé části vzniklé při improvizaci. Provedení skladby může řídit dirigent, kterého si mezi sebou členové skupinky sami zvolí. Po uplynutí doby vymezené k práci ve skupinách následuje vzájemné předvedení všech kompozic zakončené vždy krátkou besedou, při níž autoři objasní své záměry, postupy, zodpoví dotazy posluchačů, a od nich si naopak vyslechnou jejich komentáře, rady a doporučení, týkající se jejich skladeb. Dále může skupinová práce na kompozicích pokračovat, a to právě na jejich zdokonalování v kompoziční, interpretační, případně i scénické oblasti (cca dalších 20 minut). Po druhém vzájemném předvedení skladeb a následné reflexi si skupiny vzájemně vymění své grafické partitury a v průběhu cca 10 minut připraví interpretaci těchto cizích grafických partitur přesně podle zápisu, avšak ve vlastním pojetí i nástrojovém obsazení. Po provedení skladeb opět následuje reflexe.

Varianta: Ke skupinovému vytváření třiminutové kompozice dostanou hráči další pravidla: např. že smí použít pouze vybrané zvuky, které si dříve připravili – dlouhý tichý a krátký silný (viz výše hry *Hraj na cokoliv* a *Improvizace se dvěma zvuky a tichem*), nebo během skladby musí zaznít 10 sekund úplného ticha, případně, že každý člen skupinky v průběhu skladby zahraje své 10sekundové sólo, ve kterém použije libovolný zvukový materiál (jiný hudební nástroj, zvukový předmět, hlas, hru na tělo).

Použité zdroje

- Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak: Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak: Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Medek, I., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno.

Modelové hudebně výchovné situace pro starší žáky

Proč bychom se netěšili aneb Prodáme tu nevěstu?

Rafaela Drgáčová



Popis modelové situace

Následující modelová situace účastníkům pomocí zážitkové pedagogiky přiblíží svět opery, který je pro žáky často obtížně pochopitelný.¹⁸¹ Komplexní svět opery je živnou půdou pro jeho uchopení po stránce hudební, dramatické, literární, pohybové i výtvarné a dává prostor pro dlouhodobější projektovou práci ve výuce i spolupráci mezi vyučujícími a obory na ZŠ i ZUŠ. Vybraná hudba z opery *Prodaná nevěsta* slouží v této modelové situaci jako pocta B. Smetanovi a úvod do světa opery. Všechny aktivity této hudebně-výchovné situace jsou také půdorysem pro skupinovou kooperaci, zapojení tzv. „nezpěváků“ do výukového procesu a využití prvků dramatické výchovy. Práce s Orffovým instrumentárem slouží rovněž jako podklad pro poslechové, rytmické a pěvecké aktivity účastníků dílny a umožňuje pracovat se zvukovou charakteristikou jednotlivých nástrojů. Návěstí tří méně známých lidových písní s tematikou sňatku z různých regionů České republiky je, mimo jiné, ideálním podkladem pro diskusi o sociálním rozvrstvení společnosti dříve a dnes. Prostor k vlastnímu kreativnímu vyjádření a dramatickou improvizaci přibližuje operu jako komplexní hudební útvar pro vyjádření velkých citů.

Pomůcky: třída s volným prostorem uprostřed, židle kolem zdí, přehrávač nebo interaktivní tabule, co nejširší škála melodických i rytmických nástrojů Orffova instrumentáře – metalofony, zvonkohry, bubínky, ozvučná dřívka, triangly (podle vybavení ve třídách jednotlivých vyučujících a škol), šátek pro babku kořenářku a klobouk pro potenciálního ženicha, notové materiály, CD opery *Prodaná nevěsta*

¹⁸¹ To se týká zejména exaltovaného hudebního projevu a textu jako takového. Posлуhače také zpravidla neláká blíže pochopit hudebně výrazové prostředky na půdorysu libreta.

Věk: 12–18 let, některé aktivity lze použít i pro děti ve věku 9–12 let

Modelová situace je určena pro žáky ZŠ i ZUŠ. Rozsah práce ve výuce s tematickým celkem 6–8 týdnů, podle vyspělosti skupiny.

ÚVODNÍ AKTIVITA

- Úvodní situace má za úkol zaktivizovat žáky a podpořit zapojení do následujících činností bez ohledu na míru hudebních znalostí a dovedností. Hra na pomyslné tržiště zároveň nenásilně rozděluje skupinu na čtyři části – dle vlastního výběru se stanou žáci:
 - Prodávajícími,
 - kupujícími,
 - komentátory,
 - reportéry.
- Současně s aktivitou zní *Předehra k Prodané nevěště*.
- Příchod čtyř výše jmenovaných skupin na tržiště s hlasitou deklamací a velkým hlu- kem.
 - Prodávající: „Prodám nevěstu!“
 - Kupující: „Koupím nevěstu!“
 - Komentátoři: „Koupí nevěstu? Prodá nevěstu?“
 - Reportéři: „Co se tady děje, tady se něco prodává?“ – „mikrofon“ – *rumba koule*.

KLIDNÉ DOPOSLECHNUTÍ PŘEDEHRY

Poslechové cvičení, prostor pro diskusi o vnímání hudby

- Sed v kruhu na židličkách, diskuse o potřebě soustředění a možnostech poslechu vážné i populární hudby doma, v přírodě, při sportu, na koncertě i při výuce.¹⁸²

VRACÍME SE NA TRŽIŠTĚ

Proky dramatické výchovy, zvukový klastr, skupinová kooperace

- Dobrovolnice dostane šátek a bude babkou kořenářkou.
- Žáci se rozdělí na prodávající a kupující.
- **Prodávající**, včetně babky kořenářky, dají kamkoli do prostoru židli a stoupnou si za ni. Na židli umístí jakoukoli věc (svou nebo ze třídy) nebo vychvalují pouze fiktivní zboží – koření, potraviny, farmářské výrobky atd. Všichni najednou začnou své zboží jakýmkoliv způsobem vyvolávat, nabízet a prodávat – zvukové klastry.
- **Kupující** chodí od „krámu“ ke „krámu“ a zboží buď koupí, nebo ne (jarmark, jak má být...), zkusí si zapamatovat alespoň tři věci, které koupili.

NÁVRAT Z NÁKUPU

Nácvik slovního a rytmického ostinata a nenásilný trénink hudební paměti

- Po „návratu domů“ si sednou kupující do kruhu na židličkách.

¹⁸² Tzv. klasická hudba potřebuje připravenou mysl i srdce – diskuse o hluku kolem nás a „strachu z ticha“, o možnostech a způsobech relaxace. Pokud je ve třídě přátelská atmosféra, je tato diskuse ideálním časem pro vyjádření žáků o spokojenosti s prezentací hudby směrem k vyučujícímu/vyučující a naopak.

- Postupně rytmizovaně říkají, jaké zboží si na tržišti koupili.
- Prodávající mají možnost v případě nejistoty kupujícího upřesnit své zboží, do aktivity ale jinak nezasahují.
- Pro větší srozumitelnost se kupující přidávají se svým rytmickým modelem postupně po kruhu.
- Při finálním kolektivním rytmickém ostinatu (lze použít i hru na tělo) zazpívá vyučující poprvé píseň *Už sa všeci oženi*.

HUDEBNÍ TRŽIŠTĚ S MELODICKÝMI I RYTMICKÝMI ORFFOVÝMI NÁSTROJI A BOOMWHACKERY

Nenásilná prezentace hudebních nástrojů, možnost vyzkoušení si slovního projevu na určité téma před skupinou (ideální pro žáky, kteří mají problémy s veřejným vystupováním)

- Skupiny kupujících a prodávajících se mezi sebou vymění, babka kořenářka zůstává ve své roli.
- Prodávající si dají zvolené nástroje Orffova instrumentáře na židle a kupující se vydají na tržišťe.
- Všichni najednou chodí od nástroje k nástroji a mají možnost si nejen na nástroje různými (i komickými) způsoby zahrát, ale také smlouvat o ceně.
- Ve druhé části aktivity se nástroje představují individuálně, prodávající na ně postupně hrají a představují jejich tvar, případně historii a zvukové možnosti - naslouchá celá skupina kupujících.

NÁCVIK PÍSNĚ UŽ SA VŠECI OŽENILI

Příprava na poslech operní sborové scény a její provedení na půdorysu lidové písně, šance pro nezpěváky - rytmické ostinato k písni z aktivity NÁVRAT Z NÁKUPU

- Dobrovolník, s kloboukem na hlavě, přichází fanfarónsky na tržišťe a zpívá píseň *Už sa všeci oženi*.
- Přichází k babce kořenářce (ta má stále šátek na hlavě) s žádostí o ruku = pantomima.
- Všichni ostatní se postaví do kruhu a jen překvapeně odříkávají, a pak zpívají, ostinato *Dunaj, Dunaj, Majdalenko* z této písně.
- Tržnice se postupně ruší, židle pro všechny účastníky se vracejí do kruhu. Sed na židlích, postupný nácvik písně *Už sa všeci oženi*, bez dohry.
- Poslech sborové scény z opery.

UŽ SA VŠECI OŽENILI

Slezská lidová

Dm A

1. Už sa vše - ci o - že - ni - li a ja sa tež o - že - nim,
2. A byl kr - maš a zas kr - maš, po kr - ma - šu ne - dě - la,

Dm A Dm

vez - mu so - bě sta - ru ba - bu, co han - dlu - je ko - ře - nim.
by - lo ma - so a zas ma - so a zas mač - ka kře - no - va.

C Dm A

Du - naj, Du - naj, Maj - da - len - ko, Du - naj, Du - naj, Du - naj dá,
Tra - la - la - la, la - la - la - la, tra - la - la - la la - la - la,

Dm A Dm

vez - mu so - bě sta - ru ba - bu, co han - dlu - je ko - ře - nim.
by - lo ma - so a zas ma - so a zas mač - ka kře - no - va.

Dohrávka

C F C Dm C A Dm

A Dm C Dm

NÁCVIK PÍSNĚ NEVDÁVEJ SE, MÁ PANENKO, AŽ TI BUDE STO LET

Ukázka propojení tématu písně se světem kolem nás, mezipředmětové vztahy, rodinná výchova, názory na manželství atp.

Doprovod k písni podle akordických značek pomocí boomwhackerů a melodických nástrojů Orffova instrumentáře, práce s hlasem a dynamikou

- Uprostřed stojí jedna židle pro babku kořenářku. Vyučující hlasitě deklamuje 1. sloku písně a účastníci ve skupině začnou babce kořenářce radit, zda se má vdát, nebo ne, vymýšlejí všelijaké důvody.
- Po ukončení „rad“ je přínosné ponechat prostor pro konfrontace toho, kolik rad, a jakých, si kořenářka vlastně zapamatovala a zda se jimi hodlá řídit...
- Postupný nácvik celé písně *Nevdávej se, má panenke* s doprovodem podle akordických značek - boomwhackery, melodické nástroje Orffova instrumentáře.
- Nácvik tzv. pseudosborového doprovodu k písni *Nevdávej se, má panenke* - např. *Nevdávej se, nevdávej se* v oktávě nebo na jednom tónu, vše dle schopností skupiny a chuti zpívat základní píseň, nebo stylizovaný sbor, vyučující akcentuje práci s dynamikou.
- Nácvik písně *Nevdávej se*, vysvětlení významu slov *holeček* a *vička*.
- Výsledný tvar z prvních dvou bodů, lze použít i rytmická ostinata s nástroji Orffova instrumentáře.

NEVDÁVEJ SE, MÁ PANENKO

Česká lidová

1. Ne - vdá - vej se, má pa - nen - ko, až ti bu - de sto - let,
2. Si - la vič - ku na vr - šíc - ku, on jí vze - šel o - ves,

až ti zu - by vy - pa - da - jí, ne - bu - dou tě bo - let.
jen ty mi ho, můj ho - leč - ku, do sto - do - ly do - vez!

UVOLNĚNÍ

- Soustředěný poslech operního zpěvu - árie Vaška - *Ma, ma, ma matička* z opery *Prodaná nevěsta*.

HLASOVÁ IMPROVIZACE

Mluvní a zpěvný hlas, práce s hlasem a mluvidly, rozezpívání, scat, rovné tóny - lidový zpěv, operní zpěv s vibratem, tělo jako rezonátor - funkce hrudního koše, ústní, nosní a čelní dutiny

- Vysvětlení výše uvedených pojmů a praxe.
- Zvukomalebná recitace básně *Zimní* Jaroslava Pížíla¹⁸³.

Zimní

Letím lesem leskem nesen
nesen leskem očí svých
lesem nesen jako bleskem
letím na saních

Letím lesem leskem nesen
Nesen leskem barvy nachu
Letím lesem steskem nesen
avšak beze strachu.

Letím lesem steskem nesen
lesem snícím v stínu sněhu
Na saních jak mezkem nesen
stinných sněhů stíhán leskem
nesu v letu snícím lesem
láskám svým svou něhu

- Scat na text Jany Koubkové *Má Marie*¹⁸⁴:

Má Marie
Ráda zpívá árie
ma ma ma ma má Marie
Občas něco rozbije
ma ma ma ma má Marie
každému hned ráda nalije
mléko kefir má Marie
pěkně si to za nás vypije
ma ma ma ma má Marie

POSLECH TŘÍ PROVEDENÍ INTERPRETACE LIDOVÉ PÍSNĚ

- Poslech lidových písní *Už se krumlovskej zámek, Halej, belaj a Zeleny vineček*.¹⁸⁵

NÁCVIK PÍSNĚ ANI VY TO SOBĚ VÍCE ZPŮSOBY

Využití činností z aktivity HLASOVÁ IMPROVIZACE – herecká deklamace, scat, lidový a operní zpěv, nezúčastněné čtení

- Žáci sedí v kruhu, pracujeme s písní *Ani vy to sobě, rodičové moji* – každý žák píseň nejprve interpretuje podle libosti (viz výše), následuje společný nácvik písně.

¹⁸³ Šrámek et al., 2009, s. 66

¹⁸⁴ Koubková, & Bárta, 2019, s. 25

¹⁸⁵ Krček, J. (1993). Už se Krumlovskej zámek. In *Zlatokorunské písně* [Album]. Supraphon; Lapčíková, Z. (2005). Halej, belaj. In *Uspávanky* [Album]. Multisonic a. s.; Šuraňská, J. (2013). Zeleny vineček. In *Nezachoď slunečko* [Album]. Indies Happy Trails.

ANI VY TO SOBĚ

Česká lidová

A - ni vy to so - bě, ro - di - čo - vé mo - ji, ne - mys - le - te, ___
a - bych so - bě vza - la, co se mně ne - lí - bí, co ___ vy ___ chce - te. ___
A - le to, co ___ já chci, to mně_ pře - j - te: ___
vždyť se mnou do smr - ti, ro - di - čo - vé mo - ji, ne - bu - de - te. ___

KOOPERATIVNÍ HERECKÁ ETUDA VE SKUPINÁCH

Dějové variace na text předcházející písně, funkce dramaturga a režiséra

- Vyučující témata představí, každá skupina si vybere to své a znázorní ho podle libosti, neříká, jaké téma si vybrala.
- Skupina může používat libovolné rekvizity i hudební nástroje, pokud se objeví jedno téma ve dvou a více skupinách, je to ideální příležitost k diskusi na témata týkající se jakéhokoli druhu umění - svoboda při interpretaci díla, kreativita, přínos jedince pro vyznění celku.

Témata:

- rodiče, kteří plánují výhodné partnery pro své děti a následnou svatbu
- děti, které přicházejí představit rodičům své partnery
- děti, které chtějí žít samy a jdou rodičům oznámit své důvody
- vlastní variace na tematický okruh

RADOST, POTĚŠENÍ, ŽALOST V NAŠEM ŽIVOTĚ, POSLECH, PŘÍPRAVA NA NÁCVIK SBORU

Diskuse o tom, co nás těší, a co ne, četba textu sboru Proč bychom se netěšili?

- Skupinová diskuse na výše uvedené téma, poslech sboru *Proč bychom se netěšili?*
- Zpěv sboru, nebo jen četba textu, podle not

PRŮŘEZOVÉ TÉMA – TYPY HUDEBNÍHO DIVADLA, ŽIVOT A DÍLO B. SMETANY

Možné náměty

- Pojmy libreto, scénografie, dramaturg, režisér, scénárista, sólista, sbor atd.
- Opera a její podoba v průběhu staletí, opereta, muzikál.¹⁸⁶
- Život a dílo B. Smetany.
- Zkrácená verze libreta a diskuse o něm i lásce – lze ji zaplatit nebo koupit? Co bys udělal/a v roli Jeníka a Mařenky?

SPOLEČNÁ STAVBA IMPROVIZOVANÝCH KULIS Z DOSTUPNÝCH VĚCÍ V UČEBNĚ – NÁVES, DŮM ATD. A TVORBA KOSTÝMŮ

Skupinová kooperace, schopnost rychlé reakce a kreativního myšlení, propojení s výtvarnou výchovou

- Volba režiséra, scénografa a kostyméra z účastníků ve skupině, diskuse o chuti převzít zodpovědnost za celek a schopnosti snést případnou kritiku – odváží se někdo? A umíme kritizovat laskavě a bez útoků?

POSLECH *POJĎ SEM, HOLKA*¹⁸⁷, ZÁVĚREČNÁ REFLEXE CELÉ DÍLNY

- Co jsme se dozvěděli o B. Smetanovi, opeře, skupině i o nás samotných?

Použité zdroje

Holzknicht, V. (1984). *Bedřich Smetana*. Panton.

Koubková, J., & Bárta, L. (2019). *Koubkokvoky*. Galén.

Šrámek, P., Skálová, A., Zemanová, A., & Přenosilová, R. (2009). *Nebe – peklo – ráj: tyglík české poezie pro děti 20. století*. Albatros.

Hudební ukázky

Krček, J. (1993). Už se Krumlovskej zámeček. In *Zlatokorunské písně* [Album]. Supraphon.

Lapčíková, Z. (2005). Halaj, belaj. In *Uspávanky* [Album]. Multisonic a. s.

Smetana, B. (2000). Prodaná nevěsta. In *Best of Smetana* [Album]. Česká filharmonie.

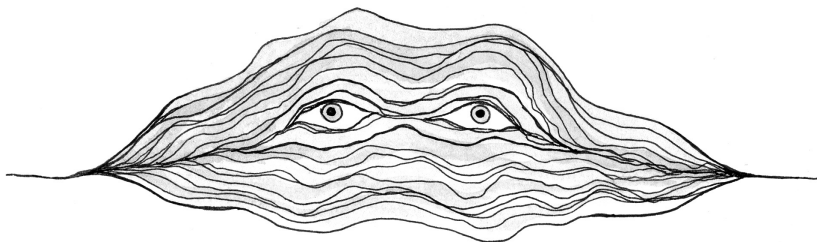
Šuraňská, J. (2013). Zeleny vineček. In *Nezachod' slunečko* [Album]. Indies Happy Trails.

¹⁸⁶ Lze použít libovolnou ukázkou barokní, romantické či moderní opery.

¹⁸⁷ Polka z opery *Prodaná nevěsta*

Červotočům na stopě aneb Zkoumání fugy

Ludmila Bajerová



Popis modelové situace

Jednou ze zásad výuky činnostní hudební výchovy dle Orff-Schulwerku je postupovat od zážitku k poznatku, od praxe k teorii. Ve své pedagogické praxi se snažíme uplatňovat principy kritického myšlení, objevovat spojitosti mezi zdánlivě nesourodými tématy a rozšiřovat tak dětské obzory o nové souvislosti. Proto i tato modelová hudebně výchovná situace vznikla na základě podobnosti „spletitých chodbiček, které ve starých rámech prohryzal červotoč“, a propletených hlasů fugy ve staré hudbě.

Cílem modelové situace není podat detailní výklad o fuze a jejích zákonitostech. Je potřeba mít na paměti, že jde o didaktickou transformaci učiva a na prvním místě stojí zážitek a vlastní zkušenost s hudbou. Na základě prožitých aktivit by měli žáci pochopit, že fuga (polyfonní hudba) je spletité vedení hlasů přes sebe, a i přestože na první pohled může působit neorganizovaně, má svá určitá pravidla. Žáci v rámci modelové situace také sluchově analyzují nástup hlavy tématu v průběhu skladby. Důležité je ovšem vyzdvihnout společný prožitek a hudební tvoření.

Pomůcky: velká role balicího papíru, papírové kelímky, tři hlasové skupiny melodických nástrojů - ideálně chromatických nebo alespoň s tónem *b* (např. zvonkohry, metalofony a xylofony), grafická partitura pro hru fugy, obrázky k písni, notový zápis písně

Doplňující rekvizity: starý rám obrazu, stetoskop, rukavičky, masky na obličej¹⁸⁸

Věk: 13–17 let (tematickou úpravou a zjednodušením rytmických modelů lze modelovou situaci realizovat i s dětmi mladšího školního věku)

¹⁸⁸ Přestože rekvizity nejsou pro vlastní výuku podmínkou, jejich užití pomáhá žákům vstupovat do situací a rolí. Rekvizita často odpoutá pozornost žáků od sebe samých a dává nám tak možnost naplno přijmout role a účastnit se aktivit.

EVOKACE, NALADĚNÍ DO HODINY, HRA SE ZVUKEM (VĚDECKÝ VÝZKUM)

- Žáky přivítáme jako studenty Fakulty umění a kultury na kurzu DUPP a TPMV = Dějiny umění, památková péče a Technologie pro materiálové výzkumy. Můžeme je pro navození situace výjimečně oslovovat příjmením či je považovat za odborníky na odhalování pravosti starých děl.
- Jako rekvizitu použijeme starý rám obrazu, který žákům ukážeme, a upozorníme je, že jej dnes budeme zkoumat.
- Klademe otázky, jak můžeme poznat, že je rám skutečně starý a nejde o falzum (tato fáze je součástí hry na vědce, jde o naladění), navrhujeme záměrně absurdní nápady, aby se někdo nebál navrhnout, že si červotoče poslechneme.
- Sami si stetoskopem poslechneme obraz, předstíráme, jak jsou zvuky legrační, můžeme je i slovně popsat.
- Vyzveme žáky, aby hlasem předvedli chroustání, vrtání, mlaskání a všechny červotočí zvuky, které je napadnou, zvuky případně předvedeme synchronně.
- Rozvineme dlouhou roli papíru, část žáků si stoupne za ni, druhé polovině rozdáme papírové kelímky.
- Žáci prochází podél velkého obrazu (papíru) a přiloženým kelímkem poslouchají zvuky červotočů.

PRÁCE S ŘÍKADLEM (CHROUSTÁNÍ RÁMU)

¹⁸⁹Šli červotoči do houslí,
pěkně se do nich zakousli,
a po pořádné rozcvičce
se pustili i do smyčce...¹⁹⁰

Měl dědeček kolotoč,
sežral mu ho červotoč.
Sežral mu i figurky,
teď prodává okurky.¹⁹¹

Mluvil jsem tuhle s červotočem,
jenže už nevím přesně o čem,
a taky přesně nevím proč,
a jestli to byl vůbec červotoč.

- Žákům do skupin předložíme říkadla a vyzveme je, aby se je naučili deklamovat ve 4/4 taktu (skupiny obcházejí a pomůžeme s rytmizací, aby všem vyšla deklamace na 16 dob).
- Ve skupinách žáci vymyslí „červotočí rytmický pattern“ = 8 dob rytmizovaných zvuků z předchozí aktivity.

¹⁸⁹ Dědeček, 2014, s. 6

¹⁹⁰ lidová slovesnost

¹⁹¹ Frynta, 2010, s. 41

- S říkadlem dále pracujeme, zapojením zvuků postupně vytvoříme formu ronda.
- Deklamaci propojíme s vybranou hudební ukázkou.

Hudební ukázka: *András Derecskei - Jazz Double Fugue*

JAK ČERVOTOČ LEZE – OSVOJENÍ POHYBOVÝCH MOŽNOSTÍ

- Od zvuku se přesouváme k pohybu v prostoru, jde o průpravné cvičení k pozdější pohybové realizaci fugy.
- Postupně dětem představíme různé kvality pohybu, pohyby by měly být dostatečně výrazné, jednoznačné a ve své charakteristice odlišné.
- Druhy pohybu:
 - **prokousávání** (chramst) = pohyb napnutých paží ve vertikální rovině, pevné pohyby kopírující později hlavu tématu
 - **lezení** (locomotion) = pohyb vpřed, doprovázen případně gestem kousání rukou
 - **vrtání** (rotation)
 - **zkoumání míst** (sudden gesture) = náhlé přesuny celého těla na jiné místo
- Jako hudební doprovod využijeme *Jazz Double Fugue*, pro náhlé pohyby doprovázející prozkoumávání dřeva můžeme využít dynamičtější hudbu, např. *UpBeat Drums*.

INSTRUMENTÁLNÍ HRA HLAVY TÉMATU (ČERVOTOČÍ STOPA)

- Aktivitu uvedeme informací, že ve dřevě je vždy znatelná stopa, kudy červotoč lezl, prozradí se i sám, jak vykoukne ze dřeva a vystrčí hlavičku.
- Na vybraný melodický nástroj Orffova instrumentáře zahrajeme hlavu tématu (můžeme napřed sehrát scénku, že posloucháme stetoskopem, jak „vykoukne“ hlava tématu – ostatní nic neslyší, hrajeme paličkou neslyšně nad kameny, žáci se tak nenásilně učí melodický úsek, sami pozorně sledují učitele).
- Hlavu tématu hrajeme společně na melodické nástroje a zpíváme.¹⁹²



Chramst, chramst, chramst, chramst, mám dře-vo rád, — čer-vo-toč jsem.

ČERVOTOČÍ FUGA – INSTRUMENTÁLNÍ REALIZACE FUGY

- Cílem této aktivity je zkusit fugu na nástroje zahrát.
- Základním předpokladem pro realizaci této aktivity je pochopit a vyzkoušet si, že ve fuze se jasně ozývá hlava tématu, poté je hlas ve větě veden rytmicky i melodicky nezávisle a téma pak přechází do dalších hlasů.
- V našem provedení je navržena tříhlasá fuga, s mladšími žáky realizujeme fugu třeba

¹⁹² Pokud nemáme chromatickou zvonkohru, místo tónu *cis*⁴ hrajeme tón *d*¹.

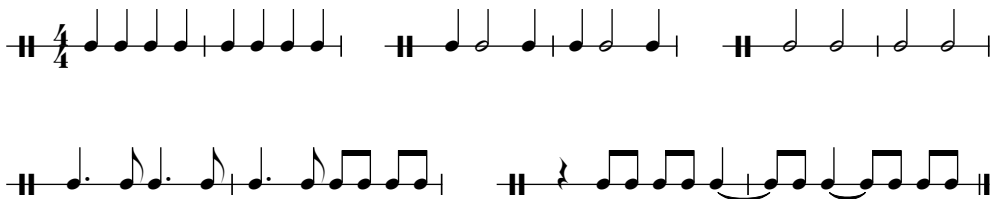
jen dvojhlasou, přičemž druhý (nebo třetí) hlas může hrát učitel na jiný melodický nástroj, např. na housle.

Hra na melodické nástroje:

- Přestože fuga má svá přesná pravidla, my postupujeme zjednodušenou formou a dodržujeme několik zásad:
 - V protivěťě (tj. po hlavě tématu) improvizujeme v tónovém prostoru stupnice *d moll* harmonické: *d-e-f-g-a-b-cis-d*, pokud nemáme tón *cis*, hrajeme bez tónu *c*.
 - Hrajeme „všichni všechno“, dělení na hlasy přichází později jako součást vývoje naší hudební produkce (zásada postupu po spirále).
 - Pro zvýraznění hlavy tématu, a naopak upozadění hlasu protivěťy lze v protivěťě určit menší obsazení nástrojové skupiny.

Realizace protivěťy:

- Nejprve volně improvizujeme ve vymezeném tónovém prostoru po dobu např. čtyř taktů.
- Postupně přejdeme ke hře po nástrojových skupinách, tj. pravidla pro improvizaci protivěťy jsou pro danou skupinu shodná.
- Kombinujeme hru všech současně i po skupinách, hra po skupinách vede později k postupnému nástupu hlasů fugy.
- Improvizaci rytmizujeme:
 - nejprve shodnými rytmickými hodnotami, můžeme rytmizovat dle předem navržených rytmických modelů
 - starší žáci si mohou z modelů vybírat a sestavit si tak vlastní rytmický motiv, jen je nutné dodržet dohodnutou délku protivěťy (ideálně takty ve shodě s délkou hlavy tématu)
 - mladší žáci mohou protivěťu rytmizovat pomocí deklamace říkadla nebo jeho části z aktivity popsané výše



Vedení hlasů:

- Ve fuze často nastupuje vedoucí hlas (*dux*) v základní tónině, zatímco druhý hlas (*comes*) přichází v tónině dominantní. Toto pravidlo platí pouze u fugy s reálnou odpovědí. V rámci modelové situace jde o didaktickou transformaci učiva a další varianty nástupu druhého hlasu (*comes*) neuvádíme.

- Po zvládnutí celé naší „formy fugy“ můžeme vyzkoušet i tuto změnu.
- Při hře protivěty po hlavě tématu je potřeba v motivu hlavy vynechávat poslední 5. takt.

Provedení celé fugy:

- Pro snazší orientaci můžeme vytvořit žákům grafickou partituru, podle které se mohou orientovat.
- Tečka znázorňuje jeden 4/4 takt.
- Potíže může činit vnímání hudby alla breve, žákům proto pomáháme s udržováním metra.

FUGA V POHYBU – POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ HUDEBNÍ ŘEČI

Hudební ukáзка: *J. S. Bach: Umění fugy č. 1*

- Nyní se pokusíme fugu realizovat pohybově, uplatníme pohyby, které jsme se naučili v dřívější aktivitě.
- Nejprve se snažíme pouze vyposlouchat hlavu tématu a doprovodit ji naučeným pohybem (vertikála).
- Poté žáky vybídeme, aby si po odeznění hlavy tématu vybrali jiný pohyb (z výše stanovených) a realizovali jej, dokud neuslyší znovu hlavu tématu.
- Dalším stupněm je výzva, aby žáci nastupovali postupně, tak jak se ve skladbě objevují jednotlivé hlasy, ovšem neurčujeme předem, kdo bude první či druhý hlas – vedeme žáky ke vzájemnému vnímání a skupinové pohybové improvizaci.
- Skladbu při jednotlivých pokusech nenecháváme zaznít celou.
- Ve **finálním provedení** vedeme žáky slovně a zadáváme komplikovanější úkoly:
 - V první části se zaměřujeme na postupný nástup hlasů = skupin žáků.
 - Ve druhé části se zaměřujeme na výběr pohybu dle hudby, kterou slyšíme – tančí každý sám za sebe.
 - V druhé části vyzveme žáky, aby se po odeznění hlavy tématu pokusili o interakci s jiným tanečníkem, případně partnery střídali.
 - Dle hudby zadáme pokyn, aby se všichni na sebe „podívali“, pak naopak jinam.
 - Závěr skladby vedeme k vytvoření obrazu s propletených „cest“ hudby, jako bychom sestavovali skupinové foto.
- K větší odvaze prožít hudbu i pohybově mohou pomoci rekvizity = rukavice a masky na obličej.

PRÁCE S PÍSNÍ A IMPROVIZAČNÍ TECHNIKA (ČERVOTOČ)

- Žákům rozdáme do skupin kartičky s obrázky a vyzveme je, aby si je rozložili před sebe.
- Jejich úkolem je poslechnout si píseň *Červotoč* a po jejím skončení seřadit obrázky tak, jak se v písni postupně objevovaly.
- Do prázdných dob (taktů) můžeme vymyslet rytmický pattern tak jako v úvodní aktivitě a přidat „červotočí chroupání“.
- Závěr písně není dopsán, nebo jej nezapíváme.
- Vyzkoušíme krátkou improvizací hru: vezmeme rám obrazu a jako učitel vstoupíme

do role červotoče a začneme vysvětlovat, že „*jsem ten stůl chtěl sežrat...*“ – výpověď nedokončíme a rám obrazu rychle umístíme před obličej nějakému žákovi, aby pochopil a byl „nucen“ větu bez přípravy nějak dokončit či ve výpovědi pokračovat.

- Plynule přebíráme roli červotoče, a naopak ji někomu předáváme.
- Je na učiteli, aby věty formuloval tak, že otevírají možnosti, jak mohou žáci navázat, např.: „... a jak vstoupil do pokoje ten dědeček, rychle jsem se...“ (zde předáme slovo žákovi, sami nevyslovíme sloveso, které může snadno doplnit žák).
- Obejdeme skupinu a celý příběh nějak uzavřeme.
- Poslední větu zhudebníme do závěru písně.

ČERVOTOČ

Hudba: LUDMILA BAJEROVÁ
Text: DANIELA FIŠEROVÁ

Rubato
Cm H Ab Ab⁷ G G⁷

Tak nám je - den čer - vo - toč se - žral kre - denc, kdo ví proč!

Boggie
C

Pak se vy - dal do před - sí - ně, kde spo - řá - dal

C⁷ F F⁷

čty - ři skří - ně, dal si tu ná - ma - hu, se - žral i pod - la - hu

G rit. C

a čis - tě pro švan - du se - žral i ve - ran - du, se - žral rá - my, se - žral trá - my,

C⁷ F⁷ G

se - žral všec - ky sta - ré krá - my, ta - ky se - žral kůl,

Ab D G

potom si dal jen tak pro chuť dědečkovu hůl. Chtěl se - žrat i stůl!

A tempo

C F

Chvil - ku chrou-pal a pak ti-cho. Že by už měl

F7 G Cmaj7

pl - né bři- cho? Sežral ho jen půl.

Použité zdroje

- Dědeček, J. (2014). *Šli červotoči do houslí*. Limonádový Joe 1.
- Frynta, E. (2010). *Písničky bez muziky*. Kosmas.
- Machalíková, J., & Musil, R. (2015). *Improvizace ve škole*. Informatorium.
- Zenkl, L. (2014). *ABC hudebních forem*. Bärenreiter.

Hudební ukázky

- Bach String Quarter. (2019, May 14). *The Art of Fugue*; Baroque Chamber Classical Music [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cW9FqU2JNBI&t=27s>
- Derecskei, A. (2015, April 3). *Jazz Double Fugue* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2turPIKZg_A
- WaveToys. (2017, October 24). *Upbeat Drums: Background Music for Videos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L1Et2cdYaA4>

Kreativní práce s hlasem aneb Jdeme volit

Jiřina Jiříčková



Popis modelové situace

Modelová situace je založena na aktivitách, které se zaměřují na vlastní práci s hlasem. Cílí na prozkoumání individuálních hlasových schopností a kvalit hlasu v rámci práce ve skupině s tím, že mnohé aktivity se dějí současně. Výhoda práce ve skupině a v danou chvíli současně realizovaných hlasových aktivit spočívá v tom, že pokud je dětem nabídnut bezpečný prostor pro objevování, děti ztratí ostych před zkoušením si nových možností, naslouchají ostatním, inspirují se ostatními a napodobují je. Velkou roli zde hraje také radost ze společného sdílení a prožívání s kamarády, u starších nadto vědomý pocit, že „na to nejsem sám či sama“. Modelová situace tak ponechává velký prostor vlastnímu kreativnímu uchopení jednotlivých aktivit samotnými aktéry a jejich míře angažovanosti v rámci uvedených činností.

Tvořivě pojaté aktivity rozvíjející hlasovou odvahu, radost z vlastního hlasového projevu i rozvoj dílčích hlasových dovedností nemohou probíhat jinde než v klidném a bezpečném prostředí, v němž se všichni mohou bez zábrán a svobodně hlasově projevit, vyzkoušet si různé hlasové polohy a barvy svého hlasu při již zmíněném souběžném naslouchání druhým a reagování na jejich (nejen hlasové) projevy.

Vedle aktivit, které lze nazvat průpravními, obsahuje modelová situace také práci s textem, který je možné vnímat na jednu stranu univerzálně, na druhou stranu ovšem stejně tak aktuálně. Modelová situace představuje náměty pro tvořivé rytmické hrátky s textem a jejich hlasovou realizaci. V neposlední řadě také nabízí kreativní práci s písní, ve které se úročí předchozí hlasová průprava. Společný zpěv vybrané písně má za úkol zklidnit atmosféru po živém průběhu předchozích aktivit v kolektivu, nabídnout žákům

další hudební podněty a možnost získání radostného zážitku z jiné skupinově realizované hudební činnosti, umožnit „naladit“ se na atmosféru písně jako takové, potěšit. Zpěv písně vytváří přirozený dramaturgický oblouk vystavěné modelové situace.

Jakkoli jsou nabízené aktivity, které vychází mimo jiné z podnětů Terhaga (2009) a Betzner-Brandta (2016), elementární, důraz je kladen na prožitek a na společné sdílení dojmů, zkušeností a dalších námětů. Prostor je ponechán pro společnou reflexi prožitého. Níže uvedená modelová situace představuje souhrn možností hudebně výchovné práce, které lze realizovat dílčím způsobem v rámci jedné vyučovací jednotky. Spíše však vybízí k rozdělení aktivit do delšího časového prostoru. Nabízí se se k některým z aktivit vracet opakovaně a kupříkladu zpěv vybrané a osvojené písně zařazovat mimo jiné a podle okolností se zřetelem k navození klidné a odpočinkové atmosféry.

Pomůcky: noviny, text s jazykolamem, případně tužka

Věk: 12-18 let, některé aktivity lze přirozeně uplatnit u dětí mladších

ÚVODNÍ AKTIVITA

Úvodní aktivita cílí na pozvolný vstup do výuky, individuální naladění se na společnou práci s hlasem, uvolnění případného tělesného i mentálního napětí, protažení a rozpohybování těla, uvědomění si prostoru, tedy prostoru, ve kterém se nacházíme, jako celku a individuálního naladění. Cílem je celková aktivizace dětí a studentů a příprava na společnou práci.

- Jdeme prostorem. Klidně, při chůzi zhluboka dýcháme, soustředíme se na klidný neslyšný nádech nosem a dlouhý výdech pusou. V případě potřeby se protáhneme, vytřepeme ruce či nohy, zahýbeme hlavou. Nezastavujeme.
- Současně sledujeme ostatní, pokoušíme se navázat oční kontakt s těmi, které míváme. Nemluvíme. Společně komunikujeme pouze neverbálně.
- Snažíme se při chůzi využít prostor v jeho šíři, projít se třeba i do koutů místnosti, hledáme místa, kde se můžeme s ostatními potkat, nebo naopak být na malou chvíli sami. Nasloucháme zvukům chůze své i ostatních. Na pokyn zastavíme.

AKTIVIZUJ BRÁNICI

Konsonanty f a š umožňují aktivní zapojení bránice a jako takové se jeví jako velmi výhodné pro kreativní pohrávání si s nimi. Důraz na precizní výslovnost přispívá ke zlepšení výslovnosti při vokálních aktivitách obecně a celkové práci mluvidel.

- Podle gesta vyučující vyslovujeme střídavě konsonanty f a š ve dvoudobém metru.
- Každý konsonant vyslovíme jednou v rámci jedné doby.
- Podle gesta vyslovujeme konsonanty v různém pořadí, např. f - f - f - f - š - š - f - š atd.
- Dle gesta vyslovujeme konsonanty v rámci jedné doby v různých rytmických délkách.
- Obdobně lze pracovat ve čtyřdobém a posléze třídobém metru.

Možností je vytvořit si stejně velké kartičky, na kterých bude uvedeno f nebo š, příp. ff nebo šš, fff/ššš, ffff/šššš. Kartičky lze libovolně poskládat, kombinovat.

- Žáky či studenty rozdělíme do skupinek, ideálně po 4.
- Každá skupinka si vytvoří vlastní rytmický model na 4/8/16 dob, který bude dále ostinálně opakován.
- Následně ve skupině ozvučujeme.
- Ponecháme prostor pro kreativní ztvárnění modelu.
- Lze pracovat s dynamikou, s barvou, výškou hlasu apod., stejně jako s případným rozdělením zvukové realizace mezi skupinky a jednotlivce.
- Další hrátky mohou představovat rozdílné verze při repetování modelu, které se mohou opět týkat dynamiky, barvy, výšky polohy, ale také tempa, nálady.
- Jednotlivé zvukové podoby konsonant mohou být doprovozeny také elementárním pohybovým vyjádřením – pohybem prstů/paže/hlavy apod.

POZORUJ SVŮJ DECH

Tato elementární aktivita zapojuje všechny zúčastněné, probouzí jejich fantazii a navádí je k vědomému prožívání hlasových aktivit.

- Najdeme si každý svůj prostor v místnosti. Posadíme se na zem či na židli, stojíme.
- Zavřeme oči.
- Koncentrujeme se na sebe sama. Snažíme se dle pokynu vyučující na nic nemyslet.
- Dýcháme každý svým individuálním tempem. Při výdechu se vědomě pousmějeme.
- Ponecháme aktivitě dostatečně dlouhý prostor.

PŘEDEJ TÓN

V následujících aktivitách pracujeme s představivostí, zkoumáme a hledáme možnosti vlastního hlasu, nasloucháme druhým, uvědomujeme si, jak v nás tóny znějí.

- Postavíme se v místě, kde se právě v místnosti nacházíme. Pohybem naznačíme, jako bychom vytahovali tón ze svých kalhot. Svůj pohyb ozvučíme brumendem.
- Všichni zpíváme společně.
- Znějící tón jakoby předáme dále do prostoru / konkrétnímu člověku.
- Tón může vytvořit v jednu chvíli jedna / vícero osob, které nestojí v bezprostředním sousedství, a předat jej osobě vedle stojící.
- Při předávání sousedovi může druhá osoba reagovat na způsob, jakým je tón za pomoci pohybového vyjádření předáván – jako bychom pokračovali v započaté komunikaci.
- Možností je pracovat s představou, že předáváme tón, který pochází z určité části těla, např. z hlavy, z ramene, z lokte nebo z hrudníku – a svoji zvukovou podobu své představy opět propojujeme s tělesným pohybem. Nejde nám o hlasitý zpěv, ale o uvolněný zpěv a citlivé naslouchání svému vlastnímu hlasu a hlasu ostatních.

POCHYTEJ TÓNY

- Stojíme v prostoru, máme mírně rozkročené nohy. Natahujeme se různými směry – do výšky, vpřed či vzad, jako bychom chtěli zachytit a zvukově ztvárnit tóny z našeho okolí. Pracujeme společně.
- „Sundáme“ tón ze stropu – znázorňujeme pohybem, odpovídajícím způsobem glissandem zvukově doprovodíme.

- Prohlédneme si tón, který leží na naší dlani. Ozvučíme, každý na základě své vlastní představy.
- Tón opět vypustíme (zlehka/zprudka) nahoru.
- Obdobným způsobem chytáme i další tóny z jiných směrů.

JEDEN TÓN

- Uvolněně sedíme, kdo chce, stojí. Celá skupina zpívá jeden tón na slabiku *u*. Když nám dojde dech, znovu se nadechneme a pokračujeme dál.
- Reagujeme na soustředění a zapojení jednotlivých žáků a studentů. V ideálním případě ponecháme tón znít dvě až tři minuty.
- Vyzkoušíme ve skupině vždy jednotně domluvený/ukázaný vokál.
- V rámci aktivity každý sám obměňuje vokály dle vlastního cítění, dbáme na plynulé napojování vokálů.
- Můžeme si hrát s dynamikou – všichni jednotně – při znění různých vokálů nebo například po domluvě, kdy každý vokál máme spojený s jinou dynamickou hladinou. V aktivitě, kdy si každý žák či student volí individuálně pořadí jednotlivých vokálů, se dynamická hladina proměňuje u každého individuálně.
- Citlivě nasloucháme druhým.

TÓNY V PROSTORU

- Jsme rozmístěni kdekoli v prostoru.
- Na pokyn začne každý zpívat libovolný tón na předem domluvenou slabiku. Tón držíme, dokud nám vystačí dech. Zpíváme zlehka, nasloucháme druhým.
- Ve chvíli, kdy nám dech dochází, vyjdeme ze svého místa a nalezneme si místo jiné.
- Nadechneme se a změňme (aniž bychom použili glissando) výšku tónu.

BĚŽÍCÍ SLABIKA

- Postavíme se do kruhu.
- Domluvíme se na konkrétní slabice, například *pam*. Vyučující udá pulzaci, začne zpívat na určitém tónu a opakuje neměnně vybranou slabiku. Po chvíli pokyne a předá slabiku po kruhu doprava a doleva.
- Soused může změnit výšku tónu a rytmus běžící slabiky, stále ovšem respektuje základní pulzaci.

DUM, DUM, DUM ...

- Rozdělíme se do dvou až pěti skupin. Každá skupina zpívá ostinálně na stejném tónu slabiku *dum*.
- Zpěv jednotlivých skupin se liší následovně:
 - 1. skupina: dum a jedna doba pauza
 - 2. skupina: dum a dvě doby pauza
 - 3. skupina: dum a tři doby pauza
 - 4. skupina: dum a čtyři doby pauza
 - 5. skupina: dum a pět dob pauza

- vytváříme při čtení různě dlouhé odmlky
- v dynamické škále slabě / středně silně / silně
- se zesilováním / se zeslabováním
- se změnami hlasových poloh
- Vybidneme žáky k hledání dalších možností, jak text tvořivě hlasově realizovat.
- Pokusíme se text číst co nejrychleji.
- Snažíme se o precizní výslovnost.
- Čteme vědomě se zaujetím, v různých náladách.
- Pokusíme se přečíst text souvisle do požadovaného (vyznačeného) místa.
- Rozmanité změny si můžeme zaznamenat přímo do textu, který máme k dispozici.
- Při čtení dynamicky odlišíme vybraná slova, např. role, volby a podobně.
- Vyzkoušíme změnu polohy těla.
- Citlivě nasloucháme sobě sama i ostatním. V případě zájmu se během čtení textu můžeme odmlčet, zaposlouchat se do zvuků, které nás obklopují, jako celku. Stejně tak můžeme zaměřit naši pozornost na konkrétní hlasový projev.
- Při vlastním čtení reagujeme na zvuky okolo nás, uvědomujeme si, že jsme součástí kolektivního zvukového projevu, který svým projevem spoluvytváříme.

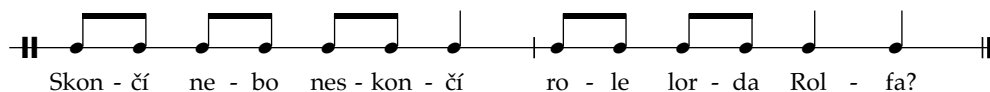
ZVOLEJ SLOGAN DO PROSTORU

Tato aktivita cílí na posílení vlastní hlasové odvahy.

- Vyučující rozdává úryvky z novin či celé noviny. Pokyne žákům či studentům, aby zvolali konkrétní slogan, titulky vybraného novinového článku, který je zaujal.
- Celá skupina může pracovat s jedněmi novinami, nebo se naopak každá skupina věnuje jiné tiskovině.
- Ve skupině můžeme krátce podiskutovat, jaké noviny jsme si zvolili a proč. Prostor věnujeme prohlédnutí obsahu, který noviny přinášejí.
- Každý jednotlivě si zvolí slogan, který jej zaujmul, nebo si slogan zvolí skupina společně.
- Skupina se domluví, jakým způsobem svůj slogan představí. Vnímáme aktivitu ostatních, reagujeme bezprostředně s ostatními nebo v návaznosti na ně.
- Aktivitu můžeme propojit s aktivitou předcházející, do/ze skupinové četby mohou zaznívat individuálně zvolané slogany realizované jednotlivcem / menší skupinou.

VOLEBNÍ AGITACE

- V úvodu této aktivity se jeví jako výhodné nejprve zrytmizovat již známý text o lordovi Rolfovi, a to v celé skupině.
- Prostor věnujeme rytmizované deklamaci textu.



- Rozdělíme se do menších skupin.
- Každá skupina představuje jeden volební tým a pokusí se vytvořit hlasovou kompozici, která bude obsahovat vybraný úryvek z novin. Volební tým usiluje o to, aby jeho zpracování zaujalo potenciální voliče.
- Pracujeme s rytmizovanou podobou textu.
- Vyučující nabídne podněty k možnému zpracování úkolu – např.
 - deklamace textu několikrát za sebou unisono, se stoupající či klesající dynamikou / v zrychlujícím se nebo zpomalujícím se tempu
 - střídání po dvou taktech / po taktu / po dvou dobách – kombinace rozmanitých možností
- kontrast vysoko – hluboko
- nahlas – potichu
- nahlas – neslyšně
- vážně – vesele
- s přehnanou dikcí – ležerně
 - kánon
 - deklamace textu za doprovodu ostinátních rytmických figur
 - volná deklamace textu se zvukomalebným hlasovým doprovodem
 - deklamace textu, kdy každý člen skupiny deklamuje text ve dvojnásobných časových hodnotách
 - deklamace střídající projev sólisty a skupiny
- K hlasovému zpracování lze dále přidat pohybový doprovod, např. hru na tělo nebo pantomimu. Dále je možné využít samotných novin jako rekvizity, kterou můžeme vokální projev ozvláštnit. Noviny můžeme
 - nechat padat;
 - trhat;
 - stříhat;
 - různým způsobem mačkat;
 - bouchat jimi o rozmanité povrchy atd.

VOLEBNÍ TÝMY VEDLE SEBE

- Nyní propojíme dohromady předchozí aktivity. Připomeneme si nám dobře známý slogan *Právě probíhají prezidentské volby. Skončí, nebo neskončí role lorda Rolfa?*
- Společně se domluvíme, že tomuto zvolání bude předcházet rytmická předehra v rozsahu 8 dob. V rámci 8 dob libovolně improvizujeme hrou na tělo. Možností je také předehra v domluveném rozsahu realizovaná vokálně.
- Následně všichni společně zvoláme již velmi dobře známý text a bezprostředně poté jedna ze skupin představí svůj vlastní slogan. Celá skupina na něj zareaguje opět společným zvoláním o lordovi Rolfovi.
- Stejně postupujeme i dále, dokud nepředstaví svůj slogan všechny skupiny.

CHVÍLE ODPOČINKU

- Po předchozí aktivitě nabídneme žákům prostor pro chvíli zklidnění.
- Posadíme se kdekoli v prostoru, pohodlně se opřeme, pokud je to možné a je nám to příjemné, lehne si.
- Zavřeme oči. Posloucháme, jaké zvuky k nám přicházejí od ostatních, kteří jsou s námi v místnosti.
- Pustíme do místnosti čerstvý vzduch, vnímáme kontrast ve změně zvuků, které slyšíme.

SULLA RULLA¹⁹⁴

*Sulla rulla je ukolébavka z východního Norska. Pro norské lidové písně je typické, že se v nich hojně využívají slova s množstvím konsonant. V této písni je specifický zvuk hlásky **l**, který by měl znít jakoby dlouze a měkce. V písni se objevují konejšivá slova v norštině sulla a rulla. Leia je jméno dítěte.*

SULLA RULLA

Norská lidová

Sul - la rul - la, sul - la, rul - la, sul - la, rul - la lei - a.

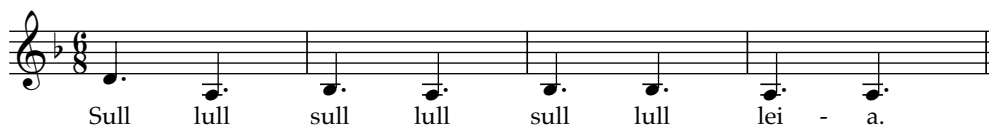
Sul - la rul - la, sul - la tul - la, sul - la, rul - la lei - a.

¹⁹⁴ Náměty pro práci s písní obsahuje zpěvník *Nordic Sounds*, dostupný na stejnojmenné webové stránce <https://www.nordicsounds.info>

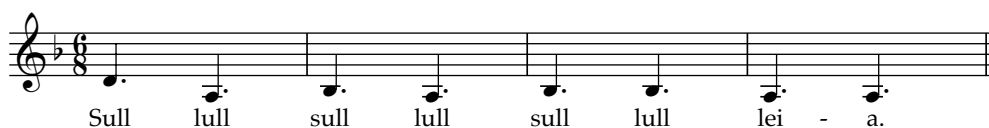
- Píseň si nejprve poslechneme.
- Oči jsou zavřené, rukou znázorňujeme průběh melodie. Nejprve předvádíme malá gesta, postupně výrazná.
- Naučíme se zpívat po čtyřtaktí. Tentokrát náš zpěv doprovodíme pohybem ruky, který znázorňuje průběh a délku čtyřtaktové fráze.
- Dbáme na specifickou výslovnost, oproti češtině výrazně odlišnou zvukovou podobu hlásky *l*.
- Poté, co se s písní seznámíme a umíme ji zazpívat unisono, se nabízí naučit se zpívat píseň ve dvojhlase.
- 1. hlas zpívá základní melodii, 2. hlas zpívá základní tón na slabiku *sull*, kdy dodržíme rytmickou hodnotu tak, že ponecháváme znít hlásku *l*.



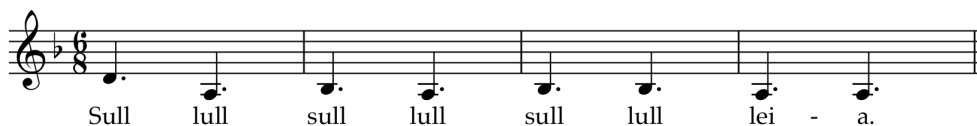
- 1. hlas zpívá základní melodii, další hlas zpívá následující ostinátní model:



- Píseň zazpíváme trojhlasně propojením všech tří výše zmíněných hlasů dohromady.
- K písni přidáme vokální předeheru:



- Přidáme ještě další doprovodný hlas a společně zpíváme:



Sul - la rul - la, sul - la, rul - la, sul - la, rul - la lei - a.

Sull lull sull lull sull lull lei - a.

Sul - la rul - la, sul - la tul - la, sul - la, rul - la lei - a.

Sull lull sull lull sull lull lei - a.

- Vyzveme žáky, aby navrhli další náměty, jak píseň zpěvem nebo jinými vokálními projevy doplnit (vokální zvukomalba, doprovod písně na nástroje Orffova instrumentáře a další).
- Ponecháme prostor, aby si žáci v menších skupinách mohli své nápady vyzkoušet bez nutnosti předvádění ostatním. Pracujeme v menším dynamickém rozpětí, a pokud možno rozmístění tak, aby se skupiny navzájem ve svém „objevování“ nerušily.
- Společně se všemi žáky, nebo nabídneme jako možnost dalšího pokračování práce s písní v menších skupinkách, můžeme dále využít náměty uvedené níže.

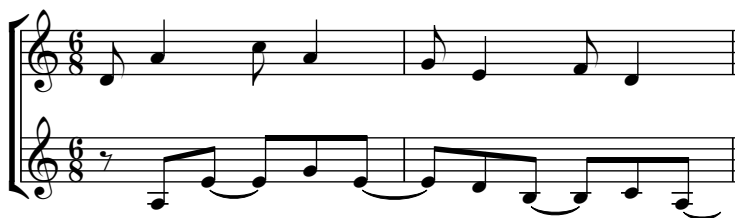
Další náměty pro práci s písní

- Zpěv písně na vybrané hlásky, například *m*, *na* nebo *dm*.
- Zpěv melodie na text písně, doprovodných hlasů na zvolenou hlásku.
- Zpěv melodie na text písně, doprovodných hlasů na domluvený text.
- Vytvoření vlastního textu k písní (můžeme omezit počet slov).
- Zpěv každého taktu dvakrát, podruhé pozpátku.
- Zpěv písně pozpátku.
- Kánonický nástup hlavní melodie po první frázi.

- Zpěv písně ve dvojhlase, kde 2. hlas zní v paralelních kvartách.
- Kánonický nástup hlavní melodie o kvartu níž po první frázi podle následující předlohy:

KÁNON

Upravila:
RUTH WILHELMINE MEYER



- Zpěv hlavní melodie s doprovodem klastru zpívaného na slabiku *sull* na tónech *d, e, f, a*.
- Při zpěvu této písně s mladšími dětmi můžeme postupně obměňovat jméno *Leia* za jména dětí ve skupině / za jména blízkých osob na přání dětí.
- Zpěv písně lze doplnit o houpavý doprovodný pohyb. Vytvoříme velký kruh a vyzkoušíme různé možnosti houpání ve velké skupině tak, aby náš společný pohyb jemně doprovázel zpěv písně a aby byl nenásilný.
- Pracujeme ve velké skupině / rozdělíme se na menší skupinky / skupinky po třech lidech / vytvoříme dvojice.
- Vyzkoušíme různé varianty houpání:
 - houpeme se do stran
 - vpřed a vzad
 - pokyvujeme pouze hlavou
 - houpeme jen minimálním způsobem v oblastech dlaní a prstů
 - kýveme pažemi
 - houpeme se v různé intenzitě
 - společně hledáme další varianty společného houpání
- Současně hledáme různá řešení společného držení se:
 - držíme ruce svěšené
 - držíme ruce nad hlavou
 - propojíme ruce za zády
 - chytíme se za pas
 - chytíme se za ramena

Použité zdroje

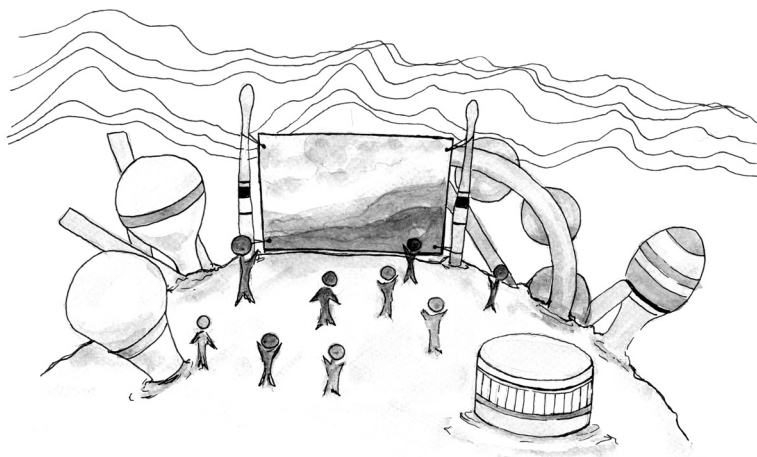
Betzner-Brandt, M. (2016). *Chor kreativ. Singen ohne Noten* (3. ed.). Gustav Bosse Verlag.

Nordic Sounds. (2023). *Nordic sounds: info*. <https://nordicsounds.info/>

Terhag, J. (2009). *Warmups*. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Schott Musik.

Zpíváme, hrajeme a improvizujeme

Jan Prchal



Popis modelové situace

Současná doba věnuje velký prostor hledání cest, jakou podobu by mělo mít vzdělávání pro budoucí období a které potřeby jsou důležité pro úspěšné zvládnutí výzev, jež nutně přináší. Důležitou roli v tomto procesu hraje **kreativita - tvořivost**. Činnostně pojímaná hudební výchova vytváří optimální prostor pro její rozvoj. Nejedná se o krátkodobý proces, a proto je nezbytné s rozvíjením, byť elementární tvořivosti, začínat v co nejnižším žákovském věku. Je třeba dbát na nastavení odpovídající úrovně, která zajistí motivaci úspěšným zvládnutím např. modelů při rytmické a s ní spojené pohybové průpravě. Tato modelová situace se věnuje seznámení žáků s oblastí nonartificiální hudby. Motivuje je ke společné radosti z rytmických aktivit a muzicírování.

Pomůcky: perkuse (dřívka, činel, buben, rytmická vajíčka / rumbakoule / shakery, tamburíny, bonga, cajon a další nástroje dle vybavení učebny), boomwhackery (ideálně diatonická i chromatická řada a oktávatory), xylofony (ideálně i basový nebo kontrabasový), PC s připojením k internetu, dataprojektor, ozvučení, pro aktivitu TVOŘÍME HUDBU K FILMU dále další veškeré dostupné hudební nástroje, které máme ve škole k dispozici, krátké videosekvence (okolo 60 sekund - ideální sekvence jsou s přírodní tematikou, explicitním pohybem a jeho změnami a podobně)

Věk: 11-15 let (žáci II. stupně ZŠ nebo odpovídající ročníky víceletých gymnázií)

REALIZUJEME RYTMICKÝ VZOREC PATTERN

Na co se zaměřujeme:

- Začínáme na elementární úrovni v práci s rytmem: opakováním - imitací krátkých

motivů, postupně je rozšiřujeme (ideálně např. čtyřdobé dvoutaktí), následně někteří žáci vytváří vlastní motivy a přejímají částečně roli učitele.

- Využíváme hry na tělo nebo rytmických nástrojů podle možností a vybavení daného pracoviště.
- Nutno dodržovat základní pravidla: udržet tempo, pravidelný puls, dodržet délku motivů (= forma), a pokud možno „logiku“ – tedy rytmy přirozené, které lze bez obtíží imitovat („nepředvádět se“, nebát se použít i jednoduchý rytmus).
- Doporučujeme použít zvukový podklad, např. z rytmické banky keyboardu nebo určit rytmickou skupinu 2-3 žáků, kteří na perkuse (shaker/vajíčka – cajon, tamburína, claves atd.) podklad obstarají.¹⁹⁵

UN POQUITO CANTAS

Z Karibiku

The image shows a rhythmic score for seven instruments in 4/4 time. Each instrument's part is represented by a staff with rhythmic notation:

- Maracas Vajíčka:** Four groups of two eighth notes (x x) in measures 1, 2, 3, and 4.
- Činel:** Four quarter notes (|) in measures 1, 2, 3, and 4.
- Guiro Drhlo:** Measure 1: four eighth notes with downward arrows (v). Measure 2: eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v), eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v). Measure 3: eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v), eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v). Measure 4: eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v), eighth note with upward arrow (^), eighth note with downward arrow (v).
- Dřívka:** Measure 1: quarter note (|). Measure 2: quarter note with a slur (|). Measure 3: quarter note (|). Measure 4: quarter note (|).
- Cabasa:** Four groups of two eighth notes with an accent (>) in measures 1, 2, 3, and 4.
- Bonga Conga:** Measure 1: quarter note (|). Measure 2: quarter note (|). Measure 3: eighth note (x) and eighth note (x) with a slur. Measure 4: quarter note (|).
- Djembe Buben:** Measure 1: quarter note (|). Measure 2: eighth note (x) and eighth note (x) with a slur. Measure 3: quarter note (|). Measure 4: eighth note (x) and eighth note (x) with a slur.

- Vzorek použijeme jako téma pro rondo – dvoutaktové tutti střídají skupiny určených sólistů. Dvoutaktí lze rozšířit např. na čtyřtaktí.
- Zvládnutý rytmický vzorec doplníme o složku harmonickou. Hrajeme na

¹⁹⁵ Tyto činnosti je vhodné jako rytmickou přípravu zařazovat na začátku většiny hodin hudební výchovy, používat i rytmické vzorce např. z nacvičované písně nebo skladby, kterou budeme poslouchat, a tyto činnosti obměňovat např. zařazením grafických videopartitur běžně dostupných na Youtube.com (Musication a další).

- boomwhackery
- basové/kontrabasové xylofony
- kytaru
- klavír, keyboardy
- Sled akordů: Dmi - A⁷ - A⁷ - Dmi. Opakujeme.

UN POQUITO CANTAS

Z Karibiku

The score is written in 4/4 time and consists of the following parts:

- Maracas Vajíčka:** A rhythmic pattern of eighth notes marked with 'x'.
- Činel:** A rhythmic pattern of quarter notes marked with 'x'.
- Guiro Drhlo:** A rhythmic pattern of eighth notes with upward and downward arrows indicating the direction of the stroke.
- Dřívka:** A rhythmic pattern of quarter notes, with the first note marked with a dot and the second with a slur.
- Cabasa:** A rhythmic pattern of eighth notes marked with 'x' and an accent (>).
- Bonga Conga:** A rhythmic pattern of quarter notes, with the first note marked with a dot and the second with a slur.
- Djembe Buben:** A rhythmic pattern of quarter notes, with the first note marked with a dot and the second with a slur.
- BWd-f-a c#-e-g-a Xyl.:** Keyboard accompaniment in the treble clef, showing chords for Dm and A⁷.
- BW D-A BX:** Keyboard accompaniment in the bass clef, showing a simple bass line.

tel. Je možné vytvořit zvukový podklad, který by obsahoval basovou linku a základní rytmickou pulzaci, a ten použít pro výslednou realizaci.¹⁹⁶

RONDO S MICHAELEM

Billie Jean

Hudba a text: MICHAEL JACKSON
Upravil: JAN PRCHAL

♩ = 117 3x da Capo

BW
e-f#-g

♩ = 117

3x da Capo

3

3

3

3

3

3

3

3


Em⁷ Hm⁷ Em⁷ Hm⁷ Em


3


¹⁹⁶ To předpokládá základní zvládnutí notačního programu, např. programu Sibelius.

Vysvětlivky:

 - rytmická vajíčka, rumbakoule, cabasa

 - dřívka, guiro (drhlo)

 - tamburína

 - bonga, rourový bubínek

 - cajon, djembe, větší buben

TVOŘÍME HUDBU K FILMU

- Žákům rozděleným do skupin (např. na základě na začátku hodiny rozdaných barevných papírků) přehrajeme několik videosekvencí bez zvuku.¹⁹⁷
- Žáci mají prostor pro vytvoření zvukové/hudební stopy. Použít lze téměř vše dostupné.
- Následně si vybrané „filmy“ přehrajeme, společně ohodnotíme a okomentujeme.
- Tato reflexe je velmi důležitá. Žáci si uvědomují vhodnost použitých hudebně výrazových prostředků, některé prvky si pojmenujeme (např. dynamika - crescendo apod.).

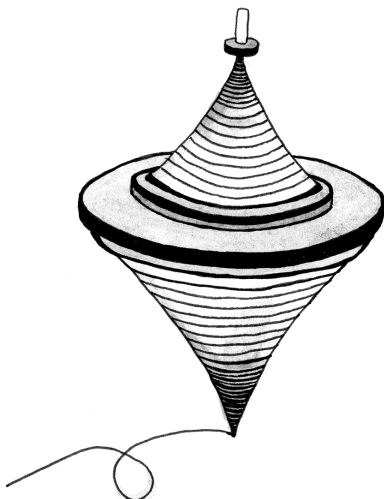
Pozitiva:

- samostatná skupinová práce činnostního i intelektuálního charakteru
- rozvíjení fantazie, tvořivosti
- propojení různých uměleckých oblastí a uvědomění si role hudby v jiných druzích umění (zde filmová a audiovizuální výchova)
- uvědomování si funkce a významu hudebně výrazových prostředků
- následná reflexe a hodnocení samotnými žáky

¹⁹⁷ Aktivitu můžeme propojit s předchozím průběhem výuky tak, že zvolíme film, který bude tematicky na předchozí hudební ukázkou navazovat.

Komplexní hudební výchova na principu spirály – A stále se točí!

Karolína Řepová



Popis modelové situace

Jedná se o modelovou situaci komplexní hudebně pohybové výchovy, ve které jsou zastoupeny činnosti vokální, instrumentální, pohybové i poslechové. Cílem je dovést děti k improvizování, ale také nezapomenout na další hudebně pohybové činnosti, které by měly být v hodinách hudební výchovy zastoupeny. Principem modelové situace je pomyslná spirála, která je jedním z hlavních pilířů orffovského systému výuky hudební výchovy. Spirála je rozpracována v modelové situaci hned v několika aspektech:

Na počátku je pouze zvuk a práce s ním, od zvuku přecházíme ke slovu, jež se rozšiřuje do frází, vzniká rytmizované říkadlo, které je poté rozvedeno do zpěvu. Další pomyslná spirála vede instrumentální hrou – na co vše se dá hrát, a když nejsou nástroje k dispozici, pak lze využít k hraní vlastní tělo. Následuje hra na samotné nástroje Orffova instrumentáře a kombinace užitých možností. V závěru nás pak spirála dovede k propojení s úvodem hudební dílny. Jelikož spirála nikdy nekončí, stále se točí, a to oběma směry, nabízí v symbolickém kruhu spojení vokální improvizace, zpěvu a hry na hudební nástroje.

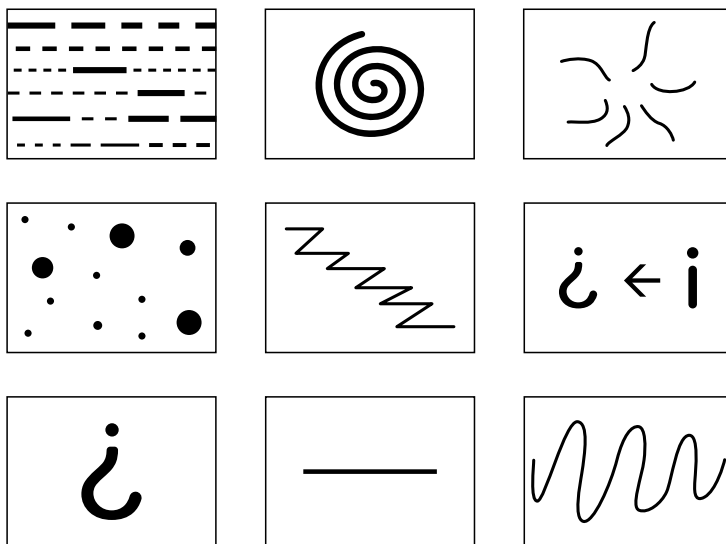
Pomůcky: obrázkové karty/kartičky pro improvizaci, Orffovy melodické bicí nástroje – xylofony, metalofony, zvonkohry s vhodnými paličkami, chromatické kameny *fis* ke každému nástroji, plastové kelímky, potravinářské gumičky, čínské hůlky nebo paličky, balóčky a provázek na zavázání, vařečky, grafická partitura

Věk: 11–15 let (aktivity jsou koncipovány pro žáky 2. stupně základní školy či odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií, nicméně po zjednodušení některých částí – především vokálních vícehlasů – ji lze realizovat i se staršími žáky 1. stupně ZŠ)

NA POČÁTKU BYL ZVUK

Hudební ukázka: Alexander Glazunov - *The Seasons: Winter - Ice*

- Učitel vstoupí do třídy, přivítá žáky beze slov, pouze gesty či posunky.
- Uprostřed třídy jsou rozmístěny velké karty s abstraktními obrázky a podle toho, ke kterému si učitel stoupne či na ni ukáže, začne vydávat zvuky, které v něm daná karta evokuje. Učitel musí působit sebejistě a předvést tak žákům, že to bude na nějakou chvíli jejich jediný způsob komunikace.



- Následně beze slov vybědne žáky, aby se k němu přidali, vždy se společně přemístí k určité kartě a vytváří zvuky, jaké v nich daný obrázek vzbuzuje.
- Na začátku je třeba, aby se žáci osmělili, proto pracují všichni najednou a zvuky znějí všechny přes sebe, čímž vzniká bezpečný prostor i pro nesmělejší žáky. Nejde o zkoušení jednotlivých žáků, všechny varianty jsou správně, jakýkoliv zvuk, který v jednotlivých obrázcích evokuje, je v pořádku, je zde prostor pro svobodné a kreativní tvoření.
- Pokud nezačnou se zvuky sami žáci, může jim pomoci učitel, aby neznělo na úvod moc dlouhé ticho, do kterého je velmi těžké „vkročit“.
- Lze také jako podkres pustit hudbu, která pomůže, že ve třídě není úplné ticho a je snadnější do ní vstoupit se svými zvuky, hudba může také žáky inspirovat.

Dalších možností práce s abstraktními obrázky (na velkých kartách pro celou skupinu či menších kartičkách pro každého žáka) je mnoho, uvedeny jsou proto jen některé z nich, které lze libovolně kombinovat, vrstvit na sebe, střídat apod.:

- kolik žáků současně se bude na improvizaci podílet:
 - všichni žáci mohou improvizovat najednou

- žáci se mohou střídát – vstupovat a vystupovat z kruhu, uvnitř kruhu – tvoří, venku – poslouchají
- žáci mohou pracovat v několika skupinách a domluvit se na společné variantě, která i tak ale bude nepatrně rozdílná, jelikož není možné, aby byly zvuky všech žáků ve skupině zcela totožné
- kolik kartiček a v jakém pořadí se budou používat:
 - vybrat pouze některé kartičky
 - libovolně kartičky kombinovat, opakovat, střídat
 - je možné vytvořit si vlastní grafickou partituru – seřadit kartičky do svého pořadí, zvolený dirigent pak ukazuje, která kartička se hraje
 - kartičky je možné rozmístit i po třídě, žáci chodí volně prostorem za zvuku hudby a u každé kartičky se na chvíli zastaví (tento časový úsek může učitel ohraničit úderem na triangel) a předvádí zvuky té dané kartičky, u které právě stojí
- Po prozkoumání všech karet se ke zvuku přidává tón – ostinátní tón *a* hrají žáci v libovolném rytmu a tempu na xylofony, metalofony či zvonkohry.
- Následně se podle učitele třída sjednotí na společném rytmu a tempu hraní ostinata.
- Stačí, aby žáci hráli čtvrtové noty a učitel pouze rukou znázorňoval, jak rychle mají hrát.
- Následně dle instrukcí učitele přidávají tóny *e*, *d* a *fis*, čímž postupně hrají předepsanou partituru, k hraní ale nepotřebují noty.
- Důležité je, aby se hraní nezastavilo, stále je založeno na ostinátním hraní tónu *a*, ke kterému se přidávají další tóny.



- V případě, že by někdo z žáků nestíhal nebo se necítil na další složitější kroky, může zůstat u ostinata *a*.¹⁹⁸
- Následně si žáci mohou zahrát instrumentální part společně s nahrávkou.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Princip spirály tkví v tom, že žáci postupují vpřed, ale kdykoliv se mohou vrátit o krok zpět.

¹⁹⁹ V originále je skladba napsaná v *As dur*, což není příliš výhodná tónina pro hru na nástroje Orffova instrumentáře (vzhledem k nutnosti užití velkého množství chromatických kamenů). Proto případně ve třídě pracujeme s nahrávkou transponovanou o půl tónu níže.

- Třídu je možné rozdělit do dvou skupin – jedna skupina hraje na nástroje, druhá improvizuje na základě vybraných kartiček, poté se vystřídají.

KDYŽ ZVUKY NESTAČÍ

- Od zvuku se přesouváme ke slovu, můžeme se žáky krátce diskutovat, jaké to bylo pracovat celou dobu beze slov a jak je pro nás lidská řeč důležitá.
- Žáci si z novinového článku či na internetovém zpravodajském serveru vyberou titulek, který je zaujal, např.:
 - *Poslední šance, jak levně natankovat*
 - *Ráno, nebo odpoledne aneb Kdy je nejefektivnější pít kávu*
 - *Chcete mít více energie? Zbavte se oblíbeného zlovyku*
- Ve skupině titulek libovolně rytmizují tak, aby celá jeho délka byla na tři 4/4 takty, jakákoliv slova či slabiky mohou vynechat, nebo se naopak mohou opakovat.
- Během skupinové práce učitel žáky obchází a v případě potřeby je jim nápomocný.
- Po dokončení práce ve skupinách si žáci vzájemně své titulky představí:
 - nejprve vyzkouší své titulky všechny skupiny najednou, aby měli šanci si ověřit, zda se jim to podařilo, jestli to dokáží všichni žáci ve skupině, a v případě chyby nebudou hned vystaveni případným negativním reakcím od spolužáků, učitel vše sleduje a může skupinám pomoci,
 - teprve poté se představují jednotlivé skupiny samy,
 - učitel stále udává metrum a naznačuje skupinám, kdy má která začít, aby bylo střídání co nejplynulejší.
- K předvedení rytmizovaných textů vytvoří celá třída ostinatní doprovod hrou na tělo – *plesk tlesk lusk tlesk*.
- Za hry ostinatního doprovodu se žáci imitací naučí úvodní melodii písně, žáci mohou hádat, co daná slova znamenají.



Olele, olele moliba makasi.

Mboka na ye, mboka, mboka Kasai-d'.

Olele! Olele! Proud je velmi silný.

Jeho země, Jeho země je Kasai.²⁰⁰*

- Z jednotlivých rytmizovaných titulků a zpěvu písně *Olele moliba makasi* můžeme vytvořit rondo, kdy se deklamace jednotlivých titulků pravidelně střídá se zpěvem písně, na závěr mohou zaznít všechny titulky naráz.

²⁰⁰ Píseň pochází z Demokratické republiky Kongo. *Kasai* je název řeky.

KDYŽ ZVUKY VYBÍZÍ K HRANÍ, ALE NÁSTROJE CHYBÍ

Hudební ukázka: *Leroy Anderson - Jazz Pizzicato*

Často ve školách nastává situace, kdy mají učitelé hudební výchovy k dispozici jen velmi omezené množství hudebních nástrojů. Hrát se však dá i na tak zdánlivě obyčejné věci, jako jsou kelímky s gumičkami místo drnkacích nástrojů, balónky s čínskými hůlkami či paličkami, které zastupují bubínky, a na vařečky namísto ozvučných dřívěk. Důkazem toho jsou následující aktivity.

- Učitel připraví výše zmíněné nástroje a žáci si vyberou, které se jim nejvíce líbí, a poté si neorganizovaně vyzkouší, jaký mají zvuk a jakými způsoby se dá na tyto nástroje hrát.
- Důležité je, aby učitel předem stanovil gesto, které bude znamenat, že žáci mají přestat hrát, aby ve třídě nevznikl chaos.
- Učitel má před sebou jednotlivé nástroje a ukazuje, které mají hrát, čímž žáky připravuje na střídání jednotlivých nástrojů dle grafické partitury.
- Za ostinátního doprovodu všech nástrojů na každou druhou dobu naučí učitel imitační metodou žáky zpěv hlavní melodické linky, která je velmi snadná, jelikož její rozsah jsou pouze čtyři tóny.
- Obě sloky mají stejnou melodii a zcela kopírují melodickou linku hudebních nástrojů v nahrávce.

Kapela teď hraje vám
zvesela, tak dej se k nám,
vyber si, nač budeš hrát,
ať to ladí a rytmus nekulhá.

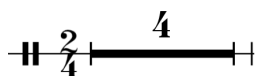
Kapela teď hraje vám
zvesela, tak dej se k nám,
těžší kus ten taky dáš,
*když se třeba netrefíš, zkoušej to dál.*²⁰¹

Když žáci umí ovládat své nástroje a zpívat hlavní melodickou linku, je možné vše spojit dohromady a zahrát dle předepsané grafické partitury.

²⁰¹ Poslední řádek, který je označen kurzívou, se vždy pouze deklamuje.

JAZZ PIZZICATO

Hudba: LEROY ANDERSON
Upravila: KAROLÍNA ŘEPOVÁ



Kapela teď hraje vám zvesela, tak dej se k nám,
vyber si, nač budeš hrát, ať to ladí a rytmus nekulhá.
Kapela teď hraje vám zvesela, tak dej se k nám,
těžší kus, ten tady dáš, když se třeba netrefíš, zkoušej to dál.



A teď úklona!



Hra pizzicato na kelímek
s gumičkou



Hra vařečkami



Hra paličkami na balónek

Obr. 25 Grafická partitura k Jazz Pizzicato. Úprava: Karolína Řepová

- Rytmické figury jsou poměrně snadné, obsahují pouze střídání osminových a čtvrtových not, není třeba je tedy podrobněji rozebírat, stačí si je pouze společně ujasnit např. pomocí rytmických slabik (*tyty tyty* - kelímky s gumičkou, *tyty tá* - vařečky, symbol pro hru paličkami na balónek znázorňuje sled rychlých úderů za sebou, připomínající vířivý buben - virbl).
- Nejprve je dobré vyzkoušet v pomalejším tempu, poté rychleji.
- Pokud nejsou žáci příliš zkušení ve čtení grafických partitur, je možné projít nejprve společně bez nahrávky, a teprve poté zahrát a zazpívat i s hudební ukázkou.

KDYŽ NAŠE TĚLO I NÁSTROJE ZNÍ

Hudební ukázka: *Jean Petit qui danse* - tradiční francouzská

- Spirála by však nebyla kompletní, kdybychom si nezahráli na opravdové hudební nástroje a kdybychom vynechali tanec.
- Ideální jsou melodické bicí nástroje - zvonkohry, xylofony a metalofony, pokud nejsou k dispozici, většina škol je již vybavena alespoň boomwhackery, které se dají použít také.
- Třída i učitel se postaví do kruhu, učitel zpívá a nápodobou učí žáky elementární tanec:

| | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>John Petit is dancing,</i> | <i>dva úkroky vpravo</i> |
| <i>John Petit is dancing,</i> | <i>dva úkroky vlevo</i> |
| <i>John Petit is dancing,</i> | <i>čtyři kroky do středu kruhu</i> |
| <i>John Petit is dancing</i> | <i>čtyři kroky vzad</i> |
| <i>with his hands, hands, hands,</i> | <i>tříkrát tlesk na slovo hands</i> |
| <i>with his hands, hands, hands.</i> | <i>tříkrát tlesk na slovo hands</i> |
| <i>John Petit dances this way.</i> | <i>otočka dokola</i> |

- Žáci opakují vždy po částech, několikrát za sebou, učitel pak jednotlivé části na sebe navazuje, až všichni tancují celý tanec.
- Vzhledem k jednoduchosti písně a několikerému opakování díky nácviku tance není tentokrát nutné nijak zvlášť trénovat zpěv písně, žáci se velmi snadno přidávají, jediná část, která je komplikovanější i kvůli slovům, je ta poslední, kterou učitel cíleně několikrát projde a tím se vyhne případnému nezdaru.
- Nyní je možné si písničku celou zazpívat a zatančit buď za klavírního doprovodu učitele, nebo nahrávky.

Katalánská lidová

John Pe-tit is dan-cing, John Pe-tit is dan-cing, John Pe-tit is dan-cing,

Xylofon

Zvonkohra

- Výsledná podoba písně pro zpěv, hru na nástroje a tanec s nahrávkou je následující:
2x, 3x, 4x, 5x, mezihra, 6x, 7x, 8x, mezihra, 4x
- V případě zvoleného pořadí částí těla *hands, hips, legs, head* to pak vypadá takto:

2x *with his hands, hands, hands,*
 with his hands, hands, hands.
 John Petit dances this way.

3x *with his hands, hands, hands,*
 with his hands, hands, hands,
 with his hips, hips, hips.
 John Petit dances this way.

5x *with his hands, hands, hands,*
 with his hands, hands, hands,
 with his hips, hips, hips,
 with his hips, hips, hips,
 with his legs, legs, legs.
 John Petit dances this way.

8x *with his hands, hands, hands,*
 with his hands, hands, hands,
 with his hips, hips, hips,
 with his hips, hips, hips,
 with his legs, legs, legs,
 with his legs, legs, legs,
 with his head, head, head,
 with his head, head, head.
 John Petit dances this way.
- V mezihrách si mohou žáci vyměnit místo v kruhu, zatočit se dokola se sousedem nebo si jen odpočinout, jelikož se tanec zrychluje, a i se zpěvem už je poměrně náročný.
- Mezihrý je také možné využít k tomu, aby si žáci vyměnili své role – ti, kdo tancují, s těmi, kteří hrají na hudební nástroje.
- V úplném závěru, kdy jsou části těla jen čtyřikrát, zazní každá část těla pouze jednou:

*with his hands, hands hands,
with his hips, hips, hips,
with his legs, legs, legs,
with his head head, head.
John Petit dances this way.*

ZVUKY TO ZAČALO, ZVUKY TO KONČÍ

- Spirála se nepřestává točit a v závěru modelové situace se propojí poslední část s první.
- Učitel a žáci sedí v kruhu, uprostřed jsou rozdané menší kartičky, na kterých jsou nakreslené opět abstraktní obrázky - některé jsou již známé z části první, přibyly ale i obrázky nové.
- Na pokyn učitele si každý žák vezme jednu kartičku a prohlédne si ji, na další pokyn se pokusí opět znázornit zvuk na své kartičce, všichni žáci pracují najednou, všechny zvuky zaznívají naráz.
- Dle domluveného gesta učitel improvizaci ukončí a obrázky se posouvají po kruhu doprava, to se celé několikrát opakuje.
- Pro žáky je příjemné, že během improvizace objeví kartičky, které jsou jim již známé, mohou se tak ve svém projevu cítit jistější.

Varianty práce s kartičkami:

- Učitel může pracovat s dynamikou dle jednoduchých gest jako např. ruce od sebe - forte, ruce u sebe - piano, přibližující a oddalující se ruce - decrescendo a crescendo.
- Učitel omezí výběr tóniny, ze zvuků se stávají tóny a melodie, které může učitel opět svými gesty v určité chvíli zastavit - vznikne tak zajímavý souzvuk - a poté nechá třídu pokračovat.
- Jedna část třídy vytvoří rytmické, melodické nebo melodicko-rytmické ostinato, které poslouží jako podklad pro vokální improvizaci druhé části třídy.
- Princip *circle songs* - základem je ostinato, ke kterému se postupně přidávají jednoduché, snadno zapamatovatelné motivy, vzniklé vokální improvizací na základě kartiček, nabalují se na sebe, čímž dochází k rozšiřování a obohacování celkového souzvuku.
- Na principu *circle songs* je založena i vícehlasá úprava písně *Olele, moliba makasi*, jednotlivé hlasy se vrství na sebe, mohou se přidávat i ubírat, každý zpěvák si může vyzkoušet další krok k nové melodické lince, ale také se vrátit o krok zpět.
- Do improvizčních mezíher mohou hrát žáci na melodické nástroje jakékoliv ostinátní rytmy na tónech F dur akordu, na kterém je postavena celá píseň.
- Improvizáční mezihry lze střídát se zpěvem písně, čímž opět vzniká rondo.
- Celý závěr představuje znovu další možnost práce se spirálou - tam, kde jsme začali, tam také končíme, vše je se vším propojené.

O - le - le, o - le - le mo - li - ba ma - ka - si.

O - le - le, o - le - le mo - li - ba ma - ka - si.

O - le - le, o - le - le mo - li - ba ma - ka - si.

Mbo - ka na - ye, mbo - ka na - ye, mbo - ka, mbo - ka ka - sa - i.

Mbo - ka na - ye, mbo - ka na - ye, mbo - ka, mbo - ka ka - sa - i.

Mbo - ka na - ye, mbo - ka na - ye, mbo - ka, mbo - ka ka - sa - i.

Hudební ukázky

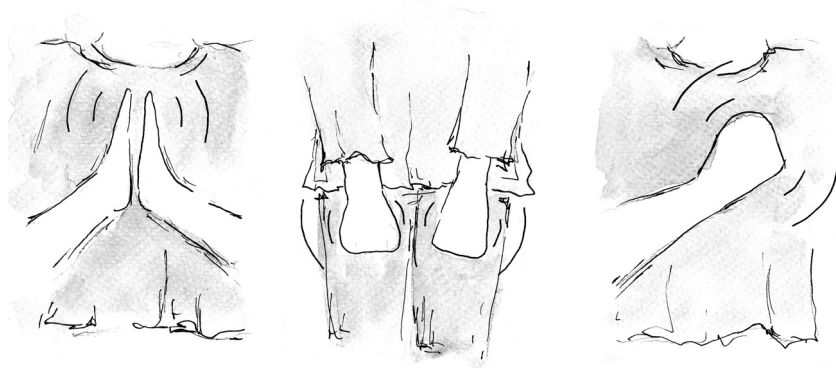
Anderson, L. (2019, August 8). Jazz Pizzicato [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Po-vH2YzTn4>

Glazunov, A. (2014, November 15). The Seasons, op. 67: Winter - Ice [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nngCZIGcx6s>

Chanson Traditionnelle Francaise De La Région Du Béarn. (2015, January 8). Jean Petit qui danse (instrumental)[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QCJyZaKaQrC>

Hudebně myslet – hudebně tvořit aneb Přístup k rytmu a skupinové improvizaci skrze hlas, pohyb a bicí nástroje

Andrea Sangiorgio



Popis modelové situace

Dříve než přistoupíme k popisu modelové situace, měli bychom se zamyslet nad základními otázkami, které by si měl položit každý učitel hudební výchovy:

Jak děti rozvíjí svou hudební inteligenci? Co znamená „hudebně myslet“? Jak se hudební myšlení vztahuje k praktické hře na nástroj? Co je to hudební kreativita? Jaké druhy učebních procesů podporují rozvoj kreativního chování a kreativního myšlení v hudbě? Jak se mohou studenti naučit interakci ve skupině, zatímco hudebně tvoří?

Tato modelová situace se zaměřením na rytmický výcvik a využití bicích nástrojů nás provede procesy improvizace, kompozice a vrstvení rytmických ostinát.²⁰³

Postup metodických kroků je ve stručnosti následující:

1. Přípravné aktivity s hlasem a pohybem: reprodukce a produkce rytmických modelů na základě pohybu.
2. Využití hry na tělo a hlasu jako přípravy na nástrojovou hru.
3. Zkoumání různého metra a rytmů na bicích nástrojích. Interakce: skupinová improvizace vrstvených rytmických ostinát.
4. Kreativní formování (Gestaltung): postup od zkoumání ke strukturování. Skupinová kompozice z vrstvených ostinát.

V celém procesu je podstatné posilovat spojení mezi hudebním myšlením, hlasem a (nástrojovým) pohybem. Nejvyšším cílem je nechat skupinu studentů, aby se stala

²⁰³ Zdroji představovaného způsobu práce A. Sangiorgia s dětmi jsou dle jeho slov na jedné straně zkušenosti se souborovou hrou na bicí nástroje a skupinovou improvizací v té podobě, jak je tradičně v Orff-Schulwerku praktikována, se skupinovou improvizací Lilli Friedemannové a hudební terapií; na straně druhé pak interpretace a aplikace Teorie hudebního vzdělávání E. E. Gordona v kontextu práce bicího souboru.

interaktivním systémem lidí, kteří se budou vyjadřovat a navzájem propojovat prostřednictvím hudby otevřeným, osobním a motivujícím způsobem.

Pomůcky: žádné

Věk: není omezen

PŘÍPRAVNÉ AKTIVITY S HLASEM A POHYBEM: REPRODUKCE A PRODUKCE RYTMICKÝCH MODELŮ NA ZÁKLADĚ POHYBU

Rytmus, pohyb, hlas, myšlenka

Rytmus je založen na pohybu. Rytmus je v prvé řadě tělesnou zkušeností a rytmická myšlenka je uvědoměním si této zkušenosti. Dimenze rytmu jsou čas, prostor, tíha a plynutí, stejně jako koordinace, napětí/uvolnění a rovnováha. Nepřetržité plynutí pohybu a vědomé užití váhy těla pomáhá vnímat plynutí času a díky tomu potom posloupnost těžkých a lehkých dob.

Interakce těchto dimenzí přináší rytmickou myšlenku (audiaci, slyšení), tedy (tělesné a současně kognitivní) vědomí metra, těžkých a lehkých dob, a vrstvených rytmických modelů (melodického rytmu). Toto jsou prvky definující rytmickou syntax. Vnímání metra, organizovaného ve strukturách těžkých a lehkých dob, je nezbytné pro to, abychom hudbě přisoudili rytmickou syntax: to znamená cítění dob, nepřívzvučných dob, pomlka a dělení v rámci rytmických modelů. Rozvíjet rytmickou myšlenku znamená rozvíjet smysl pro metrum a „slovník“ rytmických modelů.

V didaktickém procesu, který míří k rytmické improvizaci s bicími nástroji, je nezbytné studenty „rozehřát“ prostřednictvím reprodukce a produkce rytmických modelů. Cíle této fáze práce jsou:

- Aktivovat tělo a fyzické vědomí.
- Aktivovat rytmickou myšlenku.
- Skrze imitaci (nápodobu) představit řadu vzorců, které budou fungovat jako model a které se mohou vynořit znovu v následujících kreativních fázích práce.
- Nabídnout strategie pro vynalézání dalších rytmů.
- Spojit rytmickou myšlenku s vokální produkcí a tělesným vnímáním metra, těžkých a lehkých dob.

Je důležité procvičovat rytmické modely a doprovázet je a udržovat pohybem. Různé formy využití pohybu mohou být: pohyb jako nepřetržité plynutí, pohyb v prostoru, tedy chůze na doby, chůze na místě, využití konkrétních kombinací kroků, které popíší cyklus těžkých dob v metru, např. *TaKeTiNa* (pravá pravá levá levá) pro dvoudobé nebo čtyřdobé metrum, nebo tříkrokové (pravá levá pravá - levá pravá levá) pro tříčtvrteční metra.

Využití modelů se vyvíjí spolu s tím, jak studenti postupují, je-li pozornost věnována jak rytmickému obsahu, tak rytmickým dovednostem (imitace, improvizace). Rozvoj syntaktického vnímání hudebního jazyka sleduje tento vývoj:

- Audio-orální vědomí rytmu (modely odposlechem s využitím slabiky *pa*). Toto je počátečním bodem pro využití modelů.
- Kodifikovaná verbalizace rytmu (modely s rytmickými slabikami založenými na funk-

cích metra: *du/dude/dudadi/dukadeka/dukadakadika*). Touto formou „orální/ústní notace“ (rytmické solfége) se studenti naučí, jak rytmický model analyticky definovat.

- Rozmanité formy symbolické reprezentace a grafické vizualizace (rytmická notace).

Proces využití rytmických modelů

- Imitace (zvolání a odpověď). Učitel založí vhodné metrum rytmickou recitací čtyřdobého modelu se střídáním těžkých a lehkých dob s využitím neutrální slabiky *pa*. Studenti se pohybují do hudby podle některého z výše zmíněných způsobů a imitují tento model. Je zásadní vytvořit rytmický „groove“. Rytmické modely jsou většinou (ne však nutně) čtyřdobé. Učitel recituje model a poté gestem vede studenty během jejich opakování (echa) modelu. Model může začínat i na lehké době a vůdčí gesto učitele se musí přizpůsobit modelu. Část s rytmickými modely by neměla trvat déle než 5–10 minut a měla by zahrnovat dvoudobá i třídobá metra (např. 4/4 a 12/8).
- Učitel ukáže na jednu osobu a pouze tato jedna osoba „odpovídá“.
- Dvojice spolupracují, A recituje model, B imituje. Poté se role vymění.
- Improvizace. Vytvoření modelu (panna a orel): učitel „recituje“ začátek modelu (dvě doby), student jej zopakuje a improvizuje na posledních dvou dobách. Zkoušíme najít rozdílná řešení ke stejným začátkům.
- Volná odpověď: místo imitace vymýšlí student jiný model. Zkoušíme ve dvojicích. Návrh na vynalezení odlišného modelu: imitujte jen začátky modelů a obměňujte zbytek, nebo obměňujte začátek a nechte zbytek volně vyplynout.
- Každý sám: pravá ruka („učitelova ruka“) vynalezne model, levá ruka („studentova ruka“) jej opakuje nebo obměňuje. Studenti mohou toto cvičení zvnitřnit, vyzkoušet v tichosti a modely si pouze „myslet“ ve své hlavě.

Jak můžeme dále rozvíjet cvičení s rytmickými modely: obměňujeme modely s rytmickými slabikami (*dude/dudadi*), představíme dialogickou improvizaci (model otevírá, odpověď uzavírá), vytváříme modely dvou a vícetaktové (poloviny frází: *aa* nebo *ab*; fráze *aabc*, *abac*, *abcb* apod.), použijeme modely odlišného metra (*dude dude dude*, *dudadi dude*, *dude dude dudadi*, ...).

HRA NA TĚLO JAKO MOST K NÁSTROJOVÉ HŘE

Po této fázi, kdy „rozehřejeme“ hudební myšlení, může učitel pokračovat s přípravou techniky nástrojového pohybu. K dosažení tohoto cíle je užitečné nechat studenty imitovat některé rytmy hrou na tělo – vždy současně s hlasem. Studenti mohou vynalézat některé rytmy samostatně nebo může skupina vyzkoušet překrývání různých rytmů. Přínos této fáze je v tom, že ustavuje plynulý přechod od mentální a vokální produkce rytmu k rytmu spíše motorickému a nástrojovému.

Hlas může být využit rozdílnými způsoby, jako například:

- S neutrální slabikou (*pa*).
- Používáme některá rytmická slova odkazující ke konkrétnímu tématu nebo smysluplnému kontextu (typicky orffovská procedura).

- Používáme některé slabiky vyjadřující barvu, tzn. zvukomalebné slabiky napodobující zvuk nástroje (např. *tum* či zachycující nízký a vysoký zvuk); pokud pohybový model hry na tělo odpovídá pohybu, který bude předveden na nástroji, tato fáze funguje jako „simulace“ a příprava na následující nástrojovou akci.
- Používáme rytmické slabiky – solféže založené na funkcích metra (*du de, du da di, duka deka, duka daka dika* a jejich kombinace).

Výše popsané využití modelů a hry na tělo je efektivním nástrojem k přípravě studentů na improvizaci na bicích nástrojích. Imitace a vynalézání mnoha rozdílných rytmů, prováděných hlasem a tělem, pomáhá později studentům s hrou na „reálné“ nástroje – jako s rozšířením jejich „vnitřního“ nástroje (tedy toho, který „mají ve své mysli“).

Tato úvodní fáze práce s rytmem může být užitečná k představení různých improvizčních postupů. Jsou skutečně rozmanité způsoby, jak vytvářet hudbu pomocí bicích nástrojů. Co bude následovat nyní, je popis konkrétní sekvence k improvizaci (a kompozici) rytmické polyfonie tak, jak může být realizována s malými skupinami dětí (3–15 lidí) se základními rytmickými dovednostmi.

ZKOUMÁNÍ RŮZNÉHO METRA A RYTMŮ NA BICÍCH NÁSTROJÍCH

Interakce: skupinová improvizace vrstvených rytmických ostinat

Metrum

Metrum je organizace délek ve strukturách těžkých a lehkých dob, např. 4/4 takt je organizován ve čtyřech čtvrtových notách, rozdělených na 8 osminových not (*dude dude dude dude*). Metrum může být definováno a klasifikováno podle toho, jak jsou čtvrtové hodnoty seskupeny a rozděleny na osminové doby.

V improvizaci rytmického ostinata je důležité, aby první improvizující osoba hrála metrum tak, aby následující hráči měli k dispozici stabilní a jasnou strukturu, na které mohou stavět své další rytmické linie. Aby bylo metrum snadněji vnímatelné, je lepší zdůraznit postup těžkých a lehkých dob skrze dynamiku (akcenty) a barvu (rozdílné nástroje nebo rozdílné úderý na tom stejném nástroji, např. vysoký/nízký tón a/nebo tmavý/jasný). Kombinováním akcentů a/nebo odlišných způsobů produkce zvuku mohou studenti nalézt různá řešení ke hře a metrum jasně na bicích nástrojích založit. Zde je několik možností, jak pracovat se třemi metry (2/4, 6/8, 7/8), prováděnými jedním, dvěma nebo třemi úderý (př. O = ruční bubínek nebo dupnutí, X = ozvučná dřívka nebo tleskání, + = prstové činelky nebo luskání). Každá sekvence úderů může být vyjádřena graficky a poté zahrána s využitím hlasu nebo nástroje:

| <i>Dude Dude</i> | <i>Dudadi Dudadi</i> | <i>Dudadi Dude Dude</i> |
|------------------|----------------------|-------------------------|
| O O O O | O O O O O O | O O O O O O O O |
| O X X X | O X X O X X | O X X O X O X |
| O O X X | O O O X X X | O O O X X X X |
| O X O X | O X X O + + | O O O X X + + |
| O + X + | O X + O X + | O + + X + X + |

Dvouhlasé ostinato (metrum a rytmus)

Směřujeme k polyfonii, nyní tedy na základ metra dotváříme rytmus:

- student hraje metrum (př. *dude dude*) a opakuje tento základ jako ostinato
- druhý student poslouchá metrum a pak zahraje rytmus a doprovodí jej hlasem. Strategie k improvizaci rytmu mohou být následující: necháme je vyplynout spontánně (tato situace pravděpodobně nastane, pokud byly předcházející fáze s rytmickými modely a hrou na tělo dostatečně bohaté), nebo, s neustálým vědomím metra, přidáváme nebo ubíráme některé doby, představíme kratší rytmické hodnoty a/nebo pauzy
- zapojíme celou skupinu: Jakmile první dva hráči (improvizující/vedoucí) dosáhnou určité stability svého dvouhlasého ostinata a udržují je s jistotou, ostatní hráči (imitující/následující) napodobují buď metrum, nebo rytmus. Pokud imitující respektují barvu zvuku, tzn. hrají na nástroj podobný tomu, který imitují, tyto dvě linie – metrum a rytmus – jsou jasně ozvučeny celou skupinou
- dva improvizující najdou způsob, jak zastavit ostinato zvoleným signálem, a celá skupina zastaví

Tento proces je možné několikrát opakovat s jinými vedoucími tak, aby byl tento postup zcela jasný všem. Jednou za čas je vhodné požádat studenty, aby identifikovali metrum rytmickými slabikami, stejně jako improvizovaný rytmus, např. metrum je *du de du de* a rytmus je *du deka du*. Tímto způsobem studenti procvičují analytické a poslechové dovednosti a vytváří si tím kognitivní vědomí toho, co se rytmicky odehrává. Je to druh „slovního diktátu“, aplikovaného na improvizací proces: Teorie ústí do praxe a vynořuje se z ní. Gordonův funkční systém úderů a rytmických slabik – založený na slyšení rytmu a na tom, jak je vnímán, spíše než zapsán, jako je tomu u jiných teoretických systémů – je jako systém „ústní notace“ vysoce efektivní.

Během celého učebního procesu může navíc učitel vést skupiny k reflexi proběhlé zkušenosti: když je to vhodné, požádá studenty, aby slovně vysvětlili myšlenkové strategie a pozorovatelné chování, které použili, zatímco improvizovali. Pomáhá jim to lépe si uvědomit, co dělají a jak řeší nastalé problémy.

Tříhlasé ostinato (metrum, rytmus a komplementární rytmus)

- Podobně jako dosud hraje jeden student metrum, druhý hraje rytmus, nechává však pauzy tak, aby do hry mohl vstoupit třetí student a hrát jiný „kontrastní“ rytmus. Kontrastní rytmus je odlišný od existujícího rytmu, neboť je komplementární, stojí proti existujícímu rytmu. Principy rytmického kontrastu mohou být: vyplnit pauzy jiného rytmu, proti pomalému postavit rychlý, zahustit rytmus méně hustý, vyhnout se běžným přízvukným dobám. Aby se odlišily tyto tři linky, je důležité použít nástroje odlišné barvy zvuku (např. dřevěné, kovové nástroje a bubny).
- Ostatní členové skupiny imitují s využitím nástrojů podobné barvy zvuku.
- Tento proces se několikrát opakuje. Různá řešení navržená improvizujícími osvětlí různá interaktivní chování, která definují vztah mezi hudebními prvky v polyfonní textuře: položení základu, doprovázení, podpora, vyplnění, vytváření kontrastu, vystoupení do popředí apod.
- Abychom dosáhli komplexnější struktury, je možné využít stejného postupu jako dříve,

ale s přidáním většího množství kontrastních rytmů, až po šestihlas (je třeba věnovat pozornost odlišné zvukové barvě hlasů a dynamické rovnováze mezi nimi).

Celý výše popsaný proces je třeba adaptovat podle charakteru kontextu – např. podle hudebních dovedností skupiny nebo dle časového rozvrhu – a v jistém smyslu „improvizovat“ také z pohledu metodologického, protože učitel, i když užívá jistou logiku, musí v prvé řadě sledovat proud pozornosti a motivaci skupiny a v každém okamžiku být citlivý k tomu, kde právě jsou jeho studenti.

KREATIVNÍ FORMOVÁNÍ (GESTALTUNG): POSTUP OD ZKOUMÁNÍ KE STRUKTUROVÁNÍ. SKUPINOVÁ KOMPOZICE Z VRSTVENÝCH OSTINÁT

Kreativní procesy mohou zůstat otevřené – to, co bylo dosud znázorněno, může zůstat ve stádiu improvizace, pokaždé nové a odlišné – nebo mít tendenci k uzavření, ke „kompozici“, jak je popsáno následovně:

- studenti tvoří malé skupiny (3–6 lidí) a komponují rytmické ostinato, aplikují dříve uplatňovaná pravidla. Skupina musí zkoumat a poté upevnit: pořadí, ve kterém různé rytmy budou přicházet, nejspíše také jednoduchý „break“ (změnu) v unisonu k přerušení ostinata, sóla improvizujících, způsob, jakým hru ukončí
- skupiny prezentují své kompozice
- později lze jednotlivé kompozice („Gestaltungen“) vytvořené skupinami složit dohromady do podoby „rytmické suity“ a představit ji jako výsledný produkt procesu učení

Závěrem lze říci, že rytmická skupinová improvizace se může pro studenty stát hudebně komplexní zkušeností, která integruje různé oblasti hudebního učení, jako je rozvoj sluchu (nebo spíše trénink mysli), hudební analýza, nástrojové techniky, souborové hraní, hudební gramotnost, vystupování a evaluace.

Ačkoliv bylo řečeno velmi málo o emočních a vztahových aspektech improvizace, je třeba poznamenat, že tyto aktivity mají také silnou psychosociální hodnotu, protože posilují motivaci, spolupráci, synergii a rozvíjejí rozhodovací procesy a dovednosti potřebné ke skupinovému řešení problémů. Jinými slovy, improvizace je otevřeným a zároveň interpersonálním procesem.

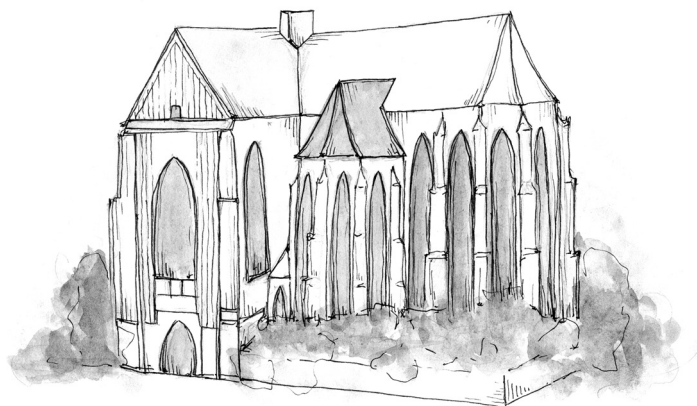
Použité zdroje

- Beidinger, W. (2002). Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept. In J. Ribke, & M. Dartsch (Eds.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik* (pp. 279–292). ConBrio Regensburg.
- Friedemann, L. (1983). *Trommeln – Tanzen – Tönen*, „Rote Reihe“ 69. Universal Edition.
- Goleman, D., Ray, M., & Kaufman, P. (1992). *The Creative Spirit*. Alvin H. Perlmutter Inc.
- Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*. GIA Publications.
- Schwabe, M. (1992). *Musik spielend erfinden*. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene, Bärenreiter-Verlag, Kassel.
- Stenberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Text byl publikován v Sangiorgio, A. (2010). Thinking Music - Creating Music. An approach to Rhythm and Group Improvisation through Voice, Movement and Percussion instruments. *Orff-Schulwerk Informationen*, 83, 56-61. Universität Mozarteum Salzburg and Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Hudební inspirace ze starobrněnské klášterní zahrady

Patricie Windsor



Popis modelové situace

Modelová situace je inspirována atmosférou zahrady augustiniánského kláštera na Starém Brně a odkazem tří velkých brněnských osobností s tímto místem spjatých, Gregora Johanna Mendela, Pavla Křížkovského a Leoše Janáčka.

Hudebně výchovná situace povzbuzuje k aktivnímu zapojení každého účastníka a komplexním způsobem propojuje vokální, instrumentální i pohybové činnosti. Účastníci také střídají individuální tvořivou činnost a improvizaci s prací ve dvojici a kreativní skupinovou prací na společné pohybové a vokálně-instrumentální kompozici, mimo jiné jsou zařazeny i prvky relaxace. Celá modelová situace tak vede k pochopení hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech.

Nabízené aktivity jsou vhodné především pro žáky 2. stupně základních škol a studenty středních škol, první část modelové situace je dobře využitelná také s žáky 1. stupně.

Pomůcky: 2-3 sady boomwhackerů, dvě sady ozvučných kamenů v rozsahu $c^1 - f^2$, cajon, další bicí nástroj, nástroje Orffova instrumentáře (xylofony, metalofony, zvonkohry, perkuse) dle možností, barevné papíry, barevné schéma jako podpora pro nácvik nástrojové hry, obrazový materiál a fotografie zachycující zahradu a objekty v zahradě kláštera na Starém Brně, příp. G. J. Mendela a L. Janáčka

Věk: 12-18 let, část dílny může být využita také pro děti ve věku 6-12 let

ÚVODNÍ AKTIVITA

Úvodní aktivita přispívá ke zklidnění mysli, zaměření vnímání na přítomný okamžik a uvědomění si vlastního těla v prostoru. Rozvíjí se soustředěná práce s dechem, prodlužuje se fáze nádechu i výdechu. Pohybem reagujeme na poslech hudební ukázk.

Této aktivitě se věnujeme během znění 3. věty Janáčkovy *Sinfonietta* s názvem *Králové klášter*.

Hudební ukázka: *Leoš Janáček – Sinfonietta, 3. věta Králové klášter*

Zveme Vás do jedné krásné klášterní zahrady. Je v ní plno krásných vzrostlých stromů. Jste stromy v této zahradě. Kořeny jste pevně spojeni se zemí. Jaké jste stromy? Vysoké? Košaté? Jste jabloně? Lípy? Mladé, nebo staré? Jak dlouho už tu rostete? Zkuste, jak moc ohebné jsou vaše větve, kam až dosáhne vaše koruna.

- Protahujeme tělo, ruce, páteř.
- Vytváříme si představu prostoru kolem nás.
- Vnímáme vlastní tělo v prostoru a zklidňujeme mysl.

Stromy rostou celý život na místě, kam byly zasazeny. Nemohou si vybrat. Nemohou utéct. Jako stromy nemáme žádný životní úkol, žádnou práci. Naším jediným životním posláním je dýchat.

- Propojujeme dech s pohybem rukou.
- Využití prvků cvičení čchi-kung²⁰⁴: ruce se otvírají, s nádechem na osm dob/taktů opíšeme pozvolna oblouk zesponu nahoru (kreslí korunu), nahoře zadrží a poté s výdechem na stejný časový úsek před středem těla jemně tlačíme ruce shora dolů dlaněmi k zemi.

V této zahradě se provádějí meteorologická pozorování a měření. Dříve ale lidé žádné přístroje neměli, používali pranostiky. Třeba tuhle: *Na svatého Řehoře, čáp letí od moře*.

- Provádíme rytmickou masáž rukou a nohou. Do rytmu pranostiky proklepáváme postupně své ruce a nohy od ramene k zápěstí, od stehů ke kotníkům a zpět.

Naše zahrada je plná včel. Člověk, který se o nás v zahradě stará, totiž miluje včely, a tak je tu také plno včelích úlů. Zdá se ale, že se počasí horší. Zvedá se vítr a sílí a sílí. Jak na něj reagují včely?

- Uvolňujeme hlas. Ruce opisují do vzduchu postupně se zvětšující kruhy, doprovázíme je měkce znějícím zzz.
- Zvukem aktivujeme bránici.
- Podle pohybu rukou intonujeme různou výšku tónu, hlas, užíváme glissanda.
- Ukázka doznívá.

PRÁCE S HLASEM A ŘÍKADLEM, RYTMICKÉ A INTONAČNÍ CVIČENÍ

Tato část modelové situace posiluje vhodné hlasové návyky, rozvíjí hlasový rozsah a automatizuje měkký hlasový začátek. Zařazuje prvky hry, rytmické cvičení v kombinaci s pohybem a také aktivitu tvořivě intonační, kterou můžeme využít i k rozvoji tonálního cítění. Zvláště tato část důlny je přínosná pro děti nižšího školního věku.

²⁰⁴ anglicky Qi Gong

- Hrajeme si na včelky v zahradě. Jak spolu včely komunikují? Zvuky, pohybem, tancem! Potřebujeme rozrezonovat svá těla. Prsty a dlaněmi rukou zaznamenáváme let včel, ve dvojicích „navádíme“ jeden druhého, „záznam letu“ vyjadřujeme zvukem.
- Rytmická hra. Za pravidelného tleskání metra se procházíme prostorem, opakuje slova říkadla „Na svatého Řehoře“, na druhou část říkadla „čáp letí od moře“ se zastavíme a pozdravíme s partnerem: 1. doba tleskneme, 2. doba pravá ruka tlesk do pravé ruky partnera, 3. doba opět tlesk sami, 4. doba levá ruka tlesk do levé ruky partnera. Pokračujeme dále, střídáme různé partnery, zdravíme se.
- Obměňujeme text a zkoušíme různé verze říkadla:

Na svatého Řehoře čáp letí od moře. Na svatého Řehoře špatný sedlák neoře. Na svatého Řehoře žába hubu otevře. Na svatého Řehoře hory hučí a sedláci doma čučí.

- Intonační hra. Žáci stojí v kruhu, učitel na slova říkadla obchází žáky uvnitř kruhu. Pracujeme s principem zvolání a odpovědi. Učitel zazpívá první část říkadla na intonačním modelu 5. - 3. st., příp. 8. - 5. - 6. - 5. st., současně opět vytleskává metrum, žák, u kterého se učitel zastavil, zazpívá improvizovanou odpověď, opět za zvuků tleskání jako v předchozí hře. Daný žák dále pokračuje s učitelem a „vyvolává“ dalšího hráče atd. Postupně vzniká řetěz žáků zpívajících současně s učitelem, až ve vnějším kruhu nikdo nezbude. Chceme-li přispět k rozvoji tonálního citění, můžeme modely intonovat v různých tóninách, od různých tónů.
- Pokračujeme v práci s hlasem.

Jak hučí hory v našem říkadle? *Hú - ú - hú - ú - hú.* (1. - 2. - 1. - 2. - 1. st.). Jak kváká žába? *va - va ...* (5. - 3. - 5. - 3. - 5. - 4. - 3. - 2. - 1. st.)

- Jaká ještě zvířata mohou být v zahradě? Co ještě je v zahradě? Sova, mravenec, ptáček, motýlci ... Zkoušíme dle představy dětí propojovat zvuky s pohybem.

PŘEDSTAVENÍ ZAHRADY

Zahrada, do níž jsme se dnes vydali na návštěvu, je zahradou augustiniánského kláštera na Starém Brně. O zahradu se celý život velmi oddaně staral jeden z opatů kláštera, Gregor Johann Mendel, známý dnes po celém světě jako zakladatel genetiky. Mladý chlapec jménem Johann přijal řeholní jméno Řehoř. Mendel byl nesmírně úspěšný ve všem, čemu se věnoval, kromě jedné věci: nikdy nesložil učitelské zkoušky, ačkoliv se o to opakovaně pokoušel a byl výborným učitelem.

Mendel klášterní zahradu miloval: pěstoval zde nejrozmanitější rostliny, pečoval o veliký skleník, choval včely, prováděl meteorologická měření. Přiměřeně věku dětí se snažíme tato fakta převést na jejich osobní zkušenost: *Pěstujete také doma třeba hrášek? Chováte včelky? Co dělají včelky? Proč jsou tak důležité? Máte meteorologickou stanici, která měří teplotu a hlásí, jaké bude počasí?* K představení zahrady a kláštera použijeme obrazový materiál, kresby a fotografie.

Klášter a klášterní zahradu ve svých hudebních vzpomínkách ztvárnil Leoš Janáček ve třetí větě své Sinfonietty. Ta nese název Králové klášter a v úvodu jsme si ji poslechl. Janáček tu pobýval v dobách svého dětství a mládí jako modráček, student a zpěvák v kostele kláštera.

Práce s pohybovým motivem

Na fyzickém pohybu si zkusíme různé možnosti práce s motivem, pohybové motivy obměňujeme a „křížíme“ ve stylu G. J. Mendela. Tyto zkušenosti později aplikujeme na hru na nástroj a nástrojovou improvizaci.

- Na fotografiích si prohlédneme různé objekty v zahradě.
- Představujeme si, že jsme sami těmito objekty. Daly by se vyjádřit pohybem?
- „Objekty“ zkusíme rozpohybovat: pohyb rozfázujeme na dvě až tři části.
- Rozdělíme se na dvě skupiny. Jedna skupina se stane objekty v zahradě, druhá návštěvníky. Návštěvníci se procházejí po zahradě a prohlíží si živé „objekty“.
- Návštěvník se stává objektem tím, že „převzme“ pohyb jiného objektu – pracujeme tedy s přísnou imitací (přesným zopakováním pohybu), napodobený „objekt“ je nyní volný a stává se návštěvníkem.
- Ve hře pokračujeme s tím rozdílem, že začneme pohybové motivy obměňovat a „křížit“: část pohybového motivu předchozího objektu zopakujeme, část obměníme.

Lásky Gregora Johanna Mendela – nástrojová improvizace

Cestou volně improvizace rozvíjíme schopnost vnímat jeden druhého a reagovat na podnět druhého ve skupině. Pěstujeme schopnost hudebního slyšení, sluchové analýzy a tonálního cítění.

Velkou láskou opata byly včely. Na své náklady nechal osázet svahy nedalekého Špilberku medonosnými rostlinami a květinami, aby měly jeho včely kam létat za potravou. Napadlo Vás někdy, jak to zní ve včelím úlu? Zjistili to vědci z Královských botanických zahrad v Kew v Londýně. Do úlů napojili snímače frekvencí a tyto frekvence potom převedli do tónů hraných různými, nejčastěji však smyčcovými nástroji.

Hudební ukázka: Be – Into

Zaposlouchejte se do hudební ukázky. Využijte našich nástrojů (rezonátorů, zvonkoher, metalofonů, xylofonů, bicích ...) a přidejte se ke zvukům včelího úlu.

- Nasloucháme zvukům úlu.
- Volíme nástroje individuálně podle svého subjektivního vnímání a pocitu.
- Improvizujeme.
- Ukázka dozní, ale my pokračujeme v hraní. Teď jsme tím znějícím včelím úlem my.
- Společnou improvizaci uzavíráme sami podle vlastního vnímání hry druhých ve skupině.
- Jaké tóny jsme používali ke společnému hraní?
- Analyzujeme tóny společně: *c - d - e - g - a*.
- Vyvozujeme, že včelí úl zní tóny C pentatoniky.

LÁSKY LEOŠE JANÁČKA – PRÁCE S LIDOVOU PÍSNÍ

Láskou Gregora Mendela byly včely, velkou láskou Leoše Janáčka byly lidové písně. Tahle byla prý jeho nejmilejší. Poznáte písničku?

Hudební ukázka: Iva Bittová – Láska

- Zpíváme písničku s nahrávkou, opakujeme po frázích.

- Doprovázíme zpěv hrou na tělo, stejný rytmický motiv poté budeme přenášet na boomwhackery a bicí nástroje.

Tlesknutí

Plesknutí

P - L P - L P - L P - L

P - L P - L P - L P - L

- Píseň může zaznít i v kánonu. Podle možností skupiny zkusíme dvojhlasý až čtyřhlasý kánon.

LÁSKA

Dle Moravské lidové poezie v písních L. Janáčka
Upravila: PATRICIE WINDSOR

Andante

Zpěv

1. Ej lás - ko, lás - ko,
2. Vo - da u - ply - ne,

Andante

BW

ty ne - jsi stá - lá. Ja - ko vo - děn - ka
lás - ka po - mi - ne. Ja - ko lís - te - ček

me - zi bře - ha - ma.
na roz - ma - rý - ně.

Tvoříme nástrojový doprovod k písni:

- Hru na tělo převádíme do nástrojové podoby.
- První dobu v taktu (tlesk) svěříme bicím nástrojům odlišného zvuku, např. cajonu a bubnu. Tyto nástroje se střídají ve hře, tedy první doba, první takt cajon, první doba, druhý takt bubna.
- Rytmicko-melodický motiv oktávy v šestnáctinových hodnotách převezmou boomwhacker. Připravíme si dvojice tónů $d - d^1$, příp. $d^1 - d^2$ pro doprovod první části písně, pro druhou část potom tóny $a - a^1$. Každý hráč má jednu dvojici. Zkoušíme si, který tón je vyšší, který nižší, vyšší hraje nejdříve. Vyzkoušíme si každý sám, všichni společně.
- Do první části ještě doplníme tón d^1 na první dobu v taktu, do druhé části doplníme sestupný motiv boomwhackerů: g^1, f^1, e^1, d^1 .
- Hráče můžeme hlavně zpočátku podpořit tím, že papíry v oranžové a fialové barvě „signalizujeme“, která skupina BW právě hraje (v první části oranžová, v druhé fialová).

Pracujeme s melodií písně:

- Využijeme dvě sady rezonátorů. Jedna dvojice hraje na jedné sadě první část písně, druhá dvojice na druhé sadě druhou část.
- Dvojice si melodii rozdělí. Jeden pomáhá druhému a učí se od sebe navzájem.
- K nácviku můžeme také využít barevných schémat k jednotlivým částem. V prvním taktu druhé části nahrazujeme malé a tónem e^1 .

Improvizujeme:

Struktura písně připomíná vzorce, které používal Gregor Mendel při zápisech svých experimentů s křížením rostlin: $AA + aa$. Křížením těchto znaků získáváme v první generaci tento genetický vzorec: $AA + aa = Aa + Aa + aA + aA$, v druhé generaci křížením $Aa + Aa$ potom $AA + Aa + Aa + aa$.

- Na dvě sady rezonátorů stále hrajeme melodii písně.
- Proti rezonátorům postavíme další skupiny nástrojů s odlišným zvukem (metalofony, zvonkohry, xylofony).
- Tvoříme otázku a odpověď: dvojice u první sady rezonátorů zahraje první část písně, místo repetice „odpovídají“ hráči improvizovanou melodií hranou na další skupiny nástrojů.
- Struktura by potom mohla vypadat takto:
A rezonátory – první část hlavní melodie písně
A metalofony/zvonkohry – improvizovaná odpověď
a rezonátory – druhá část písně
a metalofony/zvonkohry – improvizovaná odpověď
- K improvizaci používáme tzv. la pentatoniku (tóny $d - f - g - a - c - d$), tóny d jsou pro nás výchozí, svoji improvizaci jimi také uzavíráme.
- Se staršími žáky můžeme zkoušet „křížit“ motivy. V odpovědi použijeme část melodického motivu, zbylou část improvizujeme – podobně, jako když jsme pracovali s pohybovým motivem.

- K výsledné podobě písně přidáme opět rytmicko-melodické motivy boomwhackerů a bicích nástrojů.

Kreativní skupinová práce – tvorba společné choreografie

Představme si květiny v zahradě pana Mendela. Pozorujme květiny ze všech stran. Představujme si je, jak se postupně rozvíjejí, jak se jejich okvětní lístky otevírají a zase zavírají. Pozorujme, jak pravidelně jsou jejich okvětní lístky uspořádány.

- Tyto představy ztvárníme pohybem.
- Pracujeme ve skupinách. Každá skupina se stane „květinou“ v zahradě.
- Skupina vytváří pohybovou choreografii a doprovází svůj pohyb zpěvem písně Láska.
- Pracujeme dále s pohybovými motivy a strukturou písně.
- Můžeme zachovat opakování částí v repetici beze změn, nebo opět zkoušet různé rozvíjet a „křížit“ pohybové motivy. Využíváme tedy nyní zkušeností z první části dílny, kdy jsme ztvárňovali objekty v zahradě.
- Svoji choreografii představí každá skupina ostatním. Jedna skupina plynule navazuje na druhou bez přerušeni metra.
- Choreografie a zpěv skupin nyní spojíme do kánonu. Pokud máme čtyři skupiny, bude kánon čtyřhlasý, pokud více, spojíme některé skupiny dohromady.
- Vše přizpůsobujeme možnostem skupiny.

Pokračování pro žáky 2. stupně a středních škol

PRÁCE S VOKÁLNÍMI A INSTRUMENTÁLNÍMI OSTINATY

- Píseň *Láska* byla v mollové aiolské tónině.
- Pojdme zpěvem tuto tóninu prozkoumat.
- Zpíváme mollovou aiolskou stupnici vzestupně, sestupně.
- Zpíváme tyto stupnicové řady v augmentaci, diminuci, kombinujeme.
- Tvoříme různé ostinatní modely, př. 1. a 8. stupeň (oktáva), 1. a spodní 5. st.
- Postupně zapojujeme i terciové či sekundové kroky (spodní 8. 7. 6. 5. st. nebo rozvínutější motiv 1. 5. 6. 5. 4. 3. 2. 1. st.).
- Model spodní 8. 7. 6. 5. st. připomíná barokní passacagliu a výborně se hodí jako basová linka k další improvizaci.
- V závislosti na věku, zkušenostech a zralosti dětí/studentů hledáme vhodnou formu vizualizace těchto modelů (korálky, přírodniny, barvy ...).
- Necháváme tyto modely v různých kombinacích současně zaznívat.
- Vokální ostinata můžeme převést na instrumentální a kombinovat tak zpěv a hru na nástroje.

JAK MLUVÍ HUDBA O POSLEDNÍCH VĚCÍCH ČLOVĚKA?

Životní cesty tří velkých brněnských osobností, Gregora Mendela, Leoše Janáčka a Pavla Křížkovského, se v klášteře na Starém Brně setkaly a propojily se i v okamžiku úmrtí opata Gregora v lednu 1884. Na zádušní mši za právě zesnulého provedl tehdy třicetiletý Leoš Janáček Requiem Pavla Křížkovského.

- Skládáme jednotlivá slova textu requiem dohromady. Jaké je poselství tohoto textu?
- Naučíme se kánon zpívat po jednotlivých frázích. Dbáme na výstavbu melodických linek, uvědomujeme si, jak jsou fráze nesený naším vlastním dechem.
- Promýšlíme možnosti nástrojového doprovodu podle ostinat, se kterými jsme pracovali v úvodu naší aktivity.
- Uvádíme příklady možného doprovodu: T-D (tedy $d^1 - a/a^1$), se 7. st. (d^1, a^1, b^1, a^1), sestupná řada d^1, c^1, b, a .
- Doprovod d^1, c^1, b, a připomíná formu passacaglie a je vhodný k doprovodu improvizace v aiolské tónině. Jak říká Pavel Jurkovič ve čtvrtém díle České Orffovy školy, věnovaném modálním tóninám, „nevadí, když se chvílemi dostáváme do disonance“, neb ta „se pak v zápětí usmiřuje“. (Hurník, Eben & Jurkovič, 1982, s. 9)
- „Smuteční“ náladu skladby může prosvětlit fakt, že slova requiem jsou vlastně velmi pozitivní: prosíme o věčný pokoj pro duše druhých a světlo, které je bude provázet stále. Stejně jako nás, neboť jsme součástí celku.

KREATIVNÍ SKUPINOVÁ PRÁCE – TVORBA ELEMENTÁRNÍ VOKÁLNĚ-INSTRUMENTÁLNÍ KOMPOZICE

Využijeme nyní našich zkušeností a dovedností získaných v průběhu dílny. Vytvoříme vlastní vokální, instrumentální nebo vokálně-instrumentální kompozici, založenou na předchozí práci na doprovodu lidové písně a práci s vokálními ostinaty a Requiem.


- Volíme typ kompozice, nástrojové obsazení, případný text, melodii, využít můžeme opět nápěvu Requiem.
- Rozhodujeme se, jaké hudební motivy/ostinata využijeme.
- Rozhodujeme se, k jakým nástrojům se bude nejlépe daný motiv hodit.
- Vrstvíme (jako koneckonců i Janáček) basovou linku, střední ostinatní motiv, další opakovaný motiv ve vyšší poloze (zpravidla svěřujeme zvonkohrám).
- Ve skupinách vytváříme vlastní elementární kompozice.

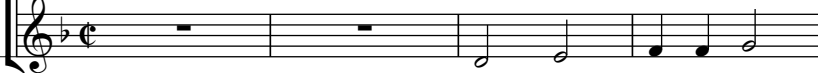
KÁNON

NA TÉMA REQUIEM ZA J. G. MENDELA

Hudba: PAVEL KŘÍŽKOVSKÝ
Upravila: PATRICIE WINDSOR


1. 2.

Hlas 1. 
Re - qui - em ae - ter - nam _____

Hlas 2. 
Re - qui - em ae - ter -


do - na e - is___ Do - mi - ne, et
nam _____ do - na e - is___ Do - mi -


lux per - pe - tu - a, lu - ce - at e - is.
ne, et lux per - pe - tu - a, lu - ce - at


e - is.

MOŽNOSTI DOPROVODU

Var. 1 Var. 2

Zvonkohra 
Xylofon 



NÁMĚTY NA DALŠÍ PRÁCI, ZAJÍMAVOSTI

Ačkoliv se tématu smrti máme spíše tendenci vyhýbat, obzvláště v komunikaci s dětmi, můžeme se společně zamýšlet nad tím, jak se v hudbě „klepe na nebeskou bránu“, jak tyto chvíle v lidském životě zachycuje hudba, a hledat příklady v písních a hudebních ukázkách. *Glagolská mše* L. Janáčka může být jednou z nich, symfonie Brucknerovy či Mahlerovy, stejně jako třeba píseň *Knocking on Heaven's Door* Boba Dylana.

V knize Svatavy Příbáňové *Leoš Janáček* (Příbáňová, 1984) nacházíme další zajímavosti o souvislostech mezi životními osudy Pavla Křížkovského a rodiny Janáčkovy. Autorka cituje z životopisné knihy Vincence Janáčka *Životopis Jiříka Janáčka*: „Vincenc Janáček však ve zmíněném Životopise zachytil jednu zajímavou epizodu z působení svého bratra Jiřího v neplachovické škole: „*Tam se k němu přitulil malý sirotek Pavel Křížkovský, jehož matka ho prosila, by chlapce v hudbě a zpěvu vyučoval, což on také i činil a potom ho na fundatistu k svatému Duchu v Opavě vpravil a tak u něho základ k jeho potomnému postavení jakožto skladatele hudby založil, což se mu potom na jeho synu Leošovi v Brně odměnil.*““ (Příbáňová, 1984, s. 14) Jiří Janáček neviděl budoucnost svého syna Leoše, ale někdo, komu sám pomohl, se poté o jeho vlastního syna postaral. Není většího povzbuzení pro učitele? Ačkoliv nedohlédneme konce svého snažení a práce, můžeme mít naději, že není ztracena.²⁰⁵

Použité zdroje

Absolon, K. B. (2003). *Mendel's Mendel. Vol. I, II*. Kabel Publishers.

Hurník, I., & Eben, P. (1996). *Česká Orffova hudba IV. Modální tóniny*. Muzikservis.

Janáček, L. (2019). *Moravská lidová poezie v písních*. Bärenreiter Praha.

Příbáňová, S. (1984). *Leoš Janáček*. Horizont Praha.

Ptáček, V. (2022). K významnému výročí Otce Gregora Johanna Mendela. *Časopis Včelařství*, 75(2), 46-49.

Hudební ukázky

Be: One, skladba Into. UK, Rivertones 2015. CD Barcode 5051083099912.

Bittová Iva, Škampovo kvarteto: Moravská lidová poezie v písních, píseň Láska. CD Supraphon Praha 2004. EAN 099925379421.

²⁰⁵ Další informace o Mendelovi lze nalézt např. zde: MENDEL Magazín (2021). *Magazín věnovaný vědě a 200. výročí narození G. J. Mendela*, 7. Hvězdárna a planetárium Brno, příspěvková organizace; MENDEL Magazín (2022). *Magazín věnovaný vědě a 200. výročí narození G. J. Mendela*, 2. Hvězdárna a planetárium Brno, příspěvková organizace.

7. Slovo závěrem

I.

Požadavek kreativního, a tím i činnostního přístupu je jedním z pilířů hudební výchovy pro třetí tisíciletí – nejen proto, že jím můžeme principiálně oslovit lidi všech věkových kategorií, ale také proto, že nás nutí stále na sobě pracovat, což je jistě velmi účinný lék proti syndromu vyhoření a pedagogické rutině. Slovo kreativita se skloňuje ve všech pádech a v mnoha různých oborech. Není divu, vždyť vývoj celého lidského rodu spočívá na kreativitě – tvořivost je zásadním inovačním motorem lidského poznání a prožívání. My si klademe otázku, jak zúročit přirozenou lidskou zvědavost a podvědomou touhu po harmonii a kráse a ukázat ji v ucelené penzum vědomostí a dovedností, které by si naši svěřenci mohli odnést do života a aktivně je využívat, možností je jistě nepočítaně...

Pokud přijmeme kreativitu jako východisko naší pedagogické práce, otevře se nám nečekané pole působnosti, neboť VŠE lze náhle propojit se vším – stačí mít jen oči otevřené a nebát se nevyšlapaných cest. Kolem nás je tolik věcí, které se dají využít ve výuce a které v podstatě nic nestojí! Jen namátkou vyjmenuji to, co používám léta a co beze zbytku funguje pro nácvik not, notopisu, rytmu a dalších potřebných dovedností z oblasti hudební teorie a praxe – kameny, láhve od mléka, papírové roličky, klubička, šišky, drátky na čištění dýmek, ořechy, cvičební gumy atd., atd.

Pro mě je hledání podobných (a někdy i naprosto bizarních) pomůcek ustavičnou výzvou, slouží ale také k vědomému propojení environmentální a hudební výchovy. Pro žáky je pak takový typ výuky mnohem zajímavější – už jen proto, že je v pravém slova smyslu aktivní a aktivizující, neboť při ní musejí používat obě mozkové hemisféry a nejméně jeden z pěti smyslů, což je zcela v intencích odkazu J. A. Komenského, který už tehdy brojil proti bezduchému memorování!

Zkusme se zamyslet nad tím, kolikrát necháváme ve výuce patřičnou část našich smyslů opravdu působit a kolikrát představujeme hudební teorii pouze jako úmornou sestavu pouček.

II.

Je na nás, učitelích hudební výchovy ve 21. století, abychom uměli propojit potřebné požadavky výuky s radostným objevováním světa umění jako nezbytnosti pro lidského ducha – otázkou každodenní pedagogické praxe samozřejmě je, jak to udělat, aby tomu tak doopravdy bylo... Daniel Pennac (2014) popisuje poutavým způsobem proces výuky z různých úhlů, velmi vtipně se pak autor zmiňuje o tom, jak podvědomě přistupujeme ke svým žákům a proč jsme ve svých očekáváních už z podstaty věci zklamáni.

„Myšlenka, že vyučovat se dá bez problémů, vychází z představy žáka jako nadpozemské bytosti. Pedagogická moudrost by nám měla podat obraz špatného žáka jako nejnórmálnějšího případu pod sluncem, žáka, který zcela opodstatňuje funkci učitele, protože ho musíme všechno naučit, počínaje tou nezbytností, že se musí učit! Jenomže tak to není. Od samotného počátku školství je za normálního žáka pokládán žák, který výuce vzdoruje co nejméně, který nebude zpochybňovat naše vědění ani vystavovat zkouškám naši kompetenci, žák, kterého

jsme si získali už předem, je nadán okamžitou chápavostí, se kterým neztrácíme čas, protože mu okamžitě dochází, co po něm chceme, žák přirozeně prodchnutý chutí se učit, který při naší hodině přestane být neposedným dítětem nebo problematickým pubertákem, dítě od kolébky přesvědčené, že je třeba ovládnout své touhy a emoce rozumovým cvičením, dítě přesvědčené o tom, že intelektuální život je zdroj požitků, které lze donekonečna obměňovat a tříbit do krajnosti.“ (Pennac, 2014, s. 182)

Pocit hlubokého zklamání z toho, že jsme většinou obklopeni právě těmi žáky, kteří se učit nechťejí, je častým důvodem k tomu, že řada původně nadšených učitelů svou profesi opouští. Není totiž vůbec jednoduché skloubit osobní a profesní život a přidat k němu vpravdě „buditelskou“ činnost v oblastech, kde působíme – vždyť kolik z nás ještě ve volném čase připravuje koncerty či aktivně hraje, vede pěvecké sbory, divadelní kroužky či pořádá různé přednášky. Zůstat při tom všem ještě kreativní není vůbec jednoduché, na druhou stranu nám právě tvořivý způsob myšlení a konání může pomoci všechen ten nápor lépe zvládnout a lehčeji přecházet mezi jednotlivými „světy“... Není nic nového na tvrzení, že učitel, který se aktivně podílí na kulturním a společenském životě své obce a je často viděn, nemá, alespoň na ZUŠ, většinou nouzi o žáky a je jejich rodiči úplně jinak přijímán. Velkou pomocí pro živý stav hudební výchovy na všech typech škol je jistě ustavičně se rozšiřující nabídka knih, zpěvníků a metodických materiálů, o které se nám před lety ani nesnilo. Totéž se dá říci o výměně zkušeností na jakýchkoli seminářích, dílnách či konferencích, ať už jsou pod hlavičkou dobře fungujících vzdělávacích center, Společnosti pro hudební výchovu ČR nebo České Orffovy společnosti. V rámci základních uměleckých škol se již několik let osvědčuje systém okresních a krajských metodiků hudebních nauk, kteří mají za úkol mapovat stav výuky „zdola“ pro Ústřední uměleckou radu, poradní orgán MŠMT ČR, a zároveň být k dispozici pro metodické konzultace či zprostředkování informací a kontaktů v rámci svěřené oblasti. Je proto velmi důležité všechny zmíněné podněty vyhledávat a získané poznatky aktivně zařazovat do vlastní pedagogické práce – i toto je totiž další cesta ke kreativitě.

III.

Pro mě osobně bylo setkání s českými i zahraničními lektory ČOS, kteří mi před lety ukázali přístup k výuce hudby založený na spontánnosti a tvořivosti, tím nejlepším startem k hledání vlastní cesty k hudební výchově. Je dobré připomenout si přitom alespoň několik jmen našich vynikajících předchůdců v hudební a taneční pedagogice: Pavla Jurkoviče, Vladimíra Poše, Petra Ebena, Ilju Hurníka, Petra Jistela, Jaroslava Herdena, Jaroslava Koutského, Boženu Viskupovou, Libuši Kurkovou a další, kteří nám v šedesátých letech minulého století adaptací Orff-Schulwerku a jeho principů ve výuce otevřeli dveře k tvořivému přístupu k hudbě na zcela jiných základech, žijeme totiž z toho ještě nyní. Dnes tolik skloňovaný pojem *kreativita* se totiž už ve dvacátých letech minulého století naplňoval právě prostřednictvím hudebního pedagoga a skladatele Carla Orffa a jeho spolupracovníků, kteří tím, že kladli důraz na humanistické pojetí výchovy a celistvost utváření lidské osobnosti pomocí spojení pohybu, hudby a řeči, zdaleka předběhli svou dobu.

Celkové krédo, že každé dítě je hudebně vzdělavatelné, je jako šité na míru všem současným výukovým tendencím, které kladou důraz na interdisciplinární přesahy mezi jednotlivými předměty a získání tzv. všeobecných kompetencí každého žáka, o pozitivním účinku jednoduchého aktivního muzicírování ani nemluvě.

Po dvacetileté lektorské práci napříč Českou republikou a v zahraničí mohu zodpovědně říci, že většina učitelů, se kterými jsem se setkala, JE ochotna pracovat s těmito přesahy a přijímat nové impulzy, je ale velmi důležité, aby nabídky pro vzdělávání nepřestávaly reflektovat aktuální potřeby vyučujících a aby studenti pedagogických škol a fakult odcházeli do praxe dobře vybaveni. Jistě již dávno víme, že je nebetyčný rozdíl mezi živě prožitou kreativitou a pouhým mluvením o ní, nebojme se tedy kreativní opravdu být a nedejme se odradit nepochopením svého okolí či dílčími neúspěchy, ač tato věta zní až nepříjemně „budovatelsky“...

Aktualizovaný text přednášky nazvané **Kreativní přístup k hudební výchově** z Mezinárodní konference *Hudební výchova pro třetí tisíciletí* uskutečněné 5. a 6. 4. 2019 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně, Ústí n. Labem

Rafaela Drgáčová²⁰⁶

²⁰⁶ hudební pedagožka s více než čtyřicetiletou pedagogickou praxí

8. Použité zdroje

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37–51.
- Absolon, K. B. (2003). *Mendel's Mendel. Vol. I, II*. Kabel Publishers.
- Akuno, E. A. (2009). *Indigenous Kenyan Children's Songs: An Anthology*. Emak Music Services.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy* (1st ed.). In Wegerif, R. (2012), *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Almqvist, C., & Werner, A. (2022). *Gender in Higher Music Education*. <https://aec-music.eu/media/2022/01/PRIhME-second-expert-paper.pdf>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- American Associates, Ben-Gurion University of the Negev. (2010, May 3). Hand-clapping songs improve motor and cognitive skills, research shows. *ScienceDaily*. www.sciencedaily.com/releases/2010/04/100428090954.htm
- Ammon, G. (Ed.) (1974). *Gruppendynamik der Kreativität*. Kindler.
- Angel-Alvarado, R. (2020). The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions. *Revista Educación*, 44(1), 598–611.
- Arkipova, A., Hok, P., Valošek, J., Trnečková, M., Všeticková, G., Coufalová, G., Synek, J., Zouhar, V., & Hlušík, P. (2021). Changes in Brain Responses to Music and Non-music Sounds Following Creativity Training Within the „Different Hearing“ Program. *Frontiers in Neuroscience*, October 2021. *Front. Neurosci.* 15:703620. doi: 10.3389/fnins.
- Athey, Ch. (1990). *Extending thought in young children. A parent-teacher partnership*. Paul Chapman Education Publishing.
- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70(2), 181–214.
- Ayres, B. (1973). Effects of Infant Carrying Practices on Rhythm in Music. *Ethos*, 1(4), 387–404.
- Azzara, C. D. (2019, March 4). *Inspiring students through creativity*. NAFME. Retrieved February 5, 2023, from <https://nafme.org/inspiring-students-through-creativity/>
- Bächli, G. (2002). *Traumschiffchen, 21 Kinderlieder*. Küsnacht.
- Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., with Chowne, A., Ota, C., & Berdondini, L. (2009). *Promoting effective group work in the primary classroom. A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bang, C. (1980). A World of Sound & Music. *Journal British Association Teachers of the Deaf*, No. 4.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Bautista, A., & Ho, Y. L. (2021). Music and movement teacher professional development: An interview study with Hong Kong kindergarten teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 276–290.

- Beaty, R., Benedek, E., & et al. (2014). Creativity and the default network: A functional connectivity analysis of the creative brain at rest. *Neuropsychologia*, 64, 92–98.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Beidinger, W. (2002). Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept. In J. Ribke, & M. Dartsch (Ed.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen - Verbindungen - Hintergründe* Regensburg (279–292). Con Brio.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course*. CLIL Module. Cambridge University Press.
- Bergström-Källén, C. (2021). Binary Oppositions and Third Spaces: Perspectives on the interplay between gender, genre practice, instrument and cultural capital in upper secondary schools in Sweden. In *Gender Issues in Scandinavian Music Education* (pp. 74–94). Routledge.
- Betzner-Brandt, M. (2016). *Chor kreativ. Singen ohne Noten* (3. ed.). Gustav Bosse Verlag.
- Borris, S. (1968). Význam exotické hudby pro hudební výchovu. In I. Poledňák, & V. Poš (Eds.), *Konfrontace. Materiály z hudebních konferencí o hudební výchově 1961–1966* (p. 122). Editio Supraphon.
- Brüistle, C., Sólter, E., Larrinaga, I., Di Cecca, L., Piškor, M., & Wickström, D. E. (2022). *PRthME*.
- Burnard, P. (Ed.) (2014). *Developing creativities in Higher Music Education: International Perspectives and Practices*. Routledge.
- Cage, J. (1973). *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan, University Press, 62.
- Cain, T. (2010). Music Teachers' Action Research and the Development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28 (2), 159–174.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in Children*. Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning, 8.
- Collins, A., & Kapur, M. (2014). Cognitive Apprenticeship. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp.109–127). Cambridge University Press.
- Coufalová, G., & Synek, J. (2014). Composing in the classroom – The Different Hearing programme: Experiences in Czech Music Education. *Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. Conference Proceedings. Volume III*, 169–175.
- Coufalová, G. (2017a). Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v hudební publicistice německy mluvících zemí v 70. letech 20. století – 1. část. *Hudební výchova*, 25(3), 7–9.
- Coufalová, G. (2017b). Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v hudební publicistice německy mluvících zemí v 70. letech 20. století – 2. část. *Hudební výchova*, 25(4), 7–9.
- Coufalová, G., Medek, I., & Synek, J. (2013) *Hudební nástroje jinak*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (Ed.) (2004). *Creativity in education (reprinted)*. Continuum.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention* (2nd ed.). Harper Perennial Modern Classics.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Grada Publishing.
- Dalcroze, E. J. (2014). *The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze* (Third revised edition). Constable & Company Ltd.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C. M., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. K. (2013). *Creative Learning*

- Environments in Education—A systematic Literature Review. In *Thinking Skills and Creativity*, 8 (pp. 80–91). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for “21st Century Skills.”* Harvard Graduate School of Education.
- Dědeček, J. (2014). *Šli červotoči do houslí*. Limonádový Joe 1.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 years of Age. *European journal of physical education*, 6(1), 16–25.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications, 178.
- Drábek, V. (1994) (Ed.). *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově: mezinárodní hudebně pedagogická konference*. Společnost pro hudební výchovu ČHS.
- Drábek, V. (1998). Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. In *Studia paedagogica* 23 (s. 72–73). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- DRAWDIO – draw music with a pencil, or a kitchen sink, or a banana, or . . . (n.d.). <https://drawdio.com/>.
- Durham Commission on Creativity and Education. (2019). Final report. Retrieved September 24, 2021, from <https://www.dur.ac.uk/resources/creativitycommission/DurhamReport.pdf>
- Eben, P. (1965) Okouzlení z návratu. *Hudební rozhledy*, 18(18), 762.
- Eben, P. (2019). *Elce pelce kotrmelce*. Bärenreiter & Supraphone.
- Eben, P., Hurník, I., Kröschlová, E., Keller, W., Dostal, J., & Poš, V. (1969). *Česká Orffova škola. 1, Začátky*. Supraphon.
- Edney, A. (2022, September 30). *Review: ODD Ball – Movies Games and Tech*. Movies Games and Tech. <https://moviesgamesandtech.com/2022/09/19/review-odd-ball/>
- Elliot, D. J. (n.d.). *Musical creativity*. <https://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/musical-creativity/>
- Elliot, D. J. (Ed.). (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.
- EU Science Hub. (n.d.). <https://ec.europa.eu/jrc/en>
- Eric Rosenbaum. (n.d.). Eric Rosenbaum. <https://www.ericrosenbaum.com/#/singing-fingers/>
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39–57.
- Feldman, D. H., Czikszenmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Praeger.
- Feuser, G. (1996). *The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education*. “There Are No Mentally Handicapped!” Speech to the members of Nationalrat in the Austrian Parliament on the 29th Oct. 1996 in Vienna. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>.
- Feuser, G. (1997). *Inclusive Education – Education of all Children and Young People together in pre-school Establishments and Schools*, <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>
- Feuser, G. (2015). Zwei Prämissen für „Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand“. *Steirische Vereinigung für Menschen mit Behinderung* (Hg.), *Behinderte Menschen*, 4/5, 45–49.
- Fink, A. (2008a). Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften. M. Dresler, M., & T. G. Baudson, (Eds.), *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*, 37–42.
- Fink, A. (2014a). Kreativität und Förderung von Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften. A. M. Kalcher, & K. Lauermaun (Eds.), *Die Dynamik der Kreativität*, 60–68.
- Fink, A., & Benedek, M. (2014b). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33, 111–123.

- Fleischmann, M. P., Edgar, S. N., & Schroeder, C. (2021, October 5). *Musical creativity is in the DNA of Sel*. NAFME. Retrieved February 3, 2023, from <https://nafme.org/musical-creativity-is-in-the-dna-of-sel/>.
- Friedemann, L. (1983). *Trommeln - Tanzen - Tönen*, „Rote Reihe“ 69. Universal Edition.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Frynta, E. (2010). *Pisničky bez muziky*. Kosmas.
- Fukač, J., Vysloužil, J., & Macek, P. (1997). *Slovník české hudební kultury*. Editio Supraphon.
- Gately, K. (2018). *How much can you feel?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bOztmM1tpeE&t=13s>
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2016). Collaborative creativity in instrumental music teaching and learning. *Collaborative Learning in Higher Music Education* (pp. 19–34). Routledge.
- Glover, J. (2000). *Children Composing* (pp. 4–14). Routledge.
- Goleman, D., Ray, M., & Kaufman, P. (1992). *The Creative Spirit*. Alvin H. Perlmutter Inc.
- Gordon, E., E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*. GIA Publications.
- Greenfield, S. (2016). *Změna myšlení: Jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií*. BizBooks.
- Grobár, M. (2016). *Rozvoj tvořivosti žáka základní školy prostřednictvím notačního programu*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Guérin, R. (2004). *Velká kniha MIDI: standardy, hardware, software*. Computer Press. ISBN 80-722-6985-2.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hába, A. (1925). *O psychologii tvoření pohybové zákonitosti tónové a základech nového hudebního slohu*. Hudební matice Umělecké besedy.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. International Music Education Research Centre (iMERC) Press.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Great River Books.
- Harari, Y. N. (2023). *Musíme jednat rychle a regulovat umělou inteligenci dříve, než bude regulovat nás*. IROZHLAS [online]. Český Rozhlas. https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/technologie/rozhovor-yuval-noah-harari-filosof-umela-inteligence_2305081500_jgr.
- Hartmann, W. (2021). *Looking at the Roots. A guide to Understanding Orff Schulwerk*. Pentatonic Press.
- Hartmann, W. (2022, December 9). The Principles of Orff-Schulwerk [web log]. Retrieved February 6, 2023, from <https://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/post/the-principles-of-orff-schulwerk>.
- Haselbach, B. (1978). *Dance Education. Basic principles and models for Nursery and Primary School*. Schott.
- Haselbach, B. (1990). Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In E. Bannmüller, & P. Röthig (Ed.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart.

- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. PedF UK.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the right to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141.
- Henderson, L., Kuřiková, M., & Kroufek R. *Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice*. TBA.
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for Thinking and Learning. *Thinking skills and creativity*, 37, 100689.
- Herden, J. (1994). *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. Scientia.
- Herrera, D. (2022, January 13). *Unleashing Creativity in the Music Classroom by Andrew Morrison*. Noteflight Notes Danielle. Retrieved February 3, 2023, from <https://notes.noteflight.com/unleashing-creativity-in-the-music-classroom-by-andrew-morrison/>.
- Hersey, P. (1997). *The situational leader*. Center for Leadership Studies.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hlavsa, J. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holub, J., & Lyer, S. (1968). *Stručný etymologický slovník jazyka českého: Se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holzknicht, V. (1984). *Bedřich Smetana*. Panton.
- Hopper, L. M. (2010). Deferred Imitation in children and apes. *The Psychologist*, 23 (Part 4), 294-297.
- Hurník, I., & Eben, P. (1996). *Česká Orffova hudba IV. Modální tóniny*. Muzikservis Praha.
- Challis, M. (2007). The DJ Factor: Teaching Performance And Composition From Back To Front. In J. Finney, & P. Burnard, *Music education with digital technology* (pp. 57-66). Continuum International Publishing Group.
- Chong, N. Y. S. (1997). Fostering Musical Creativity in Children. *REACT*, 2, 19-24. <https://doi.org/https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3779/1/REACT-1997-2-19.pdf>.
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-school Children. *Creative Education*, 3(02), 196.
- Choksy, L. et al. (2001). *Teaching Music in the Twenty-First Century*. Prentice Hall.
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-school Children. *Creative Education*, 3(02), 196.
- Interactive presentation software*. (n.d.-b). Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/>
- Izmi-Taylor, S., Gunn Morris, V., Meredith, C. D., & Hicks, C. (2012). Music and Movement for Young Children's Healthy Development. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2).
- James, J. (2018, July). *Musical creativity in the classroom: part 1*. Rhinegold. Retrieved February 5, 2023, from <https://www.rhinegold.co.uk/wp-content/uploads/2015/10/MT0718-scheme-KS3-4-5-Musical-creativity-pt1.pdf>
- James, J. (2018). Musical creativity in the classroom: part 1. *Music Teacher*, 97(7), 1-2.
- Janáček, L. (2019). *Moravská lidová poezie v písních*. Bärenreiter Praha.
- Jäncke, L. (2009). *Mach Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Huber.
- Jeřábek, J., Tupý, J., & Balada, J. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.
- Jiříčková, J. (2008). *Klavír jako didaktický prostředek učitele hudební výchovy na 1. stupni základní školy*. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Jiříčková, J. (2021). Aktivizující činnostní pojetí hudební výchovy v distanční výuce. *Aura Musica*, 13, 90–94. https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_13_2021_web_2_/s/15009278
- Jiříčková, J. (2023). Fostering children's creativity: The concept of music creativity in the Czech Republic. In A. Sangiorgio (Ed.), *Creative interactions. Creative learning, creative teaching, and teaching for group creativity in music education* (pp. 79–92). Open Access Book. University of Music and Theatre Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000010661>
- Jonášová, D., Mužík, V., Süß, V., & Marvanová, Z. (2005). *Kinestetický učební styl*.
- Jurkovič, P. (2009). *Na orffovských cestách II*. Jc-Audio hudební vydavatelství a nakladatelství.
- Jurkovič, P. (2011). *Jak počítají kořata*. Portál.
- Kafka, J. (2002). *Hup a Hop na moři: nová veselá dobrodružství dvou opičáků a pana kormidelníka Rybičky*. Albatros.
- Kaiser, A. *The Importance of Music and Movement | Child Development and Family Center | Northern Illinois University*. (n.d.). Northern Illinois University. <https://www.chhs.niu.edu/child-center/resources/articles/music-and-movement.shtml>
- Kalcher, A. M. (2014). Creativity and its meaning in elemental music and dance pedagogy. *Orff-Schulwerk heute*, 91, 19–23.
- Kalcher, A. M. (2016). Group creativity in musical context: Research insights and implications for working with Orff Schulwerk. *Orff-Echo*, 48(4), 36–40.
- Kalcher, A. M. (2017). Quellen der Kreativität. In M. Losert (Ed.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik* (pp. 113–128).
- Kalcher, A. M. (2020). Kreativität. In M. Dartsch, C. Meyer, & B. Stiller, *EMP kompakt. Kompendium der elementaren Musikpädagogik* (pp. 293–299). Helbling.
- Kaplan, P. R., & Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Keller, H. (2004). *The World I Live In*. NYRB Classics.
- Keller, W., & Dostal, J. (1969). Metodické pokyny. In P. Eben, I. Hurník, J. Kröschlová, W. Keller, J., Dostal, & V. Poš, (1969). *Česká Orffova škola. 1, Začátky*. Supraphon.
- Keller, W. (1970). *Ludi Musici 1. Spiellieder*. Fidula Verlag.
- Keller, W. (1980). Sociální a léčebně-pedagogické aspekty Orffova Schulwerku. In *Texty 1 Orffův Schulwerk*. (1999). Carl Orff Stiftung.
- Kelly-McHale, J. (2017). Socialization in the Music Classroom. In W. N. Edgar (Ed.), *Music Education and Social Emotional Learning: The Heart of Teaching Music*. GIA Publications.
- KFGent. (2019, January 22). *iPad Orchestra - Eastbourne College*. Eastbourne College. <https://www.eastbourne-college.co.uk/ipad-orchestra/>
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75–86.
- Kladder, J., & Lee, W. (2019). Music teachers perceptions of creativity: A preliminary investigation. *Creativity Research Journal*, 31(4), 395–407.
- Kolář, J., Váňová, H., & Duzbaba, O. (1993) *Počátky tvořivé intonace diatonika DUR II*. Univerzita Karlova.
- Komenský (Comenius), J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Academia 2.

- Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. JAMU.
- Koubková, J. & Bárta, L. (2019). *Koubkokvoky*. Galén.
- Křička, J. (1917). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské* (1. ed.). Dědictví Komenského.
- Kuper, P., Kafka, F., Kafka, V., & Janiš, V. (2004). *Proměna*. Netopejř.
- Kurfürst, P. (2002). *Hudební nástroje*. TOGGA, 28–29.
- Küssner, M. B., Taruffi, L., & Floridou, G. A. (Eds.). (2022). *Music and Mental Imagery*. Taylor & Francis.
- Launchpad X. (2023, June 1) Novation. <https://novationmusic.com/en/launch/launchpad-x>
- Lázňovská, L., & Doležalová, K. (2007). *Dítě a umění: význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky. Výsledky aplikovaného výzkumu*. NIPOS.
- Liljeström, M. (2020). Music education in the Nordic countries: Historical development, current status and future challenges. *International Journal of Music Education*, 38(3), 252–265.
- Lokšová I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada, 40.
- Lothwesen, K. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In *Begriffe Musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung-Bedeutung-Gebrauch* (pp. 183–212). LIT.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3–4), 295–308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New kinds of smart: How the science of learnable intelligence is changing education* (1. publ., reprinted). Open Univ. Press, McGraw-Hill.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (OECD Education Working Papers No. 86; OECD Education Working Papers, Vol. 86). <https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Lucas, B., & Venkutė, M. (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report*. (Kampylis, P. & Cachia, R. Eds) EUR 30405 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/557196, JRC121862.
- Lukešová, M. (2021). *Čáp* (2. vyd.). Albatros.
- Machalíková, J. & Musil, R. (2015). *Improvizace ve škole*. Informatorium.
- Makey Makey Sampler*. (n.d.). Makey Makey Sampler. <https://apps.makeymakey.com/sampler/>.
- Mäkinen, M., & Huttunen, R. (2016). The role of imagination in pre-service teachers' pedagogical thinking and the development of practical knowledge. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 23–39.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido, 9.
- Marr, B. (2022). The Top 10 most in Demand Skills for the Next 10 Years. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/08/22/the-top-10-most-in-demand-skills-for-the-next-10-years/>.
- Mather, B., & Camlin, D. A. (2017). *Situational Pedagogy in Community Music: Developing a Pedagogical Approach which Accounts for and Responds to the Changing Needs of Music Learners and Music Learning Situations*.
- Maturana, H. R., & Verden-Zoller, G. (1996) Biology of love. In G. Opp, & F. Peterander (Eds.) *Focus Heilpädagogik. Ernst Reinhardt*. <http://www.lifesnaturalsolutions.com.au/documents/biology-of-love.pdf>
- McIntyre, D. (2005). Bridging the Gap Between Research and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.

- McLeod, S. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Scaffolding. *Simply Psychology*, www.simplypsychology.org
- Mcneil, B. (2023). *Revisiting Technology in Music Calssrooms in 2023: Are our students suffering from too much time in the digital world?*. Teaching Music: a publication of the national association for music education. *Nafme*, 30(3), 12-13.
- Medek, I. Několik poznámek k hudební kreativité. In V. Zouhar, I. Medek, & J. Synek (Eds.) (2004). *Slyšet jinak 03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU/PdF UP.
- Medek, I., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Janaček Academy of Music and Performing Arts in Brno.
- Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474–476. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
- Ministry of Education Singapore (2023, March 05) *Nurturing our Young for the Future. Competencies for the 21st Century*. California State University of Chico. https://www.csuchico.edu/futurepossibilities/_assets/documents/singapore-nurturing-our-young.pdf
- Moritz, U., & Staffa, K. (2008). *Trommeln ist Klasse Band 1 für Einsteiger: Musik mit Körper und Stimme, Trommeln, Fässern, Rohren und Flaschen*. Helbling Verlag.
- Mortensen, E. (2022, November 3). *Flexible learning and flexible pedagogies*. <https://elnamortensen1.wordpress.com/2014/12/12/flexible-learning-and-flexible-pedagogies/>
- Musil, O. (2015). *Multimediální výuka hudební výchovy*. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.
- Nasritdinova, M. (2021). Pedagogical Components and Stages of Health of Developed Children through Music Education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9(05), 251-258.
- Nordic Sounds. (2023). *Nordic sounds: info*. <https://nordicsounds.info/>.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1964). Music therapy and personality change in autistic children. *Journal of the American Institute of Homeopathy*, 57, 305-310.
- Novotná, M., Fišerová, Z. (2021) Inspiring collaborative situations in art education. In J. Herzog (Ed.) *Giftedness in a Variety of Educational Fields*. Verlag dr. Kovač OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 - The future we want*. OECD Publishing.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huutilainen, M., & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu*, 27(6).
- Odam, G. (1992). Sound and Structure by John Paynter. A Review. *British Journal of Music Education*, 9 (3), 259-262. <https://doi.org/10.1017/s0265051700009153>
- Odena, O. (2014). Towards pedagogies of creative collaboration: Guiding secondary school student's music compositions. M. S. Barrett. (Ed.) *Collaborative creative thought and practice in music*, 238-251). Ashgate.
- Odena, O., & Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*, 51-69. Routledge.
- Odena, O., & Welch, G. (2012) Teachers' perceptions of creativity. In Odena, O. (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music*. Ashgate.
- OECD. (2019). *PISA 2021 Creative Thinking Framework (third draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>

- Orff, C. (1932). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. *Die Musik*.
- Orff, C. (1963). Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In B. Haselbach (Ed.) (2011), *Orff Institute Jahrbuch 1963* (pp. 135–160).
- Orff, C. (2011). Orff-Schulwerk: Past & Future. In B. Haselbach (Ed.) *Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks* (pp. 134–156). Schott.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy*. Translation: Margaret Murray.
- Özenç-Ira, G. (2023). Mapping research on musical creativity: A bibliometric review of the literature from 1990 to 2022. *Thinking Skills and Creativity*, 101273.
- Palmer, H. (2001). The Music, Movement, and Learning Connection. *Young children*, 56(5), 13–17.
- Pánková, J., Pobudová, L., Pospíšilová, L., Roubová, L., & Slavíková, M. (2016). *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy – příručka učitele*. Fraus.
- Parsons-Allen, R. (2022, June 8). *Hand clapping games*. The OT Toolbox. <https://www.theottoolbox.com/hand-clapping-games/>.
- Patel, A. D. & Daniele, J. R. (2003). An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music Cognition. *Cognition*, 87(1), B35–B45, February.
- Pauls, R. (2010). Kreative Prozesse im Spannungsfeld ästhetischer Erfahrungsräume. In A. A. Bucher, A. M. Kalcher, & K. Lauermann (Eds.) *Geist – Begeisterung* (92–104). G&G.
- Pennac, D. (2014). *Učení mučení, nakladatelství*. Baobab.
- Plahl, Ch., & Koch-Temming, H. (Ed.) (2005). *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder*. Huber.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Pobudová, L. Jak na hudebku: hrátky s ronde. Jak na hudebku. <http://jaknahudebku.blogspot.com/search?q=hr%C3%A1tky+s+rondem>
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., & Zikmundová, V. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. ZČU.
- Pospíšilová, L. (2022) *Prozpíváme celý rok*. Ediční centrum Lipka.
- Poš, V. (1969). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Sborník studií. Ed. Comenium musicum 7. Supraphon.
- Pretorius, E., & Naude, H. (2002). Results from an Empirical Study: the Impact of Carrying a Child on the Back on the Development of Visual Integration Pathways. *Early Child Development and Care*, 172(6), 585–594.
- Přibáňová, S. (1984). *Leoš Janáček*. Horizont Praha.
- Ptáček, V. (2022). K významnému výročí Otce Gregora Johanna Mendela. *Časopis Včelařství* 75(2), 46–49.
- Rahimi, S., & Shute, V. J. (2021). First Inspire, then Instruct to Improve Students' Creativity. *Computers & Education*, 174, 104312.
- Raková, M. Štíplová, I., & Tichá, A. (2012). *Zpíváme a tvoříme s malými*. Edika.
- Raušer, J. (2021). *Hudební tvorba a digitální technologie pro děti a mládež 9+*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k9jBYe223IU>
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Reittererová, V., & Spurný, L. (2014). *Alois Hába (1893-1973): mezi tradicí a inovací*. KLP-Koniasch Latin Press.

- Ribke, J. (2013). Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik, in Kraemer. In Rudolf, D., & Rüdiger, W. (Ed.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren*. Wißner-Verlag Augsburg.
- Roscher, W. (1992). Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: (integratívna hudobná pedagogika): zborník referátov z medzinárodnej konferencie uskutočnenej 6.–9. IX. 1991 v Detskom mestečku Trenčín-Zlatovce*. Slovenská hudobná spoločnosť.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA81148114>
- Saarikallio, S. (2019). The unique features of musical emotions and their relations to self-reported empathy, emotional intelligence, and music preferences. *Psychology of Music*, 47(3), 370–388.
- Saarikallio, S. (2020). The effect of music education on creativity, empathy, and cultural awareness. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 319–332). Oxford University Press.
- Saarikallio, S., Juntunen, M. L., & Kalliopuska, M. (2019). The Effect of Music Education on Teachers' Attitudes and Professional Identity. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 213–227.
- Salmon, S. (2023, July 14). *Shirley Salmon: courses*. Shirley Salmon, <https://shirleysalmon.com/courses/>.
- Salmon, S. (2007). *Hello Children. A Collection of Songs and Related Activities for Children aged 4–9 with original drawings by Helga Wilberg*. Schott Music.
- Salmon, S. (2022). Planning with mind maps. *Orff-Schulwerk International. The Journal of the IOSFS*, 1 (1), 19–26. <https://www.iosfsjournal.com/> <https://shirleysalmon.files.wordpress.com/2022/03/planning-with-mind-maps-2022.pdf>.
- Salvet, V. (2008). *Orffův Schulwerk v české hudební výchově. Možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí*. Dizertační práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Sangiorgio, A. (2015). Collaborative Creativity in Music Education: Children's Interactions in Group Creative Music Making. University of Exeter. Ph.D. thesis. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/20648/SangiorgioA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sangiorgio, A. (2016). *Collaborative Creativity in Music Education: Children's interactions in group creative music making*. PhD thesis, Exeter University, UK. Available at <http://hdl.handle.net/10871/20648>.
- Sangiorgio, A. (2020). A manifesto for creative interactions in music education. In A. Sangiorgio, & W. Mastnak (Eds.), *Creative interactions. Dynamic processes in group music activities* (pp. 7–22). Hochschule für Musik und Theater München. Open Access Book. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Sangiorgio, A. (March, 2022). *Creative Group Work as a Central Pedagogical Strategy in the Orff-Schulwerk Approach*. *Orff-Schulwerk International*, 1(1), 27–33.
- Sangiorgio, A., & Hennessy, S. (2013). Fostering Children's Rhythm Skills Through Creative Interactions: An application of the cognitive apprenticeship model to group improvisation. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *European perspectives on music Education 2 – Artistry* (pp. 105–118). Esslingen, Helbling.
- Scott, A. (2013). *How to Fail at Almost Everything and Still Win Big: Kind of the Story of My Life*. Portfolio Publishing House.

- Sedlák, F. (1979). *Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy*. SPN.
- Sedlák, F., & Siebr, R. (1985). *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. SPN – pedagogické nakladatelství.
- Settari, O. (1992). *Adolf Cmíral: 1882-1963. Ústav pro informace ve vzdělávání*.
- Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for Children: Mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge University Press.
- cainShimada, S. (2022). Multisensory and Sensorimotor Integration in the Embodied Self: Relationship between Self-Body Recognition and the Mirror Neuron System. *Sensors*, 22(13), 50–59.
- Schneider, H., Bösze, C., & Stangl, B. (2000). „Klangnetze“ *Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Pfau-Verlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schumacher, K. (1994). Musiktherapie mit autistischen Kindern. *Praxis der Musiktherapie*, Vol. XII. Fischer (Verlag).
- Schumacher, K. (2001). Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern. In Orff Institute (Ed.), *Orff-Schulwerk Informationen*, 66, Orff Schulwerk Forum Salzburg.
- Schumacher, K. (2003). Frühe Mutter-Kind-Spiele und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit. *Der Vierzeiler. Zeitschrift für Musik. Kultur und Volksleben*, 23.
- Schwabe, M. (1992). *Musik spielend erfinden*. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene, Bärenreiter-Verlag.
- Södüt, M., Kirazci, S., & Korkusuz, F. (2012). The Effects of Rhythm Training on Tennis Performance. *Journal of human kinetics*, 33(2012), 123–132.
- Spitzer, M. (2016) *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Host – vydavatelství.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1998). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (1st ed., pp. 3–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and Music Teachers' Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164–186.
- Susilowati, N. E., Muslim, M., Efendi, R., & Samsudin, A. (2022). PISA 2021 Creative Thinking Instrument for Students: Physics Teachers' Perceptions. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 194–209.
- Sutil, N. S. (2013). *Rudolf Laban and Topological Movement: A Videographic Analysis*. *Space and Culture* 16(2), 173–193. DOI 10.1177/1206331213475776.
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music*. Tek-Art Ltd.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Routledge. doi: <https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.4324/9780203424575>.
- Swanwick, K. (2008). Reflection, Theory and Practice. *British Journal of Music Education*, 25 (3), 223–232.
- Sydykova, R., Kakimova, L., Ospanov, B., Tobagabylova, A., & Kuletova, U. (2018). A Conceptual Approach to Developing the Creativity of a Music Teacher in Modern Educational Conditions. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 160–166.

- Synek, J. (2005). Pedagogické aspekty projektu Slyšet jinak. *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005* (s. 10). Česká hudební rada/Divadelní ústav.
- Synek, J. (2008). *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Disertační práce. KHV PdF UP.
- Synek, J. (2008). Zpřístupňování soudobé hudby v rámci programu *Slyšet jinak*. *Inovace v hudební pedagogice a výchově*. UP, 191-196.
- Synek, J. (2011a). Komponování ve třídách – reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století – 1. díl. *Opus musicum*, 43(3), 46–57.
- Synek, J. (2011b). Komponování ve třídách – reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století – 2. díl. *Opus musicum*, 43(4), 44–53.
- Synek, J., & Coufalová, G. (2015). Slyšet jinak – elementární komponování ve škole. In Friedlová, M., & Lečbých, M. (Eds.), *Společný prostor/Common space 2015. Mezinárodní konference zaměřená na expresivní terapii a integrativní přístup v psychoterapii. Sborník příspěvků*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šímanovský, Z., Tichá, A., & Staňková, T. (2019). *Lidové písničky a hry s nimi 2*. Portál.
- Šrámek, P., Skálová, A., Zemanová, A., & Přenosilová, R. (2009). *Nebe – peklo – ráj: tyglík české poezie pro děti 20. století*. Albatros.
- Štěpánková, K. (2016) Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání. In *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Česká sekce INSEA.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* 1(1). http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21
- Taylor, D. et al. (2020–2022). *Hravá hudební výchova pro 1.-4. ročník ZŠ*. Taktik.
- Terhag, J. (2009). *Warmups*. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Schott Musik.
- Terry, K. (2023). *Crosspulse: Body Music, Percussion and Rhythm Dance*. <https://crosspulse.com/>
- Thaut M.H. (2008). *Rhythm, Music, and the Brain*. Scientific Foundations and Clinical Applications. Taylor and Francis Group, 39–164.
- Tichá, A. (2010). *Naslouchejme svému tělu a hlasu*. Příspěvek z Konference HLASOHLEDU 2010 Hlas pro řeč, hlas pro zpěv: Dva světy nebo jeden? konané dne 20. 11. 2010 v Praze. In *Hlasohled* [online].
- Tichá, A. (2010). Učme se porozumět sami sobě. In *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy: zborník z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie* (s. 9–17). Univerzita Mateja Bela.
- Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Portál.
- Tichá, A. (2019). Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí (1. část). *Hudební výchova*. 27(4), 31–33.
- Tichá, A. (2020). Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí (2. část). *Hudební výchova*. 28 (2), 21–25.
- Tichá, A. (2021). Hlasová výchova v dětském pěveckém sboru. In *Cantus Choralis Slovaca 2020*. Zborník materiálů z XIV. mezinárodního sympózia o zborovom speve v Banskej Bystrici (s. 244–255). Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Tichá, A. (2023). *Alena Tichá*. <https://www.alenaticha.cz/>
- Trbovc, J. M., & Hofman, A. (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. University of Trento.
- Treece, R. (2015). *CircleSongs: The Method*. Roger Treece.

- Treece, R. (2020). *Musical Fluency. Book I*. Roger Treece.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Paido.
- Uhls, Y. T. (2018). *Mediaální mámy a digitální tátové: rady, které na internetu nenajdete*. Portál.
- Urban, K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für die Schule*. LIT Verlag.
- van der Sandt, JT & Coppi, A. (2021). Training the Non-Specialist Music Teacher: a project to increase artistic and musical skills through an interdisciplinary and transdisciplinary approach at the Free University of Bolzano/Bozen, Italy. (Unpublished study), University of Bolzano, Italy.
- Váňová, H. (1984). *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Váňová, H. (1987). Identifikace dětské hudební tvořivosti. In *Teoretické základy hudební pedagogiky 6* (s. 39-58). Univerzita Karlova.
- Váňová, H. (1989). *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Supraphon.
- Váňová, H. (1990). Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek rozvoje dětské hudebnosti. *Teoretické základy hudební pedagogiky 7*, 51-68. Univerzita Karlova.
- Venckutė, M., Berg Mulvik, I., & Lucas, B. (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Final report*. Bacigalupo, M., Cachia, R., Kampylis, P. (Eds.), EUR 30479 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-26938-0, doi:10.2760/493073, JRC122016
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Všetičková, G. (2013). Role grafických partitur a vizualizace hudby v hudebně kreativním projektu Slyšet jinak. *Kultura, umění a výchova: odborný recenzovaný časopis* [online], 1(2), 1-10.
- Walia, C. (2019). A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247.
- Wheeler, L. & Raebeck, L. (1977). *Orff and Kodály Adapted for the Elementary School*, Wm. C. Brown Company, Iowa.
- Whiting, K. (2020, October). These are the top 10 job skills of tomorrow—and how long it takes to learn them. In *World Economic Forum*, 21.
- Wiggins, J. H. (1999/2000). The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.
- Wiggins, J. H. (2007). Compositional process in music. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*, 453-469. Springer.
- Wiltermuth, S. S., & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20(1), 1-5.
- Wood, D., Bruner, Jerome S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100. Pergamon Press.
- Yang, J., & Yorozu, R. (2015). Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved March 6, 2015 from MOE (2010a). MOE to Enhance Learning of 21st Century Competencies and Strengthen Art, Music and Physical Education. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-to-enhance-learning-of-21s.php>
- Zenk, L. (2014). *ABC hudebních forem*. Bärenreiter.
- Zouhar, V., & Medek, I. (2011). Slyšet jinak: komponování pro každého. *Diskusní fórum. Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 22.-23. září 2011*. NIPOS.
- Zouhar, V. (2004). Slyšet jinak: Každý může být skladatelem. In V. Zouhar, I. Medek, & J. Synek, (Eds.), *Slyšet jinak ,03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU.

- Zouhar, V. (2005). Ke genezi programu *Slyšet jinak. Hudební improvizace*. Sborník celostátní konference. Česká hudební rada/Divadelní ústav.
- Zouhar, V. (2008). Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům. *Inovace v hudební pedagogice a výchově k poctě Lea Kestenbergova (1882–1962) Sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. listopadu–1. prosince 2007 v Uměleckém centru Univerzity Palackého v Olomouci*, 186–190.
- Zouhar, V. (2018). *Composer portrait*. Czech Music Information Centre, <https://czmic.bandcamp.com/album/v-t-zouhar>.
- Zouhar, V., Medek, I., & Synek, J. (Eds.) (2004). *Slyšet jinak ,03: tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. JAMU.

Hudební ukázky

- Anderson, L. (2019, August 8). Jazz Pizzicato [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Po-vH2YzTn4>
- Bach String Quarter. (2019, May 14). *The Art of Fugue*; Baroque Chamber Classical Music [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cW9FqU2JNBI&t=27s>
- Be: One, skladba Into. UK, Rivertones 2015. CD Barcode 5051083099912.
- Bittova Iva, Škampovo kvarteto: Moravská lidová poezie v písních, Píseň Lásky. CD Supraphon.
- Clarinet Factory. (2010). Out of Home [Album]. Supraphon.
- Derecskei, A. (2015, April 3). *Jazz Double Fugue* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2turPIKZg_A
- Eben, P. (2019). *Elce pelce kotrmelce* [Album]. Praha Bärenreiter/Supraphone.
- Glazunov, A. (2014, November 15). The Seasons, op. 67: Winter – Ice [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nngCZIGcx6s>
- Chanson Traditionnelle Francaise De La Région Du Béarn. (2015, January 8). Jean Petit qui danse (instrumental)[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QCJyZaKaqRc>
- Krček, J. (1993). Už se Krumlovskej zámeček. In *Zlatokorunské písně* [Album]. Supraphon.
- Lapčíková, Z. (2005). Halaj, belaj. In *Uspávanky* [Album]. Multisonic a.s.
- O'Bouly, S. (2008). Tom Tom the Jazz Man's Drum. On *Cool Jazz for Kids* [Album]. ABC Kids.
- Pavlica, J. (2005). *Hrajeme si u maminky* [Album]. Vyšehrad.
- Rimskij-Korsakov, N.A. (2016). Flight of Bumblebee. On *Scheherazade* [Album]. Sony music: Supraphon.
- Saint-Saëns, C. (2016). *Carneval des animaux* [Album]. DECCA.
- Smetana, B. (2000). Prodaná nevěsta. In *Best of Smetana* [Album]. Česká filharmonie.
- Šuraňská, J. (2013). Zeleny vineček. In *Nezachod slunečko* [Album]. Indies Happy Trails.
- Tveitt, G. (2000). *A Hundred Hardanger Tunes* [Album]. Royal Scottish National Orchestra.
- WaveToys. (2017, October 24). *Upbeat Drums: Background Music for Videos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L1Et2cdYaA4>
- Wermland. (2008). Om Du Möter Varg. On *Detektivbyrå* [Album]. Danarkia Records.
- Williams, J. (2001). *Harry Potter And The Philosopher's Stone*. [Album]. Warner Sunset Records.

9. O autorech

PhDr. Jiřina JIŘIČKOVÁ, Ph.D.

Vystudovala magisterský učitelský obor Hudební výchova – Německý jazyk na Univerzitě Hradec Králové a v roce 2008 absolvovala doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogika na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V současnosti je odbornou asistentkou na katedře hudební výchovy a prodělkankou pro studijní záležitosti na PedF UK. Oblastmi jejího odborného zájmu jsou zejména didaktika hudební výchovy a Orff-Schulwerk. Je předsedkyní Společnosti pro hudební výchovu ČR, místopředsedkyní České Orffovy společnosti a členkou prezidia České hudební rady při UNESCO. Organizuje soutěž Hudební olympiáda ČR, je členkou komitě International Music Olympiad, působí ve výboru pracovní skupiny Singing in Music Education při European Association for Music in Schools. V roce 2004 založila a od té doby řídí úspěšný dětský pěvecký sbor Jiřičky na ZUŠ Mladá Boleslav. Jiřina Jiřičková je spoluautorkou učebnic hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ nakladatelství Taktik. Vede komplexní semináře hudební výchovy pro učitele hudební výchovy, učitele 1. stupně ZŠ i mateřské školy (např. NPI, Česká filharmonie) a působí také jako lektorka hudebních workshopů pro děti.

Mgr. et Mgr. Ludmila BAJEROVÁ

Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obory Český jazyk a literatura, Hudební výchova a Sbormistrovství. Na fakultě se setkala s vzácnými učiteli, jako byli Jaroslav Herden nebo Alena Tichá, díky kterým našla cestu k Orff-Schulwerku. V letech 2006–2016 vyučovala na Základní škole s rozšířenou výukou hudební výchovy v Brandýse nad Labem, kde také vedla dětský pěvecký sbor Rozmarýnek a založila dětský sbor Slůňata. V současné době vyučuje didaktické předměty na PedF UK. Je lektorkou České Orffovy společnosti a vzdělávacích projektů České filharmonie. Intenzivně se věnuje projektu OPUSY NA KUSY pro učitele hudební výchovy, jehož je spoluzakladatelkou. Ve většině svých prací se zabývá především hudebně pohybovou výchovou určenou pro žáky II. stupně základních škol. V letech 2007–2023 byla sbormistryní komorního smíšeného sboru L'Asenzio.

Mgr. Gabriela COUFALOVÁ, Ph.D.

Absolventka oboru Teorie a provozovací praxe staré hudby, obor barokní zobcová flétna na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vystudovala dále Učitelství pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na hudební výchovu a německý jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a zde také absolvovala doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogiky. V letech 1997–1999 vyučovala zobcovou a příčnou flétnu na ZUŠ Letohrad a v letech 2002–2004 byla lektorkou německého jazyka v Centru jazykové přípravy PdF UP. Od roku 2005 působí jako odborná asistentka pro hudební dějiny a teorii na katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci. Od roku 2004 je lektor-

kou programu *Slyšet jinak* a od roku 2010 členkou badatelského týmu, který zpracovává kritickou edici korespondence Bohuslava Martinů.

Rafaela DRGÁČOVÁ

Vystudovala obor Violoncello na Janáčkově konzervatoři v Ostravě v letech 1973–79. Od roku 1979 do současnosti vyučuje na Základní umělecké škole v Jeseníku violoncello, komorní hru a hudební teorii. Je dlouholetou předsedkyní pobočky Hudební mládeže ČR v Jeseníku a členkou Společnosti pro hudební výchovu ČR. Byla dlouholetou členkou výkonného výboru České Orffovy společnosti a také její tiskovou mluvčí. Zároveň je dlouholetou lektorkou seminářů pro učitele hudební výchovy na všech typech vzdělávacích zařízeních v rámci České republiky i mezinárodních kurzů v duchu idejí Carla Orffa. Účastnila se hospitačního pobytu na Orff-Institutu v Salzburgu a dalších mezinárodních kurzů. Je absolventkou muzikoterapeutických kurzů v Praze. Rafaela Drgáčová je mimo jiné autorkou přednášek, aktivizačních dílen a koncertů pro Akademii III. věku a veřejnost v rámci regionu i v České filharmonii (cyklus *Musica ludus*). Od roku 1993 je vedoucí kurzu Hrátky s hudbou – Zpívání pro rodiny s dětmi. Zastává post okresní a krajské metodičky hudební nauky v Olomouckém kraji, od září 2006 je členkou koordinačního týmu při MŠMT hudební nauky, který se zabývá přípravou RVP pro hudební nauky na ZUŠ. Je předsedkyní sekce HN při ÚUR ČR, poradního orgánu MŠMT.

Ari GLAGE

Studoval hudební a hudebně pohybovou výchovu na Orff-Institutu Univerzity Mozarteum v Salzburgu. Absolvoval výcvik v TaKeTiNa u Reinharda Flatischlera. Od roku 2006 vyučuje na Orffově institutu, lektoruje semináře elementární hudební výchovy včetně workshopů na mezinárodních kurzech. Zaměřuje se zejména na rytmický výcvik, improvizaci, circle songs a semináře akcentující didaktickou složku výuky hudební výchovy.

Mgr. Martin GROBÁR, Ph.D.

Vystudoval magisterský učitelský obor Sbormistrovství a Hudební výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogika na katedře hudební výchovy PedF UK. Ve své praxi se zaměřuje na hledání cest, jak využít hudební technologie v hudební pedagogice. Vyučuje na ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci, kde se kromě hudební výchovy věnuje výuce hudební nauky, intonace, informatiky, robotiky a hudební kompozice. Je autorem portálu www.modernihv.cz a dále součástí lektorského týmu Společnosti pro hudební výchovu ČR. Založil vokální uskupení Appendix (Litoměřice), působil ve sboru Páni Kluci (Litoměřice), byl sbormistrem Carola (Liberec). Je varhaníkem, skladatelem, aranžérem, vede kapelu Celkem Vzato. Je spoluautorem vzdělávací online hry sluchohry.cz.

PhDr. Olga KOZÁNKOVÁ, Ph.D.

Po absolvování Konzervatoře v Brně pokračovala ve studiích na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, která završila postgraduálním studiem tamtéž. Během těchto let absolvovala studijní stáže v České republice, Slovensku, Norsku a USA. Působila na základních uměleckých školách jako pedagog hry na klavír a hudební nauky včetně přípravné hudební výchovy. Rovněž učila na základních školách hudební výchovu pro I. a II. stupeň. V letech 2017–2019 stála ve vedení projektu Oddělení vzdělávacích programů České filharmonie *Hudba do škol*, který se věnoval přípravě setkávání a dalšímu vzdělávání pedagogů hudební výchovy. Nyní působí jako odborný asistent na katedře hudební výchovy PedF UK, učí v ZUŠ v Praze přípravnou hudební výchovu a hudební nauku, lektoruje workshopy pro Oddělení vzdělávacích programů České filharmonie určené převážně dětem od 3 do 10 let a působí jako lektorka hudebně-edukačních workshopů pro společnost Tamburína. Je členkou České Orffovy společnosti a Společnosti pro hudební výchovu ČR.

MgA. Michaela KUŘÍKOVÁ

Působí jako doktorandka a lektorka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s výzkumným zaměřením na kreativní vzdělávání, profesní rozvoj pedagogů skrze spolupráci s umělci a implementaci modelu kreativních návyků myslí. Věnuje se projektové a metodické činnosti na školách ve Společnosti pro kreativitu ve vzdělávání, která realizuje programy pro rozvoj tvořivosti. Zkušenosti z oblasti vizuálních umění, vzdělávání a výzkumu transformuje do vyvíjení různých vzdělávacích programů, aktuálně vede mentorský program pro pedagogy zaměřený na rozvíjení kreativní praxe.

Alicia LUCENDO-NORIEGA, M.A.Ed

Je doktorandkou Jyväskyläské univerzity zaměřující se na propojení hudební výchovy a sociálně-emočního učení probíhající v přirozených učebních podmínkách. Je držitelkou magisterského titulu v oblasti „Changing Education“ na Univerzitě v Helsinkách; také má zakončeno magisterské studium v oblasti muzikoterapie na mezinárodní univerzitě La Rioja. Má zkušenosti s vyučováním hudební výchovy na prvním stupni základní školy, také se účastní různých edukativních soustředění a táborů v neziskových organizacích jako sociální poradce. Aliciinou vášní je objevovat, jak hudba pozitivně působí na vývoj dětí a jak může být hudba využita v inkluzivním vzdělávání. Alicia je cellistkou a baví ji zkoušet nové nástroje, nástrojové možnosti a různé hudební žánry.

Mgr. et MgA. Hana NOVOTNÁ

V současnosti působí jako pedagožka jazzového a moderního scénického tance na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v rámci svého doktorského studia založila semináře hudebně pohybové výchovy. V Brně též vede pravidelné hudebně pohybové kurzy pro rodiče s miminky a předškolní děti.

Zastává post místopředsedkyně a lektorky v České Orffově společnosti a lektoruje též na kurzech Společnosti pro hudební výchovu ČR a v České filharmonii. Od roku 2021 pracuje jako členka výboru International Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Je absolventkou mezinárodního studijního programu (Special Course) na Orff-Institutu v Salzburgu a pedagogické stáže v San Francisco School. Ve své práci se zaměřuje na komplexní pojetí hudebně pohybové výchovy s přesahy do literárních, dramatických a výtvarných činností.

Mgr. Magdalena NOVOTNÁ, Ph.D.

Působí jako vedoucí katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výzkumně se věnuje tématům reflektivní praxe ve výtvarné výchově, problematice žákovského portfolia a hodnocení v uměleckém vzdělávání. Dlouhodobě se zabývá také konceptem vizuální gramotnosti a funkcemi současného umění ve společnosti. Publikuje v domácím i mezinárodním tisku, působí v redakci oborového časopisu Výtvarná výchova. Aktuálně je řešitelkou několika výzkumných projektů s tematikou specifík didaktických modelů ve výtvarné výchově a zkoumání efektů výtvarné tvorby u marginalizovaných a znevýhodněných sociálních skupin; například COOPERATIO/UK a Horizon2020 AMASS ID 870621, kde je také členkou mezinárodního konsorcia. Ve spolupráci s japonskou univerzitou v Tamagawě vede projekt zaměřený na transkulturní inspirace v edukaci Podpora projektů kreativního učení (O213), Status umělce a umělkyně, č. 0213000094/MKČR. Jako členka transdisciplinárního výzkumného týmu se podílí na výzkumu profesního vidění studentů učitelství prostřednictvím videa. Spolupořádá videokluby, jejichž cílem je rozvoj schopnosti studentů všimnout si důležitých situací a jevů ve výuce.

Mgr. Lenka POBUDOVÁ

Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, obor Český jazyk a Hudební výchova pro 2. a 3. stupeň. Hudební výchovu vyučovala na 2. stupni ZŠ již během studia, od roku 2009 učí oba předměty na 2. stupni ZŠ Vinoř, kde má možnost se pravidelně formou tematických hudebních dílen věnovat i dětem z předškolního oddělení tamní mateřské školky. Je spoluautorkou učebnice Hudební výchova 1 (Fraus), jako autorka čtenářských aktivit spolupracovala dva roky na projektu společnosti Scio „Svět gramotnosti“. Od roku 2016 píše blog pro učitele hudební výchovy www.jaknahudebku.blogspot.cz, ve stejném roce začala pravidelně lektorovat semináře pro učitele (ČOS a SHV ČR). Od roku 2021 je členkou výkonného výboru České Orffovy společnosti.

Mgr. Lenka POSPÍŠILOVÁ

Od roku 1992 je učitelkou hudební výchovy na ZŠ gen. F. Fajtla DFC v Letňanech, kde po vzoru Pavla Jurkoviče založila třídy s rozšířenou hudební výchovou, dětský orchestr HRA JE TO a rodičovský sbor AJETO. V letech 2008–2018 učila hudební výchovu na gymnáziu PORG. Je lektorkou České Orffovy společnosti a mezinárodních orffovských kurzů (Evropa, Austrálie, Amerika, Asie), hudebních dílen pro rodiče s dětmi nebo pro školy v Českém muzeu hudby, Piccoli (Collegium Marianum) a při Symfonickém orchestru hl. m. Prahy

FOK. Od roku 2015 je předsedkyní České Orffovy společnosti. Je autorkou mnoha písniček pro děti a spoluautorkou učebnice pro 1. třídu nakladatelství Fraus.

PaedDr. Jan PRCHAL

V současné době působí jako pedagog a zástupce ředitelky na ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci, škole s rozšířenou výukou HV, kde vyučuje hudební výchovu, teoretické předměty a vede orchestr ZUŠ. Je odborným asistentem na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a členem pedagogické sekce České hudební rady při UNESCO. Od roku 2002 do roku 2022 byl předsedou Společnosti pro hudební výchovu ČR, nyní je členem Kolegia SHV ČR a lektorem Letní dílny HV. Mimo jiné také zastává funkci vedoucího libereckého Regionálního centra HV a post hlavního organizátora Hudební olympiády ČR. V minulých letech vyučoval didaktiku na katedře hudební výchovy PedF UK, hudební teorii na katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a byl hostem na mnoha kurzech a školeních v Mexico City, Šanghaji, na Slovensku či v Kolumbii. Je také autorem učebnic, učebních textů a metodických materiálů a popularizátorem hudby.

Mgr. Karolína ŘEPOVÁ

Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v oborech Hudební výchova a Sbormistrovství a v současné době studentkou doktorského studijního programu Hudební teorie a pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Je lektorkou České Orffovy společnosti, pravidelně vyučuje na seminářích pro učitele hudební výchovy a také vede hudební tvůrčí dílny pro děti (Symfonický orchestr hlavního města Prahy FOK, Letní slavnosti staré hudby PICCOLI, Česká filharmonie). Učí hudební výchovu na Základní škole generála Františka Fajtla DFC v Letňanech podle idejí Orff-Schulwerku. Působí také jako sbormistryně přípravných oddělení Kühnova dětského sboru, koncertního oddělení dětského sboru Pražská kantiléna a smíšeného pěveckého sboru Ajeto. S dětským a dívčím sborem Pražská kantiléna získala řadu ocenění na zahraničních pěveckých soutěžích (např. Neerpelt, Limburk, Budapešť, Kaunas, Caorle, Tuzla a další). V roce 2018 jí byla Uníí českých pěveckých sborů udělena cena Sbormistr – junior pro mladé nadané sbormistry a v roce 2019 obdržela na soutěži v Bosně a Hercegovině Cenu Čestmira Duška pro nejlepšího sbormistra soutěže.

Shirley SALMON, MPhil, PGCE, BA

Vystudovala Hudební obor na Univerzitě v Yorku (Spojené království), praxi získala v mateřské škole a na prvním stupni elementárního vzdělávání na Froebelově institutu v Londýně. Dále vystudovala obor Pedagogika na Univerzitě Leopold-Franzens v Innsbrucku. V roce 1977 se z Londýna přestěhovala do Rakouska, kde získala další pedagogickou praxi. Přes 40 let pracuje jako pedagožka hudební a pohybové výchovy, zaměřuje se na různé věkové kategorie od dětí přes dospívající až po dospělé, na různé talentované či handicapované. Věnuje se dětem a dospělým zejména v mimoškolním kontextu (v dětských

domovech, centrech sociálních služeb), pracuje s rodinami např. v rámci letních týdenních hudebních pobytů pro rodiny s dětmi. Stejně tak se však věnuje dětem v mateřských školách a školách. V letech 1984–2019 byla lektorkou Orff-Institutu, Mozarteum University Salzburg, kde založila obor „Hudba a pohyb v inkluzivní pedagogice“. Vedle univerzitní předmět nesoucí též název a stála v čele různých symposií a letních kurzů zaměřených právě na tuto problematiku. Mezi lety 2000–2005 vyučovala budoucí učitele hudební výchovy na univerzitě v Grazu. Od roku 2018 zastává post prezidentky International Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Kromě této funkce působí jako lektorka na kurzech národní i mezinárodní úrovně, které se zaměřují na témata kreativity a pohybu v inkluzivních třídách, na aktivní poslech a sociální učení prostřednictvím hudebních a pohybových her. Shirley Salmon je mimo jiné autorkou řady knih, DVD a odborných článků.

Prof. Dr. Johann VAN DER SANDT

Magisterské a doktorské studium absolvoval na Univerzitě Pretoria, své sbormistrovské studium obohatil o poznatky na Institutu sbormistrovství v nizozemském Gorinchemu. V oblasti sbormistrovství zastává řadu rolí od skladatele přes roli sbormistra samotného až po hudebního aranžéra a porotce na národních a mezinárodních soutěžích. Vedl množství sborů od dětských přes sbory mládežnické a studentské, zkušenosti má i s vedením sborů dospělých. Jeho komorní sbor *Singkronies* se např. specificky zaměřil na nahrávání, rozvoj a uchování písní regionů Jižní Afriky. Johann v poslední době zastává post profesora hudební výchovy na Bolzanské univerzitě, předtím byl profesorem sbormistrovství na univerzitě v Pretorii a také zastával funkci hlavního sbormistra uskupení *Drakensberg Boy*, globálně vnímaného jako jeden z nejlepších chlapeckých sborů, v Jihoafrické republice. Nyní stojí v čele vedení mužského tělesa *Brummnetského sboru, Národního mládežnického sboru Jižního Tyrolska* a uskupení *unibzVoices*, který je oficiálním sborem Bolzanské univerzity. Zároveň je ředitelem asociace *Lasido* – organizace pro hudební výchovu dětí, kde je zpěv chápán jako hlavní prostředek rozvoje. V rámci svého výzkumu se zaměřuje zejména na multikulturní aspekty hudebního vzdělávání, sociální benefity sborového zpěvu, sborový zpěv mladších žáků a dětí a také na vzdělávání pedagogů hudebních oborů a implementaci hudebního vzdělávání do obsahu kurikula žáků nejmladších.

Prof. Andrea SANGIORGIO, Ph.D.

Od prosince 2015 je profesorem elementární hudební výchovy na Univerzitě hudby a múzických umění v Mnichově a od července 2018 zastává statut viceprezidenta International Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Doktorský titul získal na Univerzitě v Exeteru (Spojené království, 2016) za výzkum v oblasti skupinové kreativity dětí. V Itálii studoval etnomuzikologii (2006) a hru na klavír (1999). V roce 1977 absolvoval Orffův institut v Salzburgu, od téhož roku je spoluředitelem Hudebního didaktického centra (Centro Didattico Musicale), soukromé hudební školy v Římě. Andrea Sangiorgio působí jako pedagog hudební výchovy mezinárodně, mezi jeho stěžejní témata patří především výuka elementární hudby a tance, souborová hra na bicí nástroje a Orffův instrumentář, skupinová improvizace, hudební tvořivost a kognitivní aspekty hudebního vzdělávání.

Elisa SEPPÄNEN, M.A. Ed et MMus

Vystudovala magisterské obory hudební pedagogika a pedagogické vědy, nejnověji obor vzdělávání v proměnách (M.A.) na Helsinské univerzitě (2022). Specializuje se na hudební výchovu v raném dětství a kreativní přístupy k hudební výchově včetně orffovského pedagogického přístupu. V současné době působí jako lektorka hudební výchovy na Sibeliově akademii na Univerzitě umění v Helsinkách. Elisa také působí jako mentorka v mezinárodním Orff-Schulwerk vzdělávacím programu International Mentorship spolu se Soili Perkiö a Christou Coogan. Kromě toho navrhuje a realizuje vzdělávací kurzy pro učitele v rámci národních a mezinárodních fór hudební výchovy. Její vášní je interkulturalita a interdisciplinární přístupy v hudební výchově a zaměřuje se zejména na dětskou hudbu, lidovou hudbu, kolektivní rytmické aktivity a různorodé styly populární a klasické hudby.

Ramona SCHULZ, MAE

Vystudovala hru na klavír v Mnichově (1997) a absolvovala magisterské studium na Orffově institutu v Salzburgu v oboru Elementární hudební a pohybová výchova (2016). Vyučuje hudební výchovu na Gymnáziu Thomase Manna v Praze a vede školní orchestr a hudební projekty na Základní škole německo-českého porozumění v Praze. Je lektorkou České Orffovy společnosti a její zaměření na kreativní muzicírování s nejrůznějšími skupinami se odráží i v jejích dalších projektech. Řídí například chrámový sbor a se svou skupinou „Ramonika“ pořádá interaktivní koncerty pro děti. Řadu let byla lektorkou tvůrčí orchestrální práce s dětmi na mezinárodním hudebním festivalu Ameropa. Věnuje se také oblasti rozvoje jazyka u bilingvních dětí pomocí hudby u dětí v předškolním věku.

Mgr. Jaromír SYNEK, Ph.D.

Vystudoval magisterský učitelský obor Hudební výchova – Český jazyk a literatura na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (1992). Na stejné univerzitě absolvoval v roce 2008 i doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogika. V letech 1994–2001 vyučoval na olomouckých základních a středních školách. Od roku 2001 působí na katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci jako odborný asistent pro didaktiku hudební výchovy. Od roku 2001 je lektorem a koordinátorem programu *Slyšet jinak* zaměřeného na rozvíjení kreativity prostřednictvím hudebních činností a na elementární komponování. Od roku 2013 se v rámci projektů Grantové agentury České republiky podílí na zpracování korespondence Bohuslava Martinů s rodinou v Poličce pro knižní edici i Online databázi pramenů Institutu Bohuslava Martinů.

Mgr. Daniela TAYLOR, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity vystudovala magisterský učitelský obor Hudební výchova – Český jazyk a literatura pro SŠ a Anglický jazyk a literatura pro ZŠ, následně i doktorský studijní program Specializace v pedagogice, obor Hudební teorie a pedagogika. Působí jako odborná asistentka a didaktička na katedře hudební výchovy

PdF MU (Didaktika HV v rámci učitelství pro MŠ, ZŠ I. a II. stupeň, Artefiletika, hra na klavír, oborové praxe) a lektorka workshopů zaměřených na činnostní pojetí hudební výchovy a hry na boomwhackery v rámci programu celoživotního vzdělávání. Má za sebou dvacetipětiletou pedagogickou praxi v různých vzdělávacích institucích v České republice i ve Velké Británii. Je dlouholetou aktivní členkou a hlasovou poradkyní pěveckého sboru GAUDEAMUS Brno, bývalou členkou Filharmonického sboru Guildford, Opery Omnibus/Opery South a Bridewell Opery KESW (Velká Británie). Ráda spolupracuje na kreativních projektech podporujících činnostní pojetí hudební výchovy s mezipředmětovými přesahy a na tvorbě učebních materiálů pro hudební výchovu. V současnosti se podílí na tvorbě učebnicové řady *Hravá hudební výchova pro 1.-5. ročník ZŠ* od nakladatelství TAKTIK, kterou také garantuje.

MgA. PaedDr. Alena TICHÁ, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě Karlovy Univerzity vystudovala kombinaci Český jazyk – Hudební výchova, na HAMU Sólový zpěv. V letech 1974–2019 působila na katedře Hudební výchovy PedF UK a paralelně od r. 1993 po dobu 18 let vyučovala hudební výchovu na základní škole s rozšířenou hudební výchovou, kterou v Brandýse nad Labem založila. Zde vedla i dětský pěvecký sbor a současně na ZUŠ vyučovala externě sólový zpěv.

Odborně se zabývá tematikou výuky a metodiky hlasové výchovy. Pro děti hudebně a pěvecky zaostávající vypracovala specifickou metodiku, kterou lze v základu využít i při práci s dospělými tzv. nezpěváky. Od r. 1993 dosud vede v České republice a na Slovensku kurzy pro pedagogy. Opakovaně vedla workshopy a přednášky na pedagogických fakultách v ČR, na Slovensku a na vysokých hudebních školách v Polsku, v současné době ji konzervatoře oslovují s požadavkem vedení přednášky-workshopu na téma „Moderní metody ve výuce zpěvu“. Sama vyučuje ve vlastních kurzech akreditovaných MŠMT (více na www.alenaticha.cz).

Alena Tichá je vyhledávaným hlasovým poradcem pěveckých sborů všech věkových kategorií v celé ČR. Jako zkušený porotce se účastní pěveckých a sborových soutěží. Publikuje články a knížky o hlasové výchově zejména dětí.

Je držitelkou významných ocenění, např. *Ceny Jaroslava Herdena* za přínos hudební výchově v oblasti hlasové výchovy (ČHS), *Ceny za přínos českému sborovému zpěvu* (Unie českých pěveckých sborů). Za celoživotní práci v oblasti hlasové výchovy převzala v r. 2022 v Karolinu *Cenu České hudební rady* (člena Evropské hudební rady UNESCO).

Mgr. Patricie WINDSOR, Ph.D.

Vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně – Učitelství pro střední školy, obor Český jazyk a Hudební výchova. Svou disertační práci věnovala problematice hodnoty a hodnocení uměleckého díla. Od r. 1995 pracuje na Gymnáziu Blansko, kde vedle těchto předmětů vyučuje také anglický jazyk. S nadšením se zajímá o sborový zpěv. Na gymnáziu vedla pěvecký sbor Carmina a své studenty ráda podporuje v hudebních aktivitách, projektech a vystoupeních. Zkušenost s dětmi mladšího školního věku získává díky výuce angličtiny v jazykové škole v Blansku. Od roku 2016 spolupracuje s Odděle-

ním vzdělávacích programů České filharmonie, vedle lektorování dílen na koncertech pro děti a jejich rodiče, vedení dílen pro děti v Dětském domově Ch. Masarykové v Praze na Zbraslavi byla také lektorkou a členkou organizačního týmu projektu *Hudba do škol*. Již v průběhu vysokoškolského studia se setkala s myšlenkami Orff-Schulwerku. Od té doby absolvovala mnohé orffovské kurzy u nás i na Orff-Institutu v Salzburgu a tento vzdělávací přístup zásadním způsobem ovlivnil její pedagogickou práci. Od roku 2020 je členkou výboru České Orffovy společnosti. Svými texty příležitostně přispívá do časopisu *Harmonie*, věnovaného klasické hudbě, jazzu a world music, a tvořivý přístup ke všemu, co dělá, je její životní filozofií.

prof. MgA. et Mgr. Vít ZOUHAR, Ph.D.

Hudební skladatel, muzikolog a profesor Univerzity Palackého v Olomouci. Na Janáčkově akademii múzických umění v Brně absolvoval obor Skladba a na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity obor Hudební věda. V postgraduálním studiu skladby pokračoval na Universität für Musik und darstellende Kunst ve Štýrském Hradci, kde také v letech 1992–2004 působil na Institutu pro elektronickou hudbu. Uměleckou aspiranturu a doktorské studium absolvoval na JAMU v roce 1993 a 2001. Od roku 1992 přednáší na katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci. V roce 2005 byl habilitován na Ostravské univerzitě v oboru Hudební teorie a pedagogika, o deset let později absolvoval profesorské řízení na JAMU v oboru Hudební umění, skladba. V letech 2003–2006 zastával funkci proděkana PdF UP v Olomouci pro vědu a výzkum v zahraničí. V letech 2010–2014 a 2018–2021 byl statutárním zástupcem rektora Univerzity Palackého v Olomouci a od roku 2010 je na této univerzitě prorektorem pro studium. V roce 2001 založil program *Slyšet jinak*, kde působí jako mentor a lektor. Od roku 2005 se podílí v rámci projektů Grantové agentury České republiky na kritickém vydání děl a korespondence Bohuslava Martinů. Je také autorem nebo spoluautorem řady oper, orchestrálních a komorních skladeb a hudebních monografií, kritických edic a studií, za které získal řadu ocenění.

10. Resumé

Vysokoškolská učebnice Kapitoly z kreativní hudební výchovy je publikačním výstupem projektu *Kreativní interakce jako zdroj motivace a inovace ve výuce vysokoškolských pedagogů a v pregraduální přípravě pedagogů HV*, realizovaného katedrou hudební výchovy PedF UK v období od října 2022 do června 2023, za podpory Ministerstva kultury ČR, Národního plánu obnovy a NextGeneration EU. Představuje kompendium rozmanitých témat didaktiky hudební výchovy a hudebně výchovných činností, jejichž spojovatelem je kreativní aspekt. Je zaměřena jak na rozvoj tvořivosti žáků ve vyučovacím procesu, tak na motivovaný tvořivý přístup pedagoga k výuce.

Úvodní část publikace vychází z teoretických principů současné hudební výchovy včetně aktuálních trendů a potřeb hudebně výchovné praxe. Zvláštní pozornost je věnována aspektům tvořivé hudební výchovy v kontextu hudebních činností a jejich komplexního propojení. Představeny jsou možnosti tvořivého rozvoje hlasu i hudebně pohybových činností, inspirující podněty k aktivnímu vnímání hudby, elementární improvizaci a komponování. Hudebně tvořivé podněty jsou identifikovány v kontextu uplatnění moderních technologií či inkluzivního vzdělávání.

Učebnice obsahuje soubor modelových hudebně výchovných situací výuky s uplatněním vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností s akcentem na tvořivé aktivity. Modelové situace jsou doplněny notovými ukázkami, schematickými ilustracemi, tematickými ilustracemi a doplňujícími kreativními náměty. Příloha učebnice přináší dokumentující fotografie z realizace projektu.

Autorsky se na učebnici spolupodílejí především vysokoškolští pedagogové v oblasti didaktiky hudební výchovy nebo disciplín s didaktikou hudební výchovy spojených, a to jak z ČR, tak ze zahraničí. Na prezentaci modelových hudebně výchovných situací se vedle uvedených vysokoškolských pedagogů autorsky spolupodílejí rovněž lektori Společnosti pro hudební výchovu ČR a České Orffovy společnosti.

Summary

The university textbook *Chapters on Creative Music Education* is a publication of the project *Creative Interaction as a Source of Motivation and Innovation in the Teaching of University Teachers and in Undergraduate Preparation of Music Education Teachers*. It was implemented by the Department of Music Education of the Faculty of Education of Charles University in the period from October 2022 to June 2023 and produced with the support of the Ministry of Culture of the Czech Republic, the National Renewal Plan and NextGeneration EU. It presents a compendium of diverse topics concerning music education didactics and music activities, linked by the creative aspect, and focuses both on the development of students' creativity in the teaching process and on the motivated creative approach of the teacher to instruction.

The introductory part of the publication is based on the theoretical principles of contemporary music education, including current trends and needs of music education practice. Special attention is given to aspects of creative music education in the context of music activities and their complex interconnection. Various ways to facilitate the creative development of vocal as well as music and movement activities, inspiring stimuli for the active perception of music, elementary improvisation and composing are presented. Musically creative stimuli are identified in the context of the application of modern technologies or inclusive education.

The textbook contains a set of model music educational situations with the application of vocal, instrumental, music and movement or listening activities, and with an emphasis on creative activities. The model didactic situations are supplemented with musical examples, schematic and thematic illustrations and additional creative ideas. The textbook appendix provides documentary photographs of the project implementation.

The authors of the textbook are mainly university teachers in the field of music didactics, education or disciplines related to the didactics of music education, both from the Czech Republic and abroad. In addition to these university teachers, lecturers from the Society for Music Education of the Czech Republic and the Czech Orff Society also contribute to the presentation of model music educational situations.

Příloha

Ohlédnutí za projektem *Kreativní interakce jako zdroj motivace a inovace ve výuce vysokoškolských pedagogů a v pregraduální přípravě pedagogů HV*²⁰⁷



1. Zima a probuzení jara – rytmické, hudební a pohybové inspirace pro práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku

²⁰⁷ Fotografoval: Bc. Jan Spilka, Mgr. Monika Svěchtová (*Kreativní práce s hlasem aneb Jdeme volit*)



2. Jarní tání aneb Tvořivé hudebně pohybové náměty pro práci s dětskou knihou



3. Hrajeme si s písněmi



4. Pavoučí jazz aneb Od rytmu k hudební formě



5. Tvořeníčko tvoření - deklamovánky



6. Elementární rytmická zkušenost s hlasem, hrou na tělo a nástroji



7. Příklady využití hudebních technologií v hodinách hudební výchovy



8. Podněty k aktivnímu poslechu – Kolotoč



9. Podzimní ladění, adventní sladění



10. Africké tance – spojení zpěvu a pohybu



11. Zvuk, tón, nástroj, hlas – jak rozeznít třídu v každý čas



12. Hlasová výchova pohybem a hrou



13. Slyšet jinak - projekt elementárního komponování



14. Proč bychom se netěšili aneb Prodáme tu nevěstu?



15. Červotočům na stopě aneb Zkoumání fugy



16. Kreativní práce s hlasem aneb Jdeme volit



17. Zpíváme, hrajeme a improvizujeme



18. Komplexní hudební výchova na principu spirály - A stále se točí!



19. Hudebně myslet - hudebně tvořit



20. Hudební inspirace ze starobrněnské klášterní zahrady

Kapitoly z kreativní hudební výchovy

Jiřina Jiříčková (ed.) a kol.

Překlady cizojazyčných textů, jazyková korektura a odborná spolupráce:

Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.

Editace a přepis notových zápisů: Mgr. Martin Grobár, Ph.D.

Layout: Denisa Kokošková

Návrh a grafické zpracování obálky: Denisa Kokošková

Ilustrace: Bc. Karolina Korejšová

Fotografie: Bc. Jan Spilka

Technická redakce: Mgr. Petra Hošková, Bc. et Bc. Julie Kloučková

1. vydání

Praha 2023

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

DOI: <https://doi.org/10.14712/9788076034174>

ISBN 978-80-7603-421-1 (print)

ISBN 978-80-7603-417-4 (online)