

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**SYNTÉZA HUDEBNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI PRÁCI
S DĚTMI**

Mgr. et Mgr. Kateřina Brůžová

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Oponent práce: doc. Mgr. Tomáš Kolafa

Datum obhajoby: červen 2023

Přidělovaný akademický titul: BcA. Praha, 2023

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
THEATRE FACULTY

Dramatic arts

BACHELOR THESIS
SYNTHESIS OF MUSIC AND DRAMA EDUCATION AT WORK
WITH CHILDREN

Mgr.et Mgr. Kateřina Brůžová

Supervisor: MgA. Alžběta Ferklová

Oponent: Mgr. Tomáš Kolafa

Date of Apology: June 2023

Academic Degree: BcA.

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Syntéza hudební a dramatické výchovy při práci s dětmi

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Praze, dne

.....

Mgr. et Mgr. Kateřina Brůžová

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků bakalářské práce nebo jakékoliv nakládání s nimi, je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Jako autorka souhlasím s využitím této práce pro prezenční studium v knihovně AMU.

V Praze, dne

.....

Mgr. et Mgr. Kateřina Brůžová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá propojením dramatické a hudební složky na Základní umělecké škole v Kadani.

Teoretická část se zabývá hudební a dramatickou výchovou. Vysvětluje činnosti hudební výchovy a metody a techniky dramatické výchovy, které se dají využít v edukačním procesu s žáky. Dále obsahuje vlastní koncepci, která krátce popisuje připravené hudebně - dramatické lekce.

Praktická část je postavena na jednotlivých lekcích, které propojují hudební a dramatickou složku.

Klíčová slova

hudební výchova, dramatická výchova, hudebně-dramatická lekce, hudba, drama

Abstract

The Bachelor Thesis deals with interconnection of the music and theatre components at ZUŠ (Basic Artistic School) in Kadan.

Theoretical part is dealing with music and drama education. It explains various activities of music education, methodology and techniques of drama education which be used in teaching process with students. It includes my own conception, which briefly explains prepared music-drama lessons.

Practical part is based on particular lessons which connects music and drama part.

Key words

music education, drama education, music-drama lessons, music, drama

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomohli při zpracování diplomové práce, především paní MgA. Alžbětě Ferklové, která mi pomohla s volbou tématu, za její věcné a cenné rady. Mé upřímné díky patří také žákům a vedení ZUŠ Kadaň, kteří mi umožnili realizaci hudebně dramatického projektu, studentkám na vyšší odborné škole v Mostě a v neposlední řadě mé rodině za poskytnutou podporu.

.....

Kateřina Brůžová

Obsah

Obsah	9
Úvod.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 LITERÁRNĚ-DRAMATICKÝ OBOR ZUV	12
1.1 Očekávané výstupy RVP ZUV	13
1.2 Školní vzdělávací plán ZUŠ Kadaň	14
1.2.1 Studium přípravné dramatické výchovy	14
1.2.2 Studium I. stupně	15
1.2.3 Studium II. stupně	16
2 HUDBA A HUDEBNÍ ČINNOSTI	17
2.1 Druhy hudebních činností	17
2.1.1 Rozvoj hudební tvořivosti	20
2.2 Vliv hudby na tělesnou stránku	26
2.3 Vliv hudby na psychiku	27
2.3.1 Hudba a city	28
2.4 Hudba a sociální oblast	28
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	30
3.1 Dramatické metody a techniky.....	30
3.1.1 Metoda Plná rolová hra	32
3.1.2 Metody pantomimicko-pohybové	33
3.1.3 Metody verbálně-zvukové.....	34
3.1.4 Metody graficko-písemné	36
3.1.5 Metody materiálově-věcné.....	37
3.2 Metody využitelné v dramatické výchově	40
3.2.1 Metody na principu hry v roli	40
3.2.2 Metody bez hry v roli, ale důležité pro dramatickou výchovu.....	40
3.2.3 Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí.....	41
3.2.4 Pomocné a doplňkové	41
3.3 Metody dramatické výchovy dle H. Švejdové a E. Svobodové	42
4 SYNTÉZA HUDEBNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY	45
5 TVORBA VLASTNÍ KONCEPCE	48

II. PRAKTICKÁ ČÁST	52
6 LEKCE Č. 1	52
7 LEKCE Č. 2	59
8 LEKCE Č. 3	66
9 LEKCE Č. 4	71
10 LEKCE Č. 5	79
11 LEKCE Č. 6	83
12 LEKCE Č. 7	90
13 LEKCE Č. 8	96
14 REXLEXE PROJEKTU.....	106
Závěr	108
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	110
SEZNAM PŘÍLOH.....	113

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na propojení dramatických a hudebních činností na Základní umělecké škole v Kadani (dále jen ZUŠ). Používá didaktické postupy, jež vedou k syntéze hudební a dramatické složky. Trendem dnešní doby je prožitková pedagogika, což je ve své podstatě propojení jakéhokoliv učiva s prvky dramatické výchovy. Jelikož jsem vystudovala hudební výchovu, rozhodla jsem se zaměřit svou práci na hudební učivo ve spojení s prvky dramatické výchovy.

Teoretická část bakalářské práce má pět kapitol. První kapitola popisuje Literárně-dramatický obor základního uměleckého vzdělávání (ZUV). Věnuje se očekávaným výstupům Rámcově vzdělávacího programu (RVP) a školnímu vzdělávacímu plánu ZUŠ Kadaň. Popisuje jednotlivé stupně studia. Druhá kapitola se zaměřuje na hudbu a hudební činnosti, konkrétně na druhy hudebních činností, rozvoj hudební tvořivosti, vlivy hudby na psychiku, tělesnou stránku, citovou oblast a sociální oblast. Třetí kapitola pojednává o dramatické výchově, vysvětluje metody a techniky dramatické výchovy a dále je rozděluje na metody pantomimicko-pohybové, metody verbálně-zvukové, metody graficko-písemné, metody materiálově-věcné. V neposlední řadě se kapitola zabývá metodami, které lze využít v dramatické výchově. Čtvrtá kapitola je kapitolou čistě autorskou, popisující syntézu hudební a dramatické výchovy. Pátá kapitola se zaměřuje na tvorbu vlastní koncepce, to jest krátký popis jednotlivých hudebně dramatických lekcí, věkové kategorie a skupiny, se kterou byly lekce realizovány.

V praktické části budou popsány jednotlivé lekce, které propojí hudební a dramatickou složku. Na základě popsaných lekcí bude možné realizovat s určenou věkovou skupinou hudebně dramatickou výuku. Praktická část také obsahuje reflexi celého projektu.

Popsané didaktické postupy by mohly být přínosem pro učitele, které podobná syntéza zajímá a rádi by si v praxi s dětmi vyzkoušeli toto propojení, ale nemají s hudební výchovou takové zkušenosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 LITERÁRNĚ-DRAMATICKÝ OBOR ZUV

Následující kapitola se zabývá RVP ZUV pro Literárně-dramatický obor. Pojednává o tom, jaké jsou cíle, co přesně je smyslem oboru.

„Literárně-dramatický obor v základním uměleckém vzdělávání umožňuje prostřednictvím tvořivých činností (pohybových a mluvních hereckých, slovesných, dramaturgických, hudebních, výtvarných, prací s loutkářskými prostředky atp.) rozvíjet umělecké vlohy žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu. Stává se tak významným nástrojem rozvoje sociability žáků (schopnosti vnímat druhé, vnímat motivace jejich jednání a prostřednictvím vstupu do rolí řešit různé sociální situace), jejich emocionálního rozvoje a schopnosti sebezpoznání a sebekontroly.“¹

V literárně-dramatickém oboru se nejčastěji pracuje s dramatickou hrou, která využívá propojení výrazových prostředků ostatních složek umění. Je to zejména umění hudební, výtvarné, taneční a literární. Při propojení těchto uměleckých složek je důležité, aby se respektovaly jejich specifické vyjadřovací možnosti. Je tak rozvíjena žákova schopnost vnímat, tvořit a sdělovat v prostoru a čase lidské vztahy i jednání (Jechová,2016, s.12).

Dramatická výchova se *„od předmětů estetické výchovy liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.“²*

Vzdělávací obsah literárně-dramatického oboru je tvořen ze dvou celků, které se vzájemně propojují. Oblasti se nazývají **Interpretace a tvorba** a **Recepce a reflexe**. Obě tyto oblasti mají v RVP ZUV definované očekávané výstupy, které jsou zaměřené na využití v běžném životě (Jechová,2016, s.12).

Literárně-dramatický obor je oborem kolektivním, kdy žáci pracují společně - kolektivně. Výuka vychází ze spontánního dětského dramatického projevu až k vytvoření

¹RVP ZUV, 2010, s. 47.

²MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007, s. 32.

schopnosti, jenž bude osobitá, samostatná, přirozená, schopná se vyjadřovat v sociální, ale i umělecké komunikaci hlasem, pohybem, či gesty, psaným projevem nebo projevem prostřednictvím loutkářských technik pomocí předmětu, materiálu, figurativních loutek, masek apod.) Výuka též zahrnuje přípravu pohybovou zaměřenou na pohybové dovednosti, přípravu mluvní. Zaměřuje se na rozvoj literárních dovedností a loutkovodičských dovedností žáků. Obor učí žáky postupně od jednoduchých improvizací až k inscenačnímu procesu k vytvoření přednesového či divadelního tvaru inscenace. Práce vychází z drobných inscenačních etud až k vytváření scénáře. Za nezbytnou je považována dramatická hra, která v žácích podněcuje tvořivý přístup k dané předloze, či do výuky začleňuje průpravné činnosti. Pro realizaci hry jsou vybírána taková témata, která odpovídají individuálním dispozicím žáků. Vhodně zvolená témata mohou napomoci, aby se žáci podíleli aktivním způsobem na kooperaci ve skupině a budovali mezi s sebou kvalitní vztahy (Jechová,2016, s.13).

Cílem vzdělávání v literárně dramatickém oboru je kromě kolektivní výuky i výuka individuální, kdy se s každým žákem pracuje se zvoleným textovým materiálem z poezie, prózy, žák může pracovat i na monologu, dialogu, námětu, tématu. Volba předlohy pro individuální práci by měla mít umělecké i myšlenkové kvality, jež se žáci během celého procesu učí rozeznávat a hodnotit.

Absolvent literárně-dramatického oboru může využít své získané vzdělání v oblasti mezilidských vztahů, či práce s lidmi, kde je zapotřebí specifických komunikačních dovedností či vyšší míra empatie. Získané vzdělání může žák využít v dalším studiu na uměleckých i neuměleckých školách směřujícím k profesionálnímu uplatnění (Jechová,2016,s.13).

1.1 Očekávané výstupy RVP ZUV

RVP ZUV definuje očekávané výstupy pro I. a II. stupeň základního studia. Očekávané výstupy jsou jakési závazné minimum, které má žák na konci ročníku splnit. Velký důraz je kladen na očekávané výstupy na konci I. stupně, tedy v 7. ročníku a na konci II. stupně - tj. ve 4. ročníku. Očekávané výstupy jsou ze dvou oblastí: Recepce a reflexe a z Interpretace a tvorby. Očekávané výstupy by měly být ověřitelné. ŠVP by měl

být proto koncipován tak, aby žák na konci každého stupně tyto výstupy ovládal (Jechová, 2016, s.13-14).

Přípravné studium a jeho očekávané výstupy si vytváří každá škola tak, aby byly výstupy v souladu s ŠVP. Očekávané výstupy pro studium pro dospělé si tvoří učitel s ohledem na potřeby žáků, které jsou v souladu s ŠVP.

1.2 Školní vzdělávací plán ZUŠ Kadaň

Literárně-dramatický obor v Základní umělecké škole v Kadani mohou navštěvovat žáci již od pěti let. Ti jsou zařazeni do prvního ročníku přípravného studia. Žáci, kteří byli ke studiu přijati v 6 letech, jsou zařazeni do druhého ročníku přípravného studia.

Žáci, kteří jsou přijati v 7 letech, nastupují do prvního ročníku I. stupně základní studia. Škola umožňuje talentovaným žákům navýšit na základě rozhodnutí ředitele hodinovou dotaci v předmětech Přednes a Dramatika a slovesnost od 4. ročníku I. stupně o 0,5 hodiny týdně. Podmínkou je výborný prospěch a pravidelná a úspěšná reprezentace školy. Nově přijatí žáci, kteří nastupují ve 14 letech, jsou zařazeni do II. stupně základního studia (ŠVP, ZUŠ-Kadaň,2015).

Studium pro dospělé je realizováno v rámci předmětu Dramatická tvorba s hodinovou dotací dvě hodiny týdně. Obsah vzdělávání má formu studijního plánu, který je koncipován na rok. Pro každý ročník je vytvořený studijní plán, který je pak součástí třídní knihy (ŠVP, ZUŠ-Kadaň,2015).

1.2.1 Studium přípravné dramatické výchovy

Studium Přípravné dramatiky je zaměřené na očekávané výstupy, jež děti seznamují s činnostmi literárně dramatického oboru. Výstupy jsou zaměřeny na prostorovou orientaci - žák se pohybuje po celém divadelním prostoru a práci s tělem. V hudební složce by měl žák reagovat na změnu hudby týkající se rytmu a tempa, seznamuje se s prací s rekvizitou, učí se rytmizovat a melodizovat jednoduché básně, říkadlo (ŠVP,ZUŠ-Kadaň,2015).

1.2.2 Studium I. stupně

Žáci prvního a druhého ročníku I. stupně mají jeden výukový předmět **Dramatická průprava**. Žáci se v tomto předmětu učí reagovat pohybem na změnu hudby - ať už rytmu, či tempa, pracují s rekvizitami, melodizují a rytmizují říkadla či jednoduché básně, naučí se nový dramatický termín - štronzo, kdy při pohybu zastaví svá těla, učí se vnímat prostor a pohybovat se v něm, učí se citlivě reagovat n svého hereckého partnera během krátkých hereckých etud. Žáci napodobují postavy z dětského světa, jsou schopni převyprávět děj známé pohádky, dokážou používat zástupnou řeč (ŠVP, ZUŠ-Kadaň,2015).

Od třetího ročníku I. stupně jsou žáci vzděláváni ve čtyřech předmětech: Dramatika a slovesnost, Umělecký přednes, Jevištní pohyb, Dramatická tvorba. Předmět **Dramatika a slovesnost** je zaměřen na orientaci v textu, přímou nepřímou řeč, vědomé používání změny zabarvení hlasu, hledání pointy. Žáci pracují s dynamikou, uvědomují si významy slov, snaží se sami literárně tvořit, umí používat zástupnou řeč v dialogu s partnerem, vytvoří krátký divadelní scénář včetně jevištních poznámek, podtextů.

V předmětu **Umělecký přednes** se žáci učí dbát na správnou výslovnost, soustředit se na významy slov, vědomě prodlužovat a zkracovat vokály, aplikovat zástupnou řeč při improvizacích či dialogu, naučit se nazpaměť krátký text s odpovídajícím přednesem, zvládají mluvní cvičení, používají vhodných výrazových prostředků. Žáci jsou schopni využívat svůj hlas od šepotu přes znělý až do zvolání, žáci jsou schopni napsat krátký monolog či dialog, se svými divadelními partnery jsou schopní pracovat na výrazu. V předmětu **Dramatická tvorba** učí žáky vnímat nejen prostor, ale i svého partnera, učí je spolupracovat s partnerem, změnit charakter hrané postavy, využívat hereckou paměť, zapracovat do hry rekvizitu či loutku, určit kladnou a zápornou postavu, zvládat skupinovou improvizaci na určené téma, navazovat dialog s rekvizitou, pamatuje si text, dokáže přenést životní zkušenost do dramatické hry. Žáci se učí pracovat se zástupným gestem, využívat své tělo k vyjádření emocí a pocitů, pracovat s kritikou, věnují se tvorbě vlastního scénáře, režírování vlastního tvaru. Učí se také navazovat kontakt s publikem a řešit nové situace (ŠVP,ZUŠ-Kadaň,2015).

Předmět **Jevištní pohyb** učí žáky zvládat základní prostorovou orientaci, správné držení těla, reagovat při pohybu na pauzu v hudbě, změny tempa. Žáci se věnují pohybové

improvizaci na zadané téma, učí se vnímat partnera, zvládat základní taneční kroky, složitější prostorovou orientaci a pohyb s náčiním (stuha, míč, šátek, guma, kroužek). Při divadelních improvizacích se učí využívat změn hudby, vnímat horizontální a vertikální členění prostoru, zvládat koordinaci pohybu, vyjádřit pohybem základní emoce, zvládnout kánonický pohyb, pracovat s napětím těla, používat prostorovou paměť.

1.2.3 Studium II. stupně

Studium II. stupně pokračuje ve stejných předmětech, které mají žáci od třetího ročníku I. stupně: Dramatika a slovesnost, Umělecký přednes, Dramatická tvorba, Jevištní pohyb. Z předmětu **Dramatika a slovesnost** lze zmínit očekávané výstupy: žák dokáže předvést cvičení s asociacemi - tzv. volný tok myšlenek, domyslí nové a nepředvídatelné konce, hledá vhodná témata k improvizaci pro skupinu, popíše znaky různých literárních žánrů, zhodnotí a rozebere práci ostatních, dopomůže k odstranění chyb. V předmětu **Umělecký přednes** se žáci dále rozvíjejí v přednesu, konkrétně se zaměřují na improvizovaný monolog - aktuální téma, znají rozdíly mezi prózou a poezií, pracují s charaktery postav, dokážou si samostatně vybrat materiál k přednesu a zhodnotit vyslechnutý přednes, učí se pracovat se zpětnou vazbou a vyhodnotit své kvality. V předmětu **Dramatická tvorba** se žáci zkouší alternaci, dokážou zhodnotit své kvality a následně navrhnout své možnosti pro další uplatnění po dokončení studia, spolupodílí se na výběru typu divadelního představení, též pracují na svém vlastním individuálním divadelním tvaru. V předmětu **Jevištní pohyb** žáci tvoří samostatně krátké pohybové etudy na zadané téma, naplňují pohybově svou roli, pracují v žánrech nonverbálního divadla, dokážou vysvětlit termíny jako nonverbální divadlo, klauniáda, fyzické divadlo, nový cirkus, pantomima, zvládnou kontaktní improvizaci, podílí se na vzniku absolventského představení.

2 HUDBA A HUDEBNÍ ČINNOSTI

Hudba a hudební činnosti ovlivňují významně naše prožívání. Jedinec na hudbu reaguje již od prenatálního stádia vývoje, je prokázáno, že miminko vnímá zpěv matky či hudbu, která je v jeho okolí.

Za velmi významné období v životě dítěte z hlediska hudebního vývoje je považován předškolní věk. U dítěte v rámci biologického zrání sílí hlasivkové svalstvo, rozvíjí se diferenciatní schopnost sluchu, koordinace pohybových schopností, vytváří se základy pro pěvecké, nástrojové i poslechové dovednosti (Kubecová a kol.,2017,s.9).

„Dětské hudební projevy se začínají kvalitativně diferencovat, a to nejenom s ohledem na obdařenost dítěte hudebními vlohami (dědičnými a vrozenými předpoklady ke komunikaci s hudbou), ale též v závislosti na hudebně podnětném rodinném prostředí.“³
V hudebním rozvoji může tento aspekt sehrát zásadní úlohu. Často se stává, že děti, které se jeví jako hudebně nedisponované, jsou pouze jen hudebně nerozvinuté, neboť dosud neměly příležitost se s hudebními aktivitami setkat. Mateřské školy se snaží proto dětem poskytovat dostatek řízených hudebních podnětů vedoucích k rozvoji dětské hudebnosti, aby tak suplovaly nedostatečnost rodin a nedošlo k hudební stagnaci u dětí.

2.1 Druhy hudebních činností

Jestliže se s hudbou jedinec setkává spíše pasivně, pasivně vnímá zpěv, hudbu, nebo jen sleduje balet, dochází k propojení hudby a tance, má toto setkání charakter **receptivní**.

Protipólem je forma **aktivní**, kdy se jedinec zapojuje do hudby, například si může jen pobrukovat, hrát na hudební nástroj v hudebním tělese, zpívat ve sboru, může třeba jen vyjadřovat rytmus pohybem těla (Kubecová a kol.,2017,s.39).

Obě tyto formy mají však vliv na naše prožívání, v takovém případě jedinec může cítit souznění s něčím nebo s někým, má radost z hudby, či pomocí ní vyjadřuje své emoce.

³KUBECOVÁ, Markéta, Marcela PEHELOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Hana VÁŇOVÁ. *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Raabe, 2017, s. 9.

Velmi často se lidé v emočně vypjatých situacích uchylují k vyjadřování svých pocitů pomocí hudby. Příkladem je toho zpěv státní národní hymny, která byla zpívána tisíci lidmi na Letné v Praze v listopadových dnech „sametové revoluce.“

Společná hudební činnost, ať už se jedná o společný zpěv, rytmizaci či pohyb při hudebním doprovodu, umocňuje prožitek z hudebního zážitku. Jsou to totiž okamžiky, které jsou spojeny se silným prožitkem nejen ze zpěvu samotného či jiné hudební aktivity, ale především ze vzájemného sdílení. U dětí, ať už se jedná o předškolní vzdělávání či o vzdělávání na základní či střední škole, má hudba a aktivity s ní spojené nezastupitelnou roli. Pokud mají děti dobré vedení během hudebních aktivit, je pozitivně ovlivňován jejich vývoj. Hudební činnosti obvykle navozují pozitivní atmosféru, mohou pomoci k relaxaci, uvolnění psychického napětí, zklidnění dětí, ale také i k jejich aktivizaci, motivaci atd. K základním aktivitám patří **pěvecké činnosti, hudebně pohybové činnosti, poslech zpěvu a hudby a instrumentální činnosti** (Kubecová a kol.,2017, s.39-40).

Termín hudebnost je vázán k hudebnímu vývoji dítěte a jeho osobnosti. „*Chápeme ji jako souhrn všech vnitřních hudebních předpokladů (vloh, schopností, dovedností, návyků i případných znalostí dítěte), motivačních podnětů a sociálních vlivů zajišťujících komunikaci dítěte s hudbou.*“⁴

Tato komunikace se uskutečňuje prostřednictvím hudebních činností. O **Percepční činnosti** se hovoří, když dítě vnímá hudbu, či může sledovat jinou osobu, která provozuje hudební činnost. Díky pozorovacím mechanismům získává dítě prvotní zkušenost s hudbou i s hudebními činnostmi. Jakmile dítě imituje hudební podněty ať už zvukově, když zpívá, hraje na lehce ovladatelné nástroje, či pohybově realizuje hudební prvky, které byly osvojené již dříve, mluvíme o **činnostech reprodukčních**. Děti nejčastěji reprodukují známé písně, jednoduché lidové písně, naučený pohyb a tak dále (Kubecová a kol.,2017,s.10).

Produkční (tvořivé) činnosti jsou takové, při nichž děti samy vymýšlí hudební prvky, či se hudebně projevují na základě vnímané hudby.

⁴KUBECOVÁ, Markéta, Marcela PEHELOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Hana VÁŇOVÁ. *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Raabe, 2017, s. 10.

Hudebnost má také svou **strukturu**, která obsahuje několik složek. Jde především o složku **výkonovou - předpokladovou**, která je souborem fyzických vlastností, dovedností a znalostí, jež jsou potřebné k realizaci hudebních aktivit, hudebních schopností. Kvalita hudebního výkonu je určena rozvojovým stupněm výše zmíněným souborem vlastností. **Aktivační - dynamizující** složka představuje motivaci dítěte k hudebním aktivitám, jedná se o volní vlastnosti, hudební potřebu a zájmy, následně hodnotové orientace, postoj k hudbě atd. **Sociální** složka se zaměřuje na formování hudebnosti s ohledem na sociokulturní okolí. Zde na děti působí rodina, mateřská škola, základní škola, zájmové kroužky, základní umělecké školy, masmédiá atd. Pokud chce učitel rozvíjet dětskou hudebnost, je nutné vzít v úvahu všechny výše zmíněné složky. Učitel MŠ, či následně učitel hudební výchovy na ZŠ, může dítě formovat ve všech složkách. Učitelé musí mít na paměti významnou triádu **činnost - schopnost - dovednost**, kterou by měli běžně používat v praxi a uvědomovat si tyto psychologické vazby. Z tohoto důvodu je nutné, aby učitel znal charakteristiku jednotlivých činností a determinoval základní **hudební schopnosti**.

Za hudební schopnosti se považuje **hudební sluch**, který je označován jako sluchově percepční schopnost a sluchově motorická schopnost. **Hudební smysl**, či hudební cítění je důležité zejména pro rozvoj hudebně výrazových prostředků (především pro tonální, rytmické a harmonické cítění). Za další hudební schopnosti jsou považovány **hudebně intelektové**. Zde se hovoří o hudební paměti, hudebním myšlení, hudební představivosti. Poslední skupinou hudebních schopností je **hudebně tvořivá schopnost**, která je tvořena převážně fantazií, flexibilitou, senzitivitou, originalitou a tak dále (Kubecová a kol.,2017,s.12).

Hudební schopnost lze definovat jako vnitřní psychickou strukturu, která se dá poznávat jen nepřímou z kvalit hudebních úkonů - **dovedností**. Upevňováním hudební dovednosti se zvyšuje kvalita hudební schopnosti. Pro rozlišení těchto dvou pojmů se hovoří o míře obecnosti. Schopnost je obecnějšího charakteru a umožňuje, aby si jedinec osvojil či realizoval několik dovedností. Dovednost je konkrétní a je spojena s hudebním výkonem. Běžně se hudební dovednosti rozdělují dle hudebních činností - tedy na dovednosti poslechové, nástrojové, pěvecké, hudebně pohybové atd. Dovednosti jsou tedy projevenými hudebními schopnostmi v hudebních činnostech. Jestliže si učitelé uvědomují

tyto vazby během hudebních aktivit, mohou u dětí rozvíjet hudební schopnosti, ale zároveň tyto schopnosti u dětí na základě hudebních dovedností diagnostikovat (Kubecová a kol., 2017,s.12).

2.1.1 Rozvoj hudební tvořivosti

Hudební tvořivost je u dětí odrazem jejich spontaneity. Počátky hudební tvořivosti se objevují při prvních pokusech, kdy se dítě snaží si osvojit řeč, napodobuje různé zvuky a experimentuje s nimi. V případě nedostatečné informovanosti pedagoga o hudebních zákonitostech může snadno dojít k nevázanému tvoření, které je u dítěte založené jen na intuici. Proto je nutné vnést do hudebního tvoření logiku a řád. Děti tak mohou pomocí her a hudebních tvořivých činností získat potřebné poznatky. Z bezbřehé improvizace bez pravidel se tak stává improvizace, která je podřízená rytmickým a hudebním pravidlům. Může se realizovat v rámci jednoduchých hudebních forem, aniž by ztratila na spontaneitě. Děti se postupně odpoutávají od pouhé nápodoby hudebních modelů a posléze jsou schopny obměňovat, či kombinovat. Improvizace je čím dál více samostatnější. „*Pro jednotlivé etapy rozvoje hudební tvořivosti dětí jsou doporučeny aktivity, které svou stupňující náročností rozvíjejí též hudebnost dítěte a jeho orientaci v základních hudebních pojmech.*”⁵ Rodiče a učitelé, kteří pracují s dětmi předškolního věku a mladšího školního věku, mohou využívat například z tvořivých hudebních aktivit **hru na ozvěnu**, kdy dospělý předvede, dítě posléze hned opakuje. Může se jednat o **rytmické ozvěny**, kdy se hraje na tělo: tleskání (ruce tlesknou o sebe), nebo pleskání - ruce plesknou o stehna. Lze využít i **melodickou ozvěnu**, kdy se pracuje v rozmezí tercie.

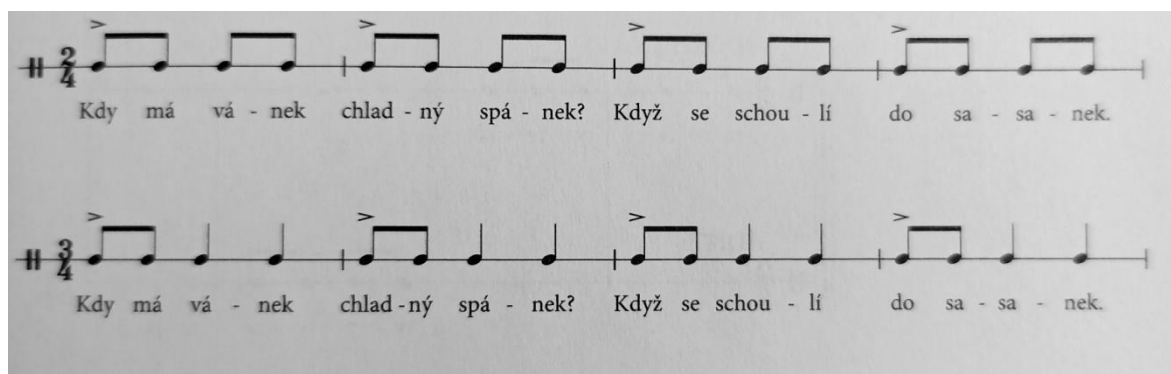
⁵RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 8.



Obrázek č. 1. - rytmická a melodická ozvěna.⁶

Ideální je, když má melodie sestupnou tendenci, tzn. melodie začíná od vyššího tónu a sestupuje dolů. Pokud je začáteční tón ve vyšší poloze, děti jej snadněji zapívají hlavovým tónem a další tóny jsou též zpívány. Pokud je melodie tvořena od nižších tónů k vyšším, může se snadno stát, že je první tón ve stejné úrovni jako poloha hlasu dítěte, když mluví, a místo tónů, které by dítě mělo zpívat, jen odříká slabiky, ale melodie chybí. Sestupné melodické motivy se u malých dětí používají i při rozezpívání.

Další možnou hudební aktivitou, která děti tvořivě rozvíjí, je **rytmická deklamace slov, slovních spojení, vět**. Lze deklamovat v třídobém či dvoudobém taktu - je nutné neopomenout umístění důrazu a délek not. **Melodizací slov** vznikne motiv, jestliže se melodizuje slovní spojení, vzniká rozšířený motiv, melodizací celých vět vzniká hudební věta (Raková a kol., 2012.s.9).

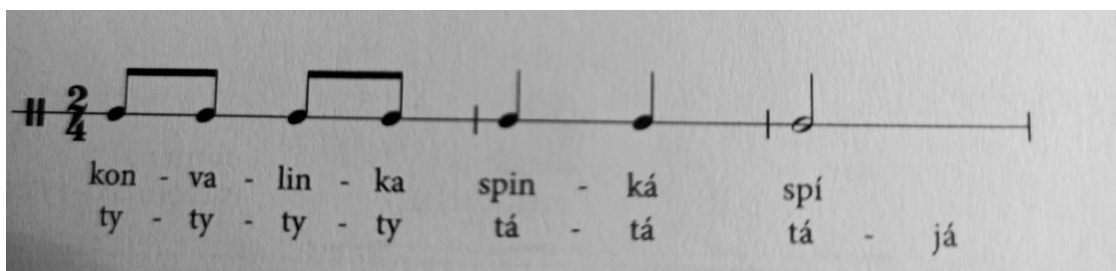


Obrázek č. 2. - rytmická deklamace.⁷

⁶RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 8.

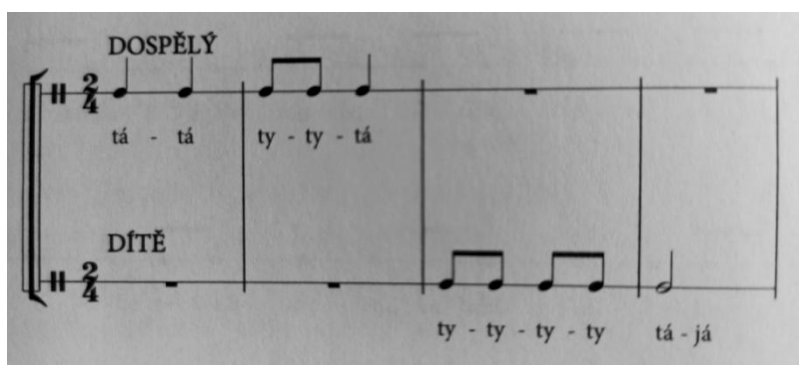
⁷RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 9.

S dětmi mladšího školního věku můžeme **vytvářet rytmus slov na základě rytmických slabik** - pomocí slov.

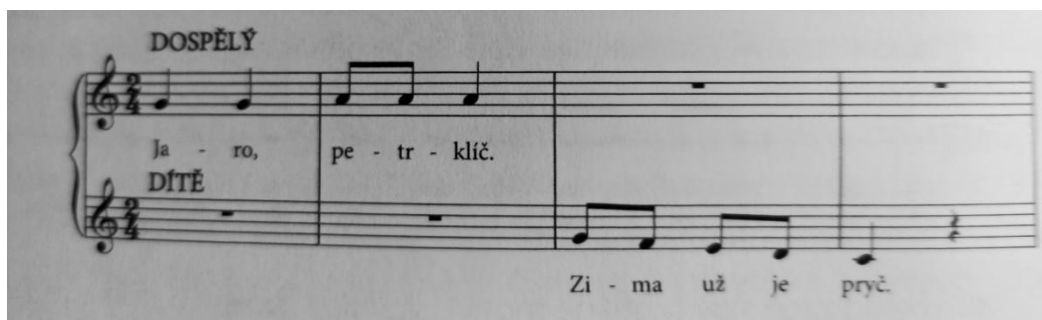


Obrázek č. 3. - vytváření rytmu pomocí slov.⁸

V tomto věku děti dokážou dokončovat rytmický úryvek i melodický úryvek.



Obrázek č. 4. - dokončení rytmického úryvku.⁹



Obrázek č. 5. - dokončení melodického úryvku.¹⁰

⁸RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 9.

⁹RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 10.

¹⁰RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 10.

S dětmi také lze pracovat s motivem a jeho obměnou - tzv. variací. Variovat lze rytmicky, ale i melodicky.

a) rytmická,
 motiv rytmická obměna motiv rytmická obměna
 rů - že rů - žič - ka ty - ty - ty - ty ty - ty - tá

b) melodická,
 motiv obměna melodická obměna melodicko-rytmická
 nebo

Obrázek č. 6. - rytmická a melodická variace.¹¹

Motiv kromě obměňování lze i rozšiřovat - též rytmicky, ale i melodicky.

a) rytmické,
 motiv
 kon - va - lin - ka

1. rozšíření motivu
 kon - va - lin - ka bla - touch

Obrázek č. 7. - rozšiřování motivu - rytmicky.¹²

motiv 1. rozšíření motivu
 kon - va - lin - ka kon - va - lin - ka, bla - touch

2. rozšíření motivu
 kon - va - lin - ka, bla - touch, fi - al - ka a pod - léš - ka atp.

Obrázek č. 8. - rozšiřování motivu - melodicky.¹³

¹¹RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 10.

¹²RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 11.

¹³RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012, s. 11.

Další aktivita, která rozvíjí hudební tvořivost, je **práce s hudební periodou**. Jedná se ve své podstatě o hru na otázku a odpověď. Dospělý se většinou ptá, dítě odpovídá. Periodu tvoří tzv. předvětí, neboli věta neukončená a závětí, věta ukončená. Obě tyto části - předvětí a závětí by měly mít stejný počet taktů. Začátek periody a závětí může být melodicky stejný. Závěry částí se ale liší. Předvětí zůstává otevřené - jedná se o otázku, proto nekončí z harmonického hlediska I. stupněm - tónikou (Raková a kol., 2012,s.11).

Naopak melodie závětí končí nejčastěji I. stupněm, jenž celou hudební periodu uzavírá. S předvětím a závětím je velmi často pracováno v základních hudebních formách - konkrétně v malé písňové formě. Za nejvíce rozšířenou při práci s dětmi je považována malá písňová forma dvoudílná, která se skládá ze dvou kontrastních vět, v nichž každá věta má své předvětí a závětí.

Je dobré děti **seznamovat s hudebními nástroji**. Děti by měly mít možnosti si hudební nástroje osahat, mohou při tom zavřít oči, popsat každý detail hudebního nástroje. Jaký je, z jakého materiálu, pokusí se ho rozeznít. Děti si zkouší dynamické možnosti hudebních nástrojů, diskutují o tom, co by mohly jednotlivé zvuky hudebních nástrojů představovat. Jaké situace se dětem vybaví, když slyší hrát nástroje v *piano*, ve *forte*. Přínosné je nastavení pravidel při hraní na hudební nástroje, například že další může hrát až tehdy, když dozní zvuk předchozího hudebního nástroje. Poslech dynamických proměn podporuje u dětí soustředivost, respekt vůči druhým, dovednost zaměřit se na zvuk jako na podnět (Raková a kol.,2012,s.14).

Při hudebních aktivitách je nutné se zaměřit na **tempo a proměny síly zvuku**. Jestliže děti hrají společně, měly by se umět podřídit společnému cíli, a to jak z hlediska tempa, tak proměny dynamiky. Cítit společnou pulzaci (v osminových, čtvrt'ových hodnotách), společné metrum - dvoudobé či třídobé. Děti se učí poznávat při společné hře první, neboli těžkou dobu. **Proměny tempa** může učitel rozvíjet pomocí průpravných cvičení, například děti chodí volně po prostoru, učitel za pomoci úderů do bubínku určuje tempo chůze až po pochod a běh. Silný úder a následné ticho znamená pro děti *štronzo* - zastavení. Další cvičení rozvíjející tempo je posílání tlesknutí po kruhu. Zde děti cítí pulzaci. Toto cvičení lze obměňovat - do jedné poloviny kruhu se posílání tlesknutí zrychluje, od druhé poloviny kruhu se posílání tlesknutí zpomaluje. Jakmile děti pochopí

princip, může učitel nechat na nich, aby si tleskáním v kruhu vytvořily samy několik zpomalení a zrychlení.

Pracovat lze i se zavřenýma očima - prožitek dětí je pak intenzivnější. **Proměny síly zvuku** může učitel též rozvíjet v kruhu za pomoci tleskání a vyřčení krátkého slovního spojení, například já mo-hu. Postupně mohou zesilovat a ztišovat. První dítě tleskne 3x a s každým tlesknutím řekne jednu slabiku slovního spojení já mo-hu, přičemž na každé slabice přidá o trochu více dynamiky než na slabice předchozí. Přidávat dynamiku je pro děti náročné, učí se odměřovat sílu tónu, proto je vhodné v této aktivitě nespěchat. Jakmile ale pochopí princip, mohou děti v kruhu samy zkusit dojít pomocí pouhého tleskání do *forte* a *piana*. Změnit vývoj dynamického oblouku je pro ně často výzvou. Klíčová je míra citlivosti, je třeba, aby se děti vzájemně poslouchaly, prožívaly vysílané podněty. Výše popsané činnosti jsou založené především na intuici. Přílišné přemýšlení o tom, co jak udělat plynulý tok zvuků zastavuje. Není vhodné aktivity hodnotit, kritizovat. Jestliže hra jednotlivců plyne bez zastavení, jsou všechny pokusy v pořádku (Raková a kol.,2012,s.15).

Děti by měly též znát slova jako **pulzace, metrum, rytmus**. **Pulzaci** lze vysvětlit jako pravidelné opakování - pravidelná chůze, tikot hodin, pochod. S dětmi lze pulzaci procvičit díky deklamaci slovního spojení *já dám* spojené se hrou na tělo - *já* - tlesknutí, *dám* - plesknutí do stehen. Slovní spojení si hráči předávají po kruhu, důležité je udržet pulzaci čtvrt'ových hodnot. Další cvičení, které podporuje pulzaci je **hra a deklamace**. Děti už nehrají na tělo, ale na nástroj, který si vybraly. Snaží se sjednotit úder na nástroj společně s deklamací slov *já dám*. Mohou vnímat, jak se zvuk posunuje po kruhu. **Práce ve dvoudobém rytmu** se odehrává opět v kruhu, kde se předává slovní spojení *já dám*. Učitel udává první dobu pomocí bubínku, na druhou dobu dá ruce od sebe a řekne *nic*. Děti mohou na první dobu tlesknout, či plesknout o stehna. **Práce s třídobým metrem** mění slovní spojení *já dám*, na *já taky*, kdy děti plesknou jednou do stehen na první dobu a na zbylé dvě tlesknou. Metrum si mohou rozdělit. První pouze pleskne, druhý dvakrát tleskne. Děti mohou vymýšlet různé varianty rozdělení metra, hry na tělo, či různá tříslabičná slova. **Rytmus** je tvořen různými délkami not a pomlk, které jsou uspořádané do taktů - nejčastěji 2/4, 3/4 nebo 4/4, tzv. celý takt. Hry, které rozvíjejí rytmus, a **vytleskávání ve čtvrt'ových notách** se v knize Zpíváme a tvoříme s malými odehrávají ve stoje v řadě. Učitel před nimi stojí a pravidelně přešlapuje z nohy na nohu - dochází k pulzaci ve

čtvrťových hodnotách. Až kolektiv sjednotí pulzaci, začnou děti s každým dupnutím tleskat a říkat slabiku *tá* (čtvrťová nota). Rytmičné slabiky lze nahradit jinými dvouslabičnými slovy (Raková a kol.,2012,s.16).

Vyjádření čtvrtové pomlky pohybem je další aktivita, která navazuje na pulzaci ve stoje. Nohy stále přešlapují ze strany na stranu - pulzují, na čtvrtovou notu děti tlesknou a řeknou *tá*, na čtvrtovou pomlku děti dají ruce od sebe a řeknou *nic*. ***Pulzace v osminových notách*** vychází ze základů, které děti umí z předchozích cvičení. Nohy stále pulzují, dupou ve čtvrtových hodnotách, ruce však na jedno dupnutí tlesknou dvakrát vlevo *ty-ty*, dvakrát vpravo *ty-ty*. Jednotlivé slabiky lze nahradit slovy jako *pampeliška, kopretina*.

Práce s rytmem je pro děti často náročná a jejich reakce mívá často s určité zpoždění, proto je důležité u procvičování rytmu setrvat tak dlouho, dokud ho všechny děti nezvládnou. Učitel dbá na rytmicky přesné vyslovení slov. Zajímavé je, pokud děti vymýšlejí slova vlastní (Raková a kol.,2012,s.17).

Půlová nota a půlová pomlka vychází opět ze základů, které děti znají. Nohy dupou, pulzují čtvrtové noty, ruce tleskají půlovou notu tak, že tlesknou jednou a ruce od sebe neoddlí, ale nechají je spojené - nohy zatím dupnou dvakrát - dvě čtvrtové noty. K půlové notě děti hledají slova jako například *má-ák, bá-ác*. Pomlka je znázorněna obdobně, jen místo tlesknutí dojde k oddálení rukou na dvě tlesknutí. Pomlka je vyjádřena slovem *pau-za* (Raková a kol.,2012,s.17).

2.2 Vliv hudby na tělesnou stránku

Kubecová a kol. (2017) ve své knize popisují, jak hudební činnosti tvarují jedince v několika oblastech. Hudební aktivity mají vliv na tělesnou stránku dítěte. Učitel dbá u dětí na správné držení těla při zpěvu, správné dýchání je ukotvováno pomocí dechových cvičení, hudební činnosti též rozvíjí jemnou motoriku či dovednost relaxovat. Pomocí hudby dochází k rozvoji smyslového vnímání, především sluchu. Hudba může mít vliv i na některé tělesné funkce, rychlejší tempo hudby může mít za následek krátkodobé zvýšení krevního tlaku, zrychleného dechu, naopak klidná hudba v pomalejším tempu může uvolnit svalové napětí. Pokud se ale s hudbou a jejími činnostmi nepracuje správně, může mít i negativní vliv. Jestliže jedinec poslouchá hlasitou reprodukovanou hudbu, může dojít

k nevratnému poškození sluchu nebo to může zapříčinit psychické poruchy. Z výše popsaného lze vyvodit, že vhodné hudební činnosti vytvářejí základy pro zdravý životný styl.

2.3 Vliv hudby na psychiku

Hudební aktivita a hudba samotná pozitivně rozvíjí i poznávací schopnosti, jako je představivost, zvědavost, zájem, fantazie. Lze využívat různorodé hudební a sluchové hry, tanec, hudebně pohybové hry, instrumentální hru a podobně. Nejvýznamnější jsou tvůrčí činnosti, které se v hudebních činnostech nazývají improvizací. U dětí je rozvíjena záměrná pozornost, soustředěné vnímání. Hudební paměť je rozvíjena nejlépe takovou hudbou, která dítě nějakým způsobem osloví (Kubecová a kol.,2017,s.41).

Výhodné je pracovat s lidovou hudbou, jež je jasně členěná, a je tak pro děti přehledná již od útlého věku. Při práci s hudbou je rozlišováno několik druhů hudby. **Motorická paměť** je využívána při pohybových činnostech, **citová paměť** je spjatá s prožitky, které vznikají při poslechu hudby, **sluchová paměť** je nejvíce uplatňovaná při vokálních, instrumentálních i poslechových činnostech. Velmi často se využívají vokální hry: na otázku a odpověď, dokončí melodii, melodizace textu, opakování hudebního motivu. Prostorová představivost je nejčastěji rozvíjena pohybem, poslechem se zase děti učí vnímat, být pozorní a hrou na hudební nástroj rozvíjí tvořivost a fantazii.

Hudební aktivity pozitivně působí i na řečový rozvoj. Než se dítě naučí mluvit, brouká si, napodobuje melodii, barvu hlasu, intenzitu řeči i zpěvu. Z tohoto důvodu je řečový vzor pro dítě tak důležitý. Do hudebních verbálních činností lze zařadit hry na ozvěny, hry se slovy, melodizaci říkadla, či jeho rytimizaci, rozpočítadlo, zpěv atd. Do hudebních činností neverbálních lze zařadit hru na hudební nástroj, či propojení hudby a pohybu, zde se jedná o tzv. vnitřní rozhovor dítěte s hudbou. Kromě pohybu může dítě své prožitky z poslechu hudby vyjádřit i pomocí výtvarných technik. U činností verbálních je důležité se zaměřit na rozvoj správné artikulace, pohybem a poslechem děti rozvíjejí neverbální komunikaci. Rytmické cítění se nejčastěji rozvíjí hrou na hudební nástroj (Kubecová a kol., 2017).

2.3.1 Hudba a city

O hudbě se velmi často mluví, jako o „řeči citu.“ Emoce jsou často hudbou vyjádřeny lépe než slovy. Hudba nám zprostředkuje pocity libého charakteru, ale také nelibého. Může se tak jednat o emoce jako je radost, zloba, strach, údiv, úzkost a další. Durové tóniny, které jsou hrané v rychlejším tempu, působí radostně, mollové tóniny v pomalejším tempu vyvolávají pocity smutku, naopak klidná durová ukolébavka v dětech navodí pocit klidu, především díky své libé a konejšivé melodii. Pracuje se zde s hudebními vyjadřovacími prostředky jako je melodie, rytmus, dynamika, barva, forma, harmonie. Reakce na hudbu jsou vždy doprovázeny citovým prožitkem.

2.4 Hudba a sociální oblast

Pomocí hudby můžeme snadno dítě zapojit do kolektivu, hudba může pomoci navozovat kontakt s ostatními vrstevníky, pomáhá překonat ostych. Při hudebních činnostech se děti učí spolupracovat, ale zároveň se vzájemně respektovat. Dále je možné děti učit pomocí hudebních činností pravidlům a normám společenského chování - jak to vypadá na koncertě, jak se na koncertě chovat. Důležité je pěstovat v dětech vztah k umění, kultuře a ke světu. Během hudebních aktivit se spolu děti učí kooperovat, protože výsledný tvar je jejich společné dílo. Dítě si při veřejném vystoupení uvědomuje zodpovědnost, svůj význam v celé skupině. Děti lze učit i o odrazu společnosti, který je často v hudbě nalézán. Nejčastěji v lidových písních a hudebních tradicích, které jsou spojené s hudbou, například Velikonoce, pálení čarodějnic, masopust, posvícení, Vánoce, vynášení Morany nebo dožínky atd. Tyto svátky sloužily nejen pobavení lidu, ale také k vzájemné spolupráci (Kubecová a kol.,2017,s.42-43).

Při pěveckých činnostech jsou využívány lidové písně s pracovní tematikou, při pohybu se často využívají lidové hry, tance či tradice, se kterými je propojen i poslech hudby. Doprovod na hudební nástroje nemusí být nikterak složitý. Je možné využít Orffovy nástroje, konkrétně zvonkohru, xylofon, metalofon, na které i dítě, které nemá žádné hudební základy, dokáže zahrát doprovod pomocí dudácké kvinty.

Hudba nám dokáže leccos prozradit i o jiných kulturách. S dětmi můžeme poslouchat indiánské písně, hudbu černošských kmenů, romské písně atd. Etnická hudba nabízí učitelům netradiční hudební nástroje. Společně s dětmi mohou zkoumat jakým způsobem se na ně hraje, jaký zvuk vydávají, při jakých obřadech se využívají.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dle autorek Hany Svobodové a Hany Švejdové lze „*dramatickou výchovu definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitky a na základě vlastní činnosti.*“¹⁴ Tento proces rozvíjí u jedinců nejen intelektuální složku, ale i intuici, samostatnost, rozhodnost, odpovědnost, empatii, toleranci, empatii, autentičnost osobnosti a její komunikativnost. Dramatická výchova je výchovně vzdělávací proces, užívá divadelních prostředků a vysoké aktivity všech účastníků. Je specifická svými metodami a technikami, které nejsou téměř do běžného vyučování ve školách zařazovány.

3.1 Dramatické metody a techniky

Dle Švejdové a Svobodové lze metodu vnímat jako dlouhou, širokou cestu, která se může jakkoliv modifikovat, variovat. Kupříkladu metoda pantomimická může obsahovat narativní pantomimu, ale i hudební pantomimu, hádání řemesel (jedno dítě ukazuje řemeslo a ostatní hádají, o jaké řemeslo se jedná) aj. Metoda by měla vždy vést k cíli a lze ji popsat jako činnost, kterou vykonává pedagog s dětmi, činnost, která vede k prozkoumání ujasnění, vysvětlení dané skutečnosti tak, aby posunula k danému cíli.

Oproti tomu jsou dramatické techniky cesty užší, konkrétnější. Příkladem lze uvést techniku zrcadlení či asociační kruh. Metody, techniky a hry jsou volené na základě obsahu učiva a cílů, kterých chceme s dětmi dosáhnout.

*„Dramatické metody vnášejí do škály aktivních metod vyučování principy, které v jiné oblasti lidského vědění a konání nenajdete.“*¹⁵ Jedná se o poznávání na vlastní kůži, kdy se jedinec, hráč, stává nástrojem pro své vlastní poznávání, kdy může vstoupit do bot druhého, neboť jedinec nezískává poznání jen čtením, myšlením, zapamatováním či nasloucháním, ale především cítěním a prožitkem, které vznikají přes jeho vlastní jednání.

¹⁴ SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 9.

¹⁵ MACHKOVÁ, Eva a kolektiv. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2022, s. 11.

Na základě toho jedinec vytváří situace, jedná cílevědomě a navazuje vztahy, vnímá druhého člověka, jeho postoje, prožitky, zájmy. Vše se odehrává ve fikci „jako“. Jedinec může být kýmkoliv, čímkoliv, vstoupit do jakékoliv doby, pohybovat se na Zemi, ale i ve vesmíru, v současnosti či pohádkovém světě. Z pedagogické psychologie je prokázáno, že konstruktivní (činnostní) učení je podstatně efektivnější, pokud jsou fakta začleňována do souvislostí, jedinec je objevuje a využívá vědomosti získané mimo školní vzdělávání. Přínosem tohoto procesu je lepší pochopení a zapamatování si látky, která v žákovi vzbuzuje zájem kvůli své konkrétnosti a použitelnosti v životní praxi. Jedinec tak snáze přijme látku za svou.

Dramatiku lze propojovat s ostatními uměleckými obory - obor hudební, výtvarný, pohybový, taneční, literární, ale také je možné propojovat s filmovou a audiovizuální výchovou. Dramatika se častěji propojuje s humanitními obory než přírodovědnými. Velká část projektů a dramatických lekcí propojuje dramatiku s historickými náměty. Dramatické lekce mohou být vytvořeny pouze na dramatických metodách či kombinaci dramatiky s jinými metodami, včetně odborných textů a výkladů, dále jako jakási aktivizace, kdy je dramatická metoda použita na začátku vyučovací hodiny, následně uprostřed výkladu jako oživení či rozvedení klíčových témat.

„Z různých aktivizačních metod je dramatickým metodám nejbližší tzv. projektová metoda vyučování, která je založena na tom, že děti provádějí reálné úkony s reálnými věcmi a vytvářejí nějakou použitelnou věc.“¹⁶ Tato metoda má s dramatickou metodou společné to, že se při ní jedinci učí o věcech, které jsou v přirozených souvislostech, tak, jak se s nimi mohou jedinci setkat v realitě. Projektové vyučování a dramatika se rozlišují především ve fiktivnosti a reálnosti. Výsledkem projektového vyučování je tzv. produkt, který je výsledkem skupinového snažení.

V dramatické výchově se používají metody, které lze zařadit do dramatických metod v pravém slova smyslu. Jedná se o hru v roli, improvizaci, učitele v roli, pantomimu, etudu, živý obraz, rozhlasovou hru. Tyto metody a techniky jsou založené na plné hře, či pohybovém, nebo řečovém projevu. V dramatické výchově se ale také využívají metody a techniky, které jsou podpůrné, doplňující, do kterých lze zařadit plášť

¹⁶MACHKOVÁ, Eva a kolektiv. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2022, s. 13.

experta, postojové škály, brainstorming, motivace pomocí listů z deníků a dopisů, ať už reálných či fiktivních, tiskové konference, kongresy atd. Velká část z těchto metod byla vytvořena anglickými pedagogy dramatu pro výuku. Metody nevyžadují speciální přípravu, či zvláštní průpravu, metody nejsou nikterak složité z hlediska zadávání pro učitele a žáci je snadno pochopí.

Ve výuce je nutné, aby bylo pracováno s reflexemi, a to nejen v závěru lekce, ale také v průběhu. Cílem a účelem reflexí je zhodnotit a pojmenovat poznatky, ke kterým skupina hromadně došla, tyto poznatky doplnit, rozšířit, popřípadě je revidovat. Dramatická výchova je charakteristická náročnou přípravou - učitel vyhledává materiály v literatuře, obstarává si data z elektronických zdrojů, shromažďuje obrazy, fotografie, staré motivační předměty, které evokují dobu. Často také učitel vytváří takové předměty, ať už jde o fiktivní dopisy, deníky. Za velmi náročné se považuje hledání autentických pramenů, doplňujících informace týkající se tématu, které u jedinců vzbudí zájem a probudí látku k životu. Učitel by měl svými vědomostmi o lekci přesahovat samotnou lekci, aby mohl případné omyly korigovat a odpovídat na otázky. Z výše uvedeného vyplývá, že pro časovou náročnost nelze dramatické metody používat na každou učební látku.

Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* rozdělil metody do těchto kategorií.

3.1.1 Metoda Plná rolová hra

Název plné, úplné hry lze dle Valenty (2008) odvodit od pojmů z teorie komunikace, kdy do úplné komunikace lze zařadit pohyby těla od hlavy až k patě, pozici jedince v prostoru a vztahování se k jiným osobám, či objektům, věcem, dotyky, zvuky od broukání, kašlání, hvízdnutí, řeč se svou modulací jednotlivých slov. Plná rolová hra zrcadlí lidské jednání a chování v poměru 1:1. Tato metoda poskytuje možnost vyjevovat vyšší komunikačně - informační celky například charakteristiku člověka, jeho činy a jeho jednání, postoje. *„Tento model chování a jednání přináší šanci na nejúplnější sdělení či*

získání informací - o stavech organismu, pocitech a citech, touhách, potřebách a motivech a samozřejmě tedy též o myšlenkách, názorech atd."¹⁷

3.1.2 Metody pantomimicko-pohybové

Tyto metody vyžadují od pohyb a naopak nevyžadují, aby se hráči jakkoliv řečově nebo zvukově projevovali. Do skupiny pantomimicko-pohybových metod lze zařadit **částečnou pantomimu**, která je založena na částečném zapojení těla do pohybové aktivity, což znamená, že některé části těla jsou v pohybu a zbytek těla je v tzv. štronzu. **Mechanická pantomima** spočívá v tom, že je pohyb segmentovaný, mechanický. Lze znázornit robota, oživlou hračku, nebo dále stroje, které jsou náročnější na koordinaci více hráčů. **Narativní pantomima** zobrazuje pohybem naraci (vyprávění). Velmi často je tato technika využita při práci s nejmenšími dětmi, vyprávěčem je učitel a děti pohybem zobrazují vyprávěný text, mnohdy i text, který je písňový. Výhodou této techniky je, že je většinou prováděna simultánně - všechny děti pracují najednou, pozornost není upřena na jednoho z nich, proto nejsou hráči nervózní a zároveň se mohou vzájemně inspirovat. *Tato technika je vhodná pro užití v mateřské škole, protože vychází ze spontánní dětské hry, ve které předškolní děti s oblibou zobrazují činnosti jiných lidí.*¹⁸

Zároveň umožňuje, aby si děti hlouběji prožily, pochopily a zapamatovaly si vyprávěný děj, jelikož je rozvíjena nejen paměť verbální, ale i paměť tělová a pohybová. Text, který je zobrazován, by měl mít dostatek vhodných situací k zobrazení (Svobodová, Švejdová, 2011,s.73).

Ve svých lekcích jsem narativní pantomimu použila v lekci o Mozartovi, kdy jsem se snažila propojit hudební názvosloví s pohybem, dále v lekci Velbloudí karavana, kde si děti mohou vyzkoušet život obchodníků a velbloudů a také v lekci o Vrabci, kde je popsána cesta vrabce k plotu, kde následně našel tkaničku.

¹⁷VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada), s.125.

¹⁸SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s.73.

Taneční drama je dle Valenty (2008) založeno na pantomimické improvizaci jednotlivce nebo celé skupiny, která je realizována na základě konkrétní hudby. Pohyb může mít různé styly či parametry. Lze využít skutečně taneční formy až po jakousi nápodobu pohybové stylizace typickou pro určitou kulturu, která je hudbou vyjádřena či zastoupena. Při **Zpomalené pantomimě** se veškerý pohyb odehrává zpomaleně, opravdu tak, jako kdyby se zpomalil film. Tato technika analyticky zkoumá, z čeho se skládají jednotlivé pohybové věty a zároveň hráči trénují synchronizaci pohybů a sebeovládání. **Zrcadlení** je velmi známá a populární technika, která je založena na co nejpřesnějším napodobení pohybové aktivity jednoho hráče hráčem druhým, popřípadě více hráči. Přesnost zrcadlení je v této metodě klíčová. **Živé - nehybné obrazy** lze jinak označit jako album, fotografie, sochy, zmrazení, pomník, zmrzlý obraz, voskové figuríny. Jedná se o znázornění určitého jevu, situace či osoby jedním nebo více hráči v ne-pohybu, beze slov a pohybu se stabilním mimickým výrazem. U nás jsou živé obrazy též známé pod termínem *štronzo*.

3.1.3 Metody verbálně-zvukové

Následující skupina metod je založena na slově či zvuku. Metody pantomimicky-pohybové, kde bylo možné oddělit od slova, zvuku. Opačně toto nepůjde, a jakmile zazní slovo, či zvuk, paralelně bude doprovázeno i pohybovými prvky. V těchto metodách jde ale převážně o slovo a zvuk, nikoliv o pohyb. Metoda **Alej** byla odvozena od skutečné aleje, či uličky.

Dle Valenty (2008) je podstatou této metody, že hráči vytvoří uličku, jsou postaveni ve dvou řadách proti sobě a mezi nimi vznikne uprostřed alej, ulička, kterou prochází důležitá postava hry. Vždy je předem určeno, co alej, ulička zastupuje, zda se jedná o ulici k domu přítele, nebo uličku do soudní síně a zároveň, co jednotliví hráči, kteří tvoří uličku, alej, mají dělat.

Může se jednat o postavy, myšlenky, názory přátel, nepřátel, výroky vedoucí k řešení problému. Důležitá postava hry prochází uličkou a naslouchá, může na některé hráče reagovat, či nikoliv. Poté, co postava přejde z jedné strany aleje na druhou, metoda

končí. Osobně jsem ve svých lekcích využila metodu aleje, když jsem chtěla, aby děti dávaly rady muzikantům, kteří se snažili hrát více pro radost ostatních než pro radost svou.

Brainstorming je jednou z dalších metod, kterou lze zařadit mezi metody verbálně-zvukové. Jedná se o tzv. mozkovou vichřici, burzu nápadů, byť i zdánlivě nesmyslných, které byly vyřčeny za účelem řešení dané věci, situace, problému. Účastníci vystřelují různé myšlenky, které se vztahují k oné věci, situaci, pojmu bez jakéhokoliv hodnocení či kritiky vyřčených nápadů či myšlenek. Vyřčené nápady se stávají rázem veřejným majetkem, právo autora zaniká, aby s ní mohli pracovat nadále i ostatní účastníci skupiny. Na začátku je vždy nutné předložit skupině problém, nebo jej společně definovat, následně nechat účastníky, aby skupině předkládali jakékoliv, ale opravdu jakékoliv nápady, neboť každý nápad vyvolá v každém nové asociace. Všechny nápady se dle společné dohody zaznamenávají (nahrávání, zapisování) až do doby, kdy je nápadů dost či se rýsuje řešení.

Dabing se užívá v televizi, či kinematografii u cizojazyčných filmů. Zkušení dabéři propůjčují svůj hlas hercům, kteří jsou na obrazovce a pohybují tělem i ústy, ale zvuk filmu je vypnutý. Původní slova jsou nahrazena slovy dabérů. Pro samotný nácvik slouží kinémy, neboli krátké pohybové věty či slova, na nichž je možné si danou techniku nacvičit, než dabéři začnou pracovat na dabování dialogů. *„Dabing učí dabéra citlivému čtení nonverbálních signálů a řečové - technické, výrazové(i obsahové pohotovosti. Zejména výrazová stránka by měla korespondovat s pohybem.)¹⁹* Jestliže je dabing využitý v dramatické výchově, lze jej zařadit při charakterizaci postav v příběhu, modelaci překladatelských scének či metaher.

Diskuse je založena na dialogu dvou a více osob, které řeší určitý problém. Obsahem dialogu je objasňování nejasností, prozkoumání nepřehledného tématu. Podstatou pro diskusi může být už jen vědění toho, že o daném tématu něco nevíme. V dramatu můžeme jednat prakticky o čemkoliv - o tom, zda vyhlásíme cizí zemi válku, spor o půdu, uzavření domluveného manželství atd. Jednat v roli je možné všude tam, kde je potřeba něco řešit, Totéž je možné i mimo role pro rozjezd dramatu či pro reflexi a korekci. Jedná se o velmi verbální a komplexní činnost, během které dochází k rozvoji myšlení, formulaci slovních vstupů, které budou vhodné jak z hlediska obsahu, tak

¹⁹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada), s.170.

z hlediska adekvátnosti k sociální skupině. Do hry se též vkrádají faktory, jak bude jedinec v případě hádky jednat, zda věcně, bez emocí, či se nechá emocemi strhnout. Z těchto důvodů je nutné, aby byla diskuse řízena, měla řád, citlivost, efektivnost, kázeň a soustředění.

Mluvicí předměty jsou další technika založena na slově či zvuku. Je založena na tom, že je náš hlas propůjčen loutce - *jedinec mluví za loutkou*, jinému předmětu - *jedinec mluví za onu věc*, či předmět, jenž v určité hře zastupuje postavu, která momentálně nehraje - *mluvení za postavu zastoupenou věcí*. Mluvení za loutku lze v dramatu využít při dramatizaci pohádky či při nastolení jakékoliv situace. Mluví-li se však za loutku, má to svá specifika, která by se měla dodržet. Mluvení za věc lze uvést příklady od Josefa Valenty, kdy je „mluvící“ například palubní počítač či kouzelná oživlá věc schopná řeči, nebo za věc, do které je zakletý člověk - tato varianta je velmi podobná třetí možnosti, kdy se mluví za člověka, který je zastoupen věcí - kabátem, svetrem, čepicí. V dramatech či dramatizacích lze využít všechny varianty, velmi často v charakterizačních situacích, kde se projevuje podstata aktérů, nebo se jedná o důležité dialogy pro drama.

Titulkování je technikou, která spočívá ve sledování a následném pojmenování živých obrazů - tzv. verbalizování. Například u živého obrazu, kde dvě hráčky znázorňují ladný tanec, mohou ostatní hráči, kteří obraz pouze sledují, otitulkovat názvy jako Jitro, Víly, ale též také Věšení prádla s radostí a podobně. Dochází zde k verbalizování obrazu, které se snaží obsáhnout hlavní podstatu věci, hlavní téma. Důležitá je i originalita titulků. Titulkování lze využít kdykoliv během dramatu, lze využít titulů knih, popisky v novinách.

3.1.4 Metody graficko-písenné

Metody graficko-písenné jsou metodami doplňujícími, podporují základní metody. Dalo by se říci, že by se bez nich dramatická výchova mohla obejít, ale k tomu není vůbec důvod, jelikož jejich využití zesiluje potenciál dramatu. Metoda je založena na tom, že žáci vytvářejí materiály, ať už písenné, kreslené, malované, rýsované a podobně. Tvořit mohou v rolích, kdy za postavu mohou psát deník, dopis, nebo mimo role, kdy dotvářejí hru

různými artefakty - mohou připravovat plakáty, zpracovávat scénář, vytvářet kulisy a další (Valenta, 2008, s. 196-197).

Deníky umožňují žákům pronikat do psychiky postav. Jedná se o intrapersonální komunikaci, neboli psaní pro sebe, kdy sled jednotlivých událostí, je zapisován tak, jak se udály v životě autora. V dramatu velmi často pomáhá při charakterizaci postavy, objevuje soukromé světy, to, co nikdo jiný neví. Deníky lze využít též na počátku dramatické práce, kdy krátký úryvek z deníku, který není dokončený a otevírá několik otázek, může posloužit jako startovací podnět do dramatických činností. V Británii si žáci v rámci hodin dramatu vedou své osobní deníky, do nichž si zapisují různé sebereflexe či reflexe.

Dokumenty jsou vytvářené samotnými hráči. Jedná se o materiál, který je spjatý s tématem a přináší do dramatu další informace. Mohou to být smlouvy, kroniky, zákoníky, zakládací listiny, závěti, vysvědčení, rodné listy a podobně.

Mapy umožňují hráčům pracovat individuálně, ale i skupinově, pomáhají budovat kontexty hry. Lze je kreslit před hrou, v průběhu mimo roli, ale také v roli. Měly by obsahovat všechny náležitosti, legendu, popisky, mohou být i stylizované, obrázkové. Mapy se mohou využít například v dramatu, kde se hledá v lese, sestupuje se do údolí či se jedná o piráty plující mezi ostrovy.

„Role na zdi“ spočívá v tom, že se na zeď pověsí papír, na němž je nakreslená silueta postavy. Do této postavy hráči vpisují dle zadaného klíče charakteristiky, které na začátku aktivity ještě nebyly jasné. Do siluety lze zapisovat myšlenky, vlastnosti, výroky postav, okolnosti jejich života.

3.1.5 Metody materiálově-věcné

Název těchto metod se dle Valenty (2008) odvozuje od skutečnosti, že základním principem těchto postupů je práce s materiálem či hmotou. Materiál má trojrozměrnou podobu. Tyto metody jsou stejně jako metody graficko-písenné doplňující, ale i tak je jejich význam v některých okamžicích dramatu větší než význam předchozích metod.

Práce s objektem - objekty obsahuje upravování hracího prostoru především z hlediska manipulace s objekty. Tím je myšlena manipulace s objekty, které jsou relativně

stálé - nábytek, sloupy, dveře. Do manipulace s objekty lze zařadit od jednoduchého postavení židle na jeviště po budování jevištního prostoru pro hru, scény, která má být sledována. Prostor se může během hry různě proměňovat, ze stejných předmětů můžeme pokaždé vytvořit něco jiného, například z několika židlí lze utvářet různě scénu. Může nastat též situace, kdy bude hráč hrát objekt. Vždy je důležité umisťovat objekty ve vztahu k prostoru a ve vztahu s jinými objekty.

Práce s kostýmem zahrnuje nejen hru v kostýmu, s kostýmem, ale také s oděvem, dále také výrobu či přípravu kostýmu. Jedná se především o kompletní převlek, ale může se jednat jen o náznak, o jeden kus oděvu, třeba čepici. Lze hovořit i o jisté stylizaci, kdy běžný oděv hráče změní funkci, například šátek z hlavy se stává kravatou. Kostým může zastoupit i vystřižený papír - stylizovaná náprsní kapsa, která je přišpendlena (Valenta, 2008,s.209-210).

Oděv nám dotváří a stylizuje postavu, určuje atributy například postava dámy může být jasně definovaná atributem jelenicové rukavičky na rozdíl od jiných postav, které jsou charakterizované rukavicemi jinými. Kostým může též hrát sám či zastupovat postavu. Kostým může být startovacím prvkem (který klobouk si nasadím, jako kdo se v něm cítím a jak se cítím), následně rozehrají improvizaci.

Práce s loutkou, maskou nebývá hojně zastoupena v třídním dramatu hraném dětmi. U nižších věkových skupin se s loutkou setkáme častěji. Dle Valenty (2008) může být celé drama postavené na hře s loutkou, postavy dramatu mohou hrát s loutkami - rodiče hrají pro své děti představení. Loutka může být využita jako zástupná postava - postava mimozemšťana, která je vedena loutkohercem, ale také můžeme společně s loutkou nechat hrát i herce, který loutku vede.

Za loutky se mohou převtělit i běžní hráči. Výroba loutek je spojena s dovedností, ale také povědomím o tom, co budu hrát, k čemu bude loutka v dramatu sloužit.

Dle Valenty (2008) se při práci s maskou nejedná o masku, která je namalovaná na obličej, ale o masku, která je vyrobena například z papíru, koudelky, staniolu či jiné hmoty. Často je maska zjednodušená, stylizovaná, pomáhá charakterizovat a vstupovat do postavy. Většinou ukazuje navenek jiné já, též může stylizovat druhé já. Pomocí masky lze znázornit viditelné rysy osobnosti - žárlivost, pýchu. Tyto postupy jsou vhodné, hrají-li se

jiné světy, ale také určitá stylizace nás samých. **Práce s modelovacím materiálem, papírem** umožňuje pomáhat dotvářet atributy či vytvářet předměty. Za modelovací předměty se považuje písek, sádra. Lze z nich kromě zástupných předmětů vytvářet i masky či rekvizity. Práce s papírem umožňuje vyrobit prakticky vše - loutky, masky, objekty do prostředí, části kostýmu, umělé vousy, zástupné rekvizity, zmenšeniny, zástupné předměty. Papír lze pomalovat, je dostupný a jednoduše opracovatelný.

Práce s prostorem je rozdělena do tří kategorií. **Reálně**, kdy je prostor používán hráčem, je zde vidět fyzická akce, která je viditelná v reálném prostoru. Hráč pracuje s objekty v prostoru, a to nejen ve vztahu k sobě, ale také k samotnému prostoru. **Reálně imaginativně** je vytvářeno na základě představového modelu prostoru, který je vydedukován přes jednání hráče. (Valenta,2008,s.211-212).

Příkladem je pantomimizace prostoru, kdy je hráčovou aktivitou vytvořen prostor a objekty. **Imaginativně reálně** je vytvořený hráčem, který prostor vidí ve své představě, svou hrou nikterak nevytváří strukturu daného prostoru. Divák pozná, že je hráč v chladném, stísněném prostoru, ale víc ne.

Práce s rekvizitou - věcí, zástupným předmětem představuje věc, která hraje, či alespoň vystupuje. Jedná se o předmět, který je pohyblivý a snadno se přemisťuje. Nejedná se o doplněk, který je pasivní. Rekvizita pomáhá divákům důvěřovat dané hře. Jedná se o realitu ve fiktivním světě. Samotným hráčům pomáhá aktivovat zkušenost, může inspirovat a podněcovat chování a jednání hráče. Práce se zástupným předmětem rozvíjí představivost, tvořivost v dramatické hře. Prakticky cokoliv se může stát čímkoliv. Židle může být prohlášena žirafou, kterou povede zoolog na kontrolu, i ten může být zastoupený předmětem - lahví. Hráči pak věcem stejně jako loutce propůjčují svůj hlas, mohou s ní manipulovat, poté z ní ale učiní živoucí bytost, ale také s předmětem manipulovat nemusí - promlouvají například za postavu, která není na jevišti, prostřednictvím svetrů dané postavy.

Práce se světlem a stínem se v běžném školním dramatu používá ojediněle, i když jeho použití je pro drama přínosné. Práce se světlem a stínem, ať už vedená učitelem či posléze žáky, experimentování se světlem s jakožto hmotou, pomáhá dramatu nabýt divadelní klima, které je do jisté míry ovlivňující. Jestliže jsou hodiny dramatické výchovy

vedené v podvečerních hodinách, kdy se mění světelné podmínky a v učebně se musí lehce přisvítit, je možné vytvořit soukromí a prostředí pro práci, která je náročná a na kterou je nutné se soustředit. Pracovat lze se silným světlem zpětného projektoru, stolní lampou, což umožňuje i využití stínu pro dotvoření charakteru scény, prostoru. Reflektory jsou určitě výhodou. Může se tak využít stínohry, ať už se jen pracuje s prsty, které vrhají stíny na stěnu či využití stínů celých postav.

3.2 Metody využitelné v dramatické výchově

Josef Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008) vytvořil vlastní klasifikaci metod, které se dají využít v dramatické výchově. Tato klasifikace je značně obecnější než klasifikace uvedená výše. Popsané jsou i metody, které nejsou pouze dramatické, ale dají se využít i v jiných předmětech.

3.2.1 Metody na principu hry v roli

Jedná se o metody profilující, bez těchto metod se dramatická výchova nedá uskutečňovat. Lze je rozdělit na metody, kdy dochází k úplnému zobrazení hrou v roli, a na metody, které jsou založené na zobrazení fragmentárním, opět prostřednictvím hrou v roli, a to pouze pohybem nebo pouze zvukem či řečí (Valenta, 2008, s. 119-121).

3.2.2 Metody bez hry v roli, ale důležité pro dramatickou výchovu

Následující metody se nezakládají na principu hraní rolí, ale pro dramatickou výchovu jsou velmi důležité. Pomáhají organizovat či podporovat hru v roli, která by se bez těchto metod sice mohla uskutečňovat, ale se značnými obtížemi, popřípadě by se bez podpory těchto metod nemohla dále rozvinout. Do *obecných metod vyučování a výchovy* patří různé typy dialogů či diskusí, vizualizování představových obrázků, vysvětlování, práce s literaturou, vytváření schémat a podobně. Do *metod, které jsou specifické pro jiné předměty*, lze zařadit z mateřského jazyka tvořivé psaní, z dějepisu můžeme využít analýzu dokumentů, výtvarná výchova může propůjčit kreslení a další výtvarné techniky, z hudební výchovy je možné pracovat s tvorbou různých nápěvů, tělesná výchova může dramatickou

výchovu obohatit některými pohybovými aktivitami atd. V neposlední řadě jsou to **technická cvičení divadelně-dramatických činností**, jež rozvíjejí hlas, dech, zvukové, rytmické, motorické dovednosti. Popsané metody mohou být využité v rámci rolí hry, například hra na průzkumníky, kdy jsou účastníci motivováni neosvětlenou jeskyní, kdy mají šanci se ocitnout v krajině neznámého kmene či mimo rámec hry v roli (Valenta,2008,s.119-121).

3.2.3 Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí

Jedná se o metody, které mohou metody spočívající ve hraní rolí, doplňovat v případě, jestliže bude mít hra diváky, pozorovatele, kteří vnímají a reflektují. Diváctví stejně jako hra v roli je v případě dramatické výchovy formou učení. Jedinec se učí pozorovat reálné jevy, zároveň jsou plněny cíle ve výchově diváka. Jedná se o tyto metody, které jsou využívány ve vztahu ke hře v roli: **Pozorování, poslech, pozorování a poslech současně, dotýkání, chutnání, čichání**. Vše je spojené s reflexí, interpretací toho, co divák, pozorovatel vnímal. Následně se uplatňují metody verbálních popisů, reflexe viděného, slyšeného a podobně.

3.2.4 Pomocné a doplňkové

Pro následující metody není stěžejní hra v roli. Jedná se o metody, které pro dramatickou výchovu nejsou nezbytné. Samotná hra v roli se bez nich může uskutečňovat. Jedná se různé rozehrávací hry (honičky a podobně, relaxační techniky), které uvolňují svaly v leže, vizualizační techniky, kdy si jedinci představují různé jevy, obecně tvořivé postupy (kolik slov za minutu lze vytvořit od písmene F a podobně), cvičení, která rozvíjejí smyslové vnímání, dále technická cvičení, kdy může například jedinec ve hře cvičit na rytmické nástroje, různé hry, které jsou zaměřeny na různé oblasti, například hry na sebepoznání, sociální výcvik, na zábavu (lámání ledů), testování a podobně, v neposlední řadě do této kategorie metod patří cvičení na rozvoj smyslového vnímání (Kimovy hry, poslech zvuků, ohmatávání prostoru). V každé mé vytvořené lekci je na začátku hra, popřípadě pohybové cvičení zaměřené na rozehrání účastníků (Valenta,2008,s.119-121).

3.3 Metody dramatické výchovy dle H. Švejdové a E. Svobodové

Hana Švejdová a Eva Svobodová popsaly ve své publikaci *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* několik metod, které jsou v dramatické výchově hojně využívány nejen v mateřské škole, ale zároveň jsou přínosné i pro vyšší věkové kategorie. Ráda bych vypsala některé, které dosud nebyly v této práci popsány a jsou pro dramatickou výchovu neméně důležité.

Asociační kruh je využíván v dramatické lekci většinou na začátku, když se k danému tématu snaží učitel shromáždit co nejvíce asociací. Autorky zmiňují, že se nejedná se o metodu dramatickou, spíše metodu verbální, jenž provokuje myšlení, fantazii, představivost. Na základě těchto vlastností bývá v dramatické výchově hojně využívána. Děti sedí s učitelem v kruhu, učitel vyřkne výrok, téma, či jen předmět, na který děti reagují po kruhu svou asociací. Příkladem může být košík, jenž je posílán po kruhu. Na něj mohou děti říkat své asociace jako například: *Karkulka, houby, piknik, babička...* Učitel by měl dětem ve výrocích ponechat svobodu, případně se doptat, proč dané dítě, napadla zrovna tato asociace. Učitel oceňuje zajímavé asociace dětí, neklade důraz na to, že již něco zaznělo. Pokud skupina pracuje v kruhu, dostane každé dítě možnost se vyjádřit. Menší děti či děti nové nemusí využít právo sdělit svou asociaci a mohou košík jen poslat dál, mají právo být pozorovateli. Podstatné je, aby asociační kruh proběhl po kruhu minimálně třikrát. Asociační kruh jsem využila v lekci *Jak se hraje na dveře*, kde jsem od dětí zjišťovala, jaké asociace se jim vybaví, když se řekne *filharmonie*.

Improvizace je jednání, které probíhá bez předchozí domluvy a přípravy. Metodu lze vnímat jako hru v roli či jeden z principů, na kterém je založena dramatická výchova. Improvizace může probíhat ve dvojicích nebo ve skupině. Improvizace vyžaduje již větší zkušenost, verbální pohotovost, je na každém členovi, co řekne, jak se zachová. V případě, že je dětem navržen scénář, jak se zachovat, co říct, nejedná se již o improvizaci.

Štronzo popisuje Švejdová se Svobodovou jako kouzelné slovo, jež pro děti znamená, aby se zastavily, aby zkameněly. Je důležité, aby se děti naučily ovládat své tělo, zastavily se a zůstaly tak chvíli bez hnutí. Pro některé děti je toto velmi náročné. Technika může být na začátku motivována příběhem o královně, která nemá ráda, když se někdo hýbe, když je doma. Když se královna otočí a řekne, že není doma, mohou děti řídit,

skákat, ale v momentě, kdy se královna otočí a řekne, že je doma, všichni musí zůstat stát. Učitel je zde v roli královny, na hlavu si může nasadit korunu. Štronzo lze pak využít kdykoliv během práce s dětmi.

Vnitřní hlasy se využívají, když chceme zjistit, co si asi může myslet konkrétní postava. Kdokoliv chce, může přistoupit k postavě nebo k předmětu, který ji zastupuje (svetr, kšiltovka), a vyjádřit svoje myšlenky. Jedná se o verbální techniku, kterou zvládají dle zkušenosti paní Švejdové i děti, kterým je pět let. Dětem při této technice stačí nastolit situaci: „Nastal večer, Jeníček a Mařenka se stále nevrací, maminka si sedá ke stolu a je smutná. Co se jí asi tak může honit v hlavě za myšlenky. Vy budete myšlenky maminky, já maminka, a kdo bude mít nápad na maminčinu myšlenku, přijde ke mně, dotkne se mě a řekne myšlenku nahlas." Děti díky této technice mohou pochopit myšlení, jednání druhých lidí, učí se porozumění, empatii, rozvíjí dovednost. Dobré je, pokud dětem předškolního věku při seznamování s technikou ukáže učitel vhodný příklad, jak za danou postavu promlouvat.

Postojová osa (škála) je technika, která hodnotí. Může pomoci v řízené vzdělávací akci či při řešení jakékoliv situace ve třídě. Jedná se o pomyslnou či načrtnutou čáru, na kterou si děti stoupají. Kam přesně se děti postaví, to vyjadřuje jejich postoj. Lze takto zjistit preference dětí ve třídě, zda chtějí jít děti na procházku, či na hřiště. Kdo chce jít na hřiště stoupne si na pravou stranu čáry, kdo chce jít na procházku, postaví se na levou stranu čáry, kdo bude spokojen s obojím, postaví se doprostřed. Děti se po vyjádření svého postoje na postojové ose sečtou, učitelka poté zná názory dětí a může dle toho rozhodnout. Nebo může učitelka nastolit situaci, kdy dětem vypráví o Pepíčkovi, který se nezachoval hezky, ale je mu to líto. Učitelka se ptá dětí, zda by Pepíčkovi odpustily a pozvaly ho na návštěvu. Kdo souhlasí a odpustil by mu, stoupne si více doprava, kdo by mu neodpustil a nechtěl by ho tady, stoupne doleva. Učitelka se poté dětí doptává, proč by ho mezi sebou nechtěly, jak by se to dalo zařídit, aby jim bylo všem dohromady ve třídě dobře a podobně. Postojová škála se dále může využít jako náladoměr dle Šimanovského. Učitel řekne, že by ho zajímalo, jakou mají děti náladu. Vysvětlí, že nahoře nad hlavou je ta nejlepší nálada a jak výška klesá je nálada už jen veselá a trochu veselá a dole u kotníku je smutná až nešťastná. Každé dítě si promyslí, jakou má náladu, zavře oči a ukáže rukou svou náladu na pokyn učitele. Následně je možné diskutovat o příčinách nálad. Postojová

škála se mi osvědčila v druhé části lekce o Mozartovi, kde se děti měly rozhodnout, jaký zastávají názor.

Zvuková koláž je technika, která může navodit atmosféru, jež je potřebná pro získání určitého prožitku. Dokáže díky minimálním prostředkům dosáhnout velkého efektu. Příkladem zvukové koláže může být například strašidelný les, déšť v lese. Učitel si s dětmi povídá o zvucích, které jsou charakteristické pro strašidelný les. Tyto zvuky si v kruhu rozdělí. Nutností je vysvětlit, že ne všechny zvuky musí znít neustále. Důležitá je pauza. Učitel může ukazovat výškou postavení dlaně intenzitu zvuku - kdy les není strašidelný a kdy je. Uprostřed kruhu mohou sedět děti se zavřenýma očima. Poslouchají zvukovou koláž, následně sdělí, jak se cítily. Zvuková koláž je v lekci Muzikanti a vítr pojmenována jako zvukový plán. V lekci si děti mohly vyzkoušet, jak se z malého vánku stane vichřice a postupně ubírá na intenzitě až se z něj stane opět slabý vánek.

Učitel v roli je nejspeciřičtější metodou dramatické výchovy. Vstup do role se stává klíčovým pro řízení učení. Učitel v roli ovládá pocity žáků vstupem do postavy. V roli obvykle nesetrvává po celou dobu dramatické lekce, různě z ní vystupuje tak, aby mohl vést diskuzi mimo roli, reflexi, instrukce pro žáky a podobně. Metoda učitel v roli umožňuje, aby byly děti efektivně a poměrně rychle vtaženy do hry. Buduje se důvěra v drama, jelikož se jedná o reálnou, vnímatelnou akci. Metodu lze využít jako startovací techniku na začátku dramatu, kdy přichází postava, která je zoufalá, potřebuje s něčím pomoci, nastoluje se tak napětí. Díky této metodě lze řídit či strukturovat dramatickou lekci zevnitř, rozhodovat či spolurozhodovat o jejím průběhu, posouvat děj. Učitel v roli může do hry vnášet prvky napětí, výzev, kontrastu, vyhocení, překvapení - jedná se o stavební kámen divadelně dramatických činností. Učitel v roli se mi velmi osvědčil v lekci Jak se hraje na dveře, kde jsem si zahrála na muzikanta, který potřebuje vyřešit problém, dále byla metoda využita v lekci Čarodějnice, kde prakticky celou dobu pracuji s dětmi v roli a dále to byla lekce o Mozartovi, kde se stávám otcem Mozarta a vynadám mu, protože necvičí.

4 SYNTÉZA HUDEBNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Následující kapitola vychází z mých zkušeností a postřehů, a jedná se tak o kapitolu čistě autorskou.

K hudební výchově jsem měla vztah již jako dítě, od raného dětství jsem chodila na klavír, následně se přidal zpěv sólový, ale i sborový, později jsem začala zpívat v orchestru. Neustále jsem dostávala rady od svých pedagogů, jak mám co dělat, aby to co dělám, bylo správně. Po vystudování hudební výchovy na vysoké škole jsem získala ucelený soubor vědomostí a dovedností o tom, jak bych co měla dělat. Praxe na střední pedagogické škole mi ukázala, že je spousta studentek, které se bojí, stydí zpívat nejen sólově, ale i ve větší skupině, mají velké obavy, aby nezaspívaly něco špatně či neudělaly při hraní na hudební nástroj chybu. Jejich strach z chyby je často zcela paralyzuje a možný kvalitní výkon tak mnohonásobně sníží. Rady, které ode mne dostávaly, aby se nebály, že zpívají hezky, často nepomáhaly. Až teprve na sobě jsem při studiu na DAMU, především v hodinách hlasové výchovy, pochopila, že jsem i já byla zaměřená na bezchybný výkon, doslova jsem hltala poučky a pravidla, jak se co má dělat bez toho, aniž bych to vyzkoušela sama na sobě a ověřila si účinnost těch rad a v případě nefunkčnosti hledala vlastní cestu. Nebyla jsem vedená k tomu, abych objevovala, abych si hrála se svým hlasem, zkoumala se, abych se sebou experimentovala. Vždy jsem dostala úkol, který jsem se snažila co nejlépe splnit a být úspěšnou v očích učitele. Až teprve zpětná vazba učitele mi, řekla, zda jsem udělala pokrok, či nikoliv. Pro systém školství je takový snaživý student tím nejlepším produktem. Když se zpětně zamyslím nad procesem, kterým jsem v hudební oblasti prošla já, ale také moji vrstevníci a studentky, které nyní učím, dochází mi, že se z edukačního procesu vytratila hravost, touha experimentovat, hledat nové věci, nemít obavu z toho, že udělám chybu, ale především sebejistota a nestálá snaha hledat svou vlastní cestu.

Současný edukační proces je plný pouček, co se má a nemá dělat, a pro dítě je to velmi zatěžující. Proto jsem ráda, že jsem měla možnost načerpat jisté zkušenosti na DAMU, během kterých jsem hledala a zkoušela, co mi ve vlastním těle funguje, co ne, a následně zjišťovala, co udělat pro to, aby to fungovalo. Zároveň jsem se učila svou hlavu odpojit od vnitřního hlasu, který mě neustále upozorňoval na to, když jsem zazpívala tón

falešně nebo se obávala chyby. Učila jsem se být k sobě laskavá a dopřát si svobodu v hudebním projevu.

Výše popsané dovednosti jsou dle mého klíčové pro to, aby se studenti nebáli hudebně projevit a nesnažili se soustředit pouze na perfektní výkon. Zvláště pokud se jedná o studenty pedagogické školy, kteří toto umění mohou předávat hravou formou dál svým svěřeným dětem.

Dramatická výchova nabízí bezbřehou hravost, zároveň se nezaměřuje na chybu ve výkonu, chyba je brána jako něco pozitivního, co nás posouvá vpřed, proto není důvod se jí bát. Dramatická výchova zároveň rozvíjí tvořivost, snaží se na zadané téma pohlížet ze všech možných úhlů a tyto úhly prozkoumat. Z tohoto důvodu považuji za velmi přínosné sloučení hudební a dramatické výchovy, protože studenti tak díky této syntéze mohou dospět k jinému pohledu na chybu, která je při hudebním výkonu tolik paralyzuje, zároveň si dovolí hrát se sebou, ale i s hudebními nástroji, dovolí si experimentovat a hudebně tvořit se svým hlasem a svým tělem. Během procesu dochází k uvolnění zábran z toho, že něco nebude dokonalé, protože se ocitáme ve světě fikce, kde může zaznít všechno a je v pořádku, že to zaznělo právě takto. Pro studenty je tato zkušenost velmi osvobozující.

Ze své praxe vím, že je málo učitelek, které se nebojí hrát dětem na klavír a realizovat s nimi hudební výchovu. Z výuky pedagogické praxe také vím, že je málo studentů pedagogické školy, kteří s dětmi v předmětu Pedagogická praxe chtějí realizovat hudební výchovu, kteří si v ní jsou jistí a ví, že se jí s dětmi budou zabývat. Proto bych ráda díky syntéze hudební a dramatické výchovy zbavila studenty naučených stereotypů a naučila je, aby na hudební výchovu pohlíželi tvořivě, jako na něco, co je nám historicky přirozené a není důvod se obávat chyby.

Ze začátku jsem se snažila hledat hudební texty, na kterých bych mohla vytvořit hudebně-dramatickou lekci. Byla jsem ale dost omezená tím, co mi nabízely texty, a hudební aktivity jsem se snažila do lekce trochu násilně našroubovat, což mi příliš nevyhovovalo. Proto jsem následně dospěla k tomu, že je lepší zaměřit se na hudební aktivity, které s dětmi chci v lekci realizovat a samotné činnosti mě pak navedly na téma celé lekce. Příprava hudebně - dramatické syntézy je časově náročná. Lektor, který syntézu vytváří, musí být vzdělán v obou oblastech. Výhodou je, když je lekce vytvořena tím

způsobem, že ji mohou dělat s dětmi i učitelky, které si v hudební výchově tolik nevěří - tzn. nejsou potřeba velké hudební výkony učitele.

Za přidanou hodnotou v této syntéze považuji prožitek účastníků, který je nejsilnější v momentě, kdy vstoupí do role. Děti si mohou vyzkoušet, jak se asi cítil Mozart, mají možnost přemýšlet o tom, zda by chtěly mít dětství jako on, co by jim do dalo, vzalo, vnáší své názory, přemýšlejí, co by udělaly na jeho místě. Z mého pohledu je tato prožitková pedagogika několikanásobně přínosnější než pouhý výklad Mozartova života v předmětu Dějiny hudby. Poznatky jsou pro děti trvalejší, protože je výklad opřen i o emociální stránku dítěte.

Hudebně-dramatická lekce je pro účastníky v přínosná mnoha oblastech, nejedná se o pasivní přijímání informací z hudební oblasti, plnění pokynu učitele s ohledem na bezchybný výkon, ale o tvůrčí proces účastníků, který je rozvíjí na hudební, dramatické, ale zároveň i sociální a osobnostní úrovni.

5 TVORBA VLASTNÍ KONCEPCE

Následující kapitola trochu představí lekce, které budou detailněji popsány v praktické části bakalářské práce. Ráda bych svou bakalářskou práci nabídla v budoucnu svým studentkám na střední pedagogické škole, kde působím jako pedagog dramatické a hudební výchovy a ukázala jim možnosti práce s vícero věkovými skupinami. Proto se bakalářská práce nezaměřila pouze na jednu věkovou kategorii. V bakalářském projektu lze najít lekce, které zvládnou děti předškolního věku i ty, které jsou určené pro děti mladšího školního věku, dokonce tento projekt obsahuje lekce, které jsou pro děti starší a docházejí do 6. třídy ZŠ.

Jelikož mám v literárně dramatickém oboru skupiny nepříliš věkově homogenní, musela jsem se vždy snažit lekce vytvořit tak, aby byly přínosem jak pro nejmladšího člena skupiny, ale zároveň i pro toho nejstaršího.

První skupina, se kterou jsem pracovala na hudebně-dramatických projektech, byla o deseti členech. Obsahovala jednoho chlapce předškolního věku, dále dvě dívky z 1. třídy ZŠ, čtyři dívky a jednoho chlapce ze 2. třídy ZŠ a dvě dívky ze 3. třídy ZŠ. Skupina byla začínající, bez jakékoliv dramatické zkušenosti. Velmi často je ve skupině problémem spolupráce, děti se často dohadují a žalují na sebe. Snadno se pro něco nadchnou a jsou velmi ovlivnitelní svými kamarády. Tato skupina si vyzkoušela následující lekce: Vrabec hledá kolem plotů, Čarodějnice, Velbloudí karavana a Jak se hraje na dveře.

Lekce **Vrabec hledá kolem plotů** je zaměřena na znázornění říkadla pantomimou, ať už prstovou či celotělovou. Žáci se učí rytmizovat říkadlo a rytmicky jej doprovodit na jednoduché Orffovy nástroje.

Lekce **Čarodějnice** byla motivována výbornou hlasovou pedagožkou Ivanou Vostárkovou, která svým studentům DAMU předává cvičení a zkušenosti, jak pracovat se svým hlasem, ale i s hlasy svěřených žáků. Většina cvičení se odehrává v situacích, kdy si aktéři nejprve představí ve své mysli zadanou situaci a až teprve poté může zaznít hlas. Podle paní Vostárkové je nutné, aby tělo bylo připravené v určité emoci a rozpoložení dříve než se s hlasem začne pracovat. Emoční představa je pro práci s hlasem klíčová. Jedním z takových motivovaných cvičení od paní Vostárkové bylo hraní si na čarodějnicí,

kteřá mýchá lektvary. Lekce je zaměřena především na hledání hlasových opor ve vlastním těle.

Lekce **Velbloudí karavana** je zaměřena na rozdílné kultury. Rozdílné kultury s sebou nesou kromě jiných zvyků, jiného odívání, stravování i jiné hudební vzorce než jsou u nás v Čechách. Je důležité s touto jinakostí děti seznamovat a vytvářet vůči jiným kulturám respekt. Lekce Velbloudí karavana se odehrává v Orientu, kde jsou lidé zahaleni, jezdí na velbloudech po poušti a přepravují nejrůznější zboží. Děti se v lekci učí písničku o velbloudí karavaně, která má prvky orientální hudby. Snaží se melodii písně popsat, posoudit, zda je stejná jako jsou české písně, zkoušejí si, jak vypadá velbloudí karavana, živými sochami znázorňují soužití velbloudů a obchodníků.

Lekce **Jak se hraje na dveře** je motivovaná knihou od Ilji Hurníka, která má stejný název jako lekce. Lekci jsem se snažila vytvořit tak, aby měla prvky strukturovaného dramatu. Jedná se o nejnáročnější lekci, která byla vytvořena pro mladší skupinu. Lekce jako taková může mít pokaždé zcela jiný charakter, který záleží na vkladu žáků. Žáci se rozhodují, jak mají vyřešit situaci, kdy pan Kalíšek ruší koncerty ve filharmonii hraním na dveře, muzikanti i publikum se na něj zlobí, ale zároveň ho muzikanti nechtějí vyhodit z filharmonie, protože ho mají rádi. Vše se odvíjí od toho, jaké charakterové vlastnosti dají děti na začátku panu Kalíškovi.

Další čtyři lekce Koulelo se, koulelo, Nádherné hudební úterý, Vítř a muzikanti, Hrej Mozarte, hrej, které jsou součástí hudebně-dramatického projektu bakalářské práce, jsem realizovala se skupinou, jejíž věkové zastoupení je od 3. třídy ZŠ do 6. třídy ZŠ. Jedná se o skupinu, kde je jedna dívka ze třetí třídy, která je na svůj věk mimořádně vyspělá a nikterak nevdá, že je nejmladší ve skupině. Skupina má 8 členů, přičemž dvě dívky jsou ze čtvrté třídy ZŠ, z páté třídy jsou dvě dívky, tři dívky jsou z šesté třídy ZŠ. Skupina dobře spolupracuje, nejsou zde dominantní typy. Ve skupině byly dříve i dva chlapi, kteří často vyrušovali, snažili se dělat si neustále z děvčat legraci, vážné situace shazovali. V polovině školního roku se rozhodli odejít ze skupiny a nově nastoupila dvě děvčata, čímž se celá situace uklidnila a děvčata si společně dobře rozumí, dokonce pracují na inscenaci, kde se skupinka děvčat rozhodla zachránit klubovnu. Tato inscenace se připravuje velice rychle, děvčata pracují s velkým zájmem.

Lekce **Koulelo se, koulelo** byla motivována rozmanitostí hudebních textů, které jsem k písni Koulelo se, koulelo měla možnost najít. V lekci se děti naučí novou píseň, ale zároveň si uvědomí, jak se lidová hudba tvořila, proč jsou její texty jiné. Žáci pracují i s významy textů, které ztvární pomocí živých obrazů.

Lekce **Nádherné hudební úterý** byla motivovaná knihou Nádherné úterý od Daisy Mrázkové. Obsah knihy spočívá v předávání podnětů, které vyvolají podněty další. V každém člověku jistá činnost vyvolá činnost jinou a ta zase v jiném člověku podnítl další akci. Kniha je plná uměleckých aktivit. Holčička, která najde panenku, se rozhodne naučit hrát na klavír a naučí se tak dobře, že hraje na koncertě, kde sedí muž, jehož ten zážitek přiměje napsat svému synovi. Jeho syn po přečtení psaní vyleze na strom a zpívá si, uslyší ho bílá slečna, která nechá zastavit kočár a prosí ho, aby slezl, protože neposlechl, bílá slečna odjela, ale doma namalovala obraz s chlapcem...Takto kniha pokračuje dále. Mně samotné se líbilo téma, že každý člověk své emoce zpracovává jinak, někdo maluje, někdo zpívá, někdo hraje. V lekci Nádherné hudební úterý se jedná o hudební motivace, které také mohou být různorodé - někdo může psát hudební texty, někdo může skládat hudbu, někdo může hrát, někdo zpívat. Lekce nevyžaduje velký hudební potenciál učitele a u dětí se snaží rozvíjet především tvořivost a snaží se o to, aby se nebály hudebních nástrojů.

Lekce **Muzikanti a vítr** je zaměřena na lidové písně, hru na ozvěnu, zvukový plán. Děti se seznámí s druhy lidových písní, pokouší se vymyslet příklady písní, které lze zařadit do jednotlivých druhů písní.

Poslední lekce **Hrej Mozarte, hrej** je inspirována knihou od Petra Síse, Hrej, Mozarte, hrej. Lekce je rozdělena do dvou částí, přičemž první část je zaměřena na Mozartovo dětství. V první části lekce se pracuje hodně s knihou. Druhá část je zaměřena na Mozartovu dospělost a již se s knihou nepracuje. Žáci si na vlastní kůži zažívají, jaké má Mozart těžkosti, často přemýšlejí o tom, co by udělali na Mozartově místě. Dále se seznamují s Mozartovou hudbou.

Třetí skupinou, se kterou jsem též realizovala lekce, byly studentky vyšší odborné školy, obor předškolní a mimoškolní pedagogiky. Jednalo se o dálkovou formu studia, většina studentek pracuje s dětmi, proto byly hodiny a lekce zaměřeny na věkové skupiny, se kterými pracují.

Vzhledem k časové náročnosti jsem nemohla studentkám vyšší odborné školy ukázat všechny lekce, proto byly některé lekce realizovány dvakrát a některé jen jednou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 LEKCE Č. 1

Vrabcem hledá kolem plotů

Lekce byla inspirována publikací, která má název Prstohrátky nejen se zvířátky od profesorky Evy Jenčkové, která je zaměřena na pantomimické prstové hry.

Věková skupina: Předškoláci (6 let) + 1. - 3. třída ZŠ.

Námět: Prstohrátky nejen se zvířátky,(2016) - Eva Jenčková (říkadlo - Vrabcem hledá kolem plotů). **Téma:** Vrabcem a šněrovadlo, jak mohou různě modifikovat říkadlo.

Cíle

Hudební cíle: Žák dokáže rytmizovat říkadlo za doprovodu Orffových hudebních nástrojů.

Dramatické cíle: Žák dokáže ztvárnit vyprávěný příběh prostřednictvím pantomimy. Žák dokáže říkadlo ztvárnit pomocí prstové pantomimické hry. Žák si dokáže vymyslet vlastní prstové hry.

Osobnostní cíle: Žák dokáže rozvíjet soustředěnost a pozornost. Žák rozvíjí kreativitu.

Sociální cíle: Žák se s ostatními žáky ve skupině učí sdílet a prožívat.

Pomůcky: Orffovy hudební nástroje, tkaničky či provázky, pro každého žáka jednu, vytištěné říkadlo pro každou skupinu, papíry a pastelky.

1. Pohybová hra - Vázání tkaniček

Každé dítě dostane od učitele tkaničku či provázek, který si uváže nad kolenem stejným způsobem, jako když si zavazuje tkaničky u bot, to jest klička, mašlička, ale bez uzlíku. Úkolem každého hráče, je snažit se rozvázat kličky ostatních hráčů, čímž je na chvíli vyřadí ze hry. Jejich úkolem je, aby si znovu a rychle zavázali tkaničku nad kolenem

a mohli se vrátit zpět do hry. Naopak svou uvázanou tkaničku si musí chránit, ale nesmí si ji čímkoliv zakrývat, či držet rukou.

2. Povídání v kruhu

Učitel se s žáky posadí do kruhu a zeptá se jich, zda někdy venku našli něco zajímavého, co někdo ztratil, popřípadě se doptává, co s takovou věcí udělali, zda přemýšleli nad tím, komu patřila. Nechá postupně žáky povídat, může povědět i svůj příběh.

UČ.: „Našli jste někdy šněrovadlo? Víte, co je šněrovadlo? Jak vypadá takové šněrovadlo, k čemu slouží, kam šněrovadlo patří?“ (Učitel může žákům tkaničku ukázat)
Žáci: „Tkanička od bot...“ **UČ.:** „A víte, kdo z ptactva nachází nejvíce věci? Jedná se o malého ptáčka, který poskakuje a je velkým cestovatelem.“ **Děti:** „Vrabec.“ **UČ.:** „Ano, vrabec a my si teď na něj zkusíme na chvíli zahrát“.

3. Narativní pantomima

Děti se postaví do prostoru a dle příběhu vyprávěného učitelem, vykonávají pantomimu v roli vrabce. **UČ.:** „ Vrabec se probudil ve velmi dobré náladě, protáhl se, poskočil si doleva a doprava a řekl si, že si zaletí proskočit ven ke starému domu. Letěl a letěl, ale byl unavený, proto se zastavil uprostřed cesty. Musel dávat pozor, aby neskočil na něco nebezpečného. Uviděl hromádku střepů, tak se rozhodl je honem přelétnout, aby se neporanil. Letěl a letěl přímo na plot. Jakmile nasedl na plot, načechral si peříčka a rozhlížel se kolem sebe. A co to nevidí, co to našel?“

„Našel vrabec mezi ploty

šněrovadlo z jedné boty.

A teď hledá kolem plotů

k tomu šněrovadlu botu.

Až ji najde, že prý hned,

*půjde v botě na výlet.*²⁰ (Josef Krešnička)

Učitel do básně vkládá určité pravidelné metrum, ale zároveň se snaží text neuspěchat, aby měli žáci dostatek času převést příběh do pantomimy.

4. Pantomimická prstová hra

Učitel se s dětmi posadí do kruhu a seznamuje je s říkadlem. Nejprve jim říkadlo řekne vždy po verši, děti jej opakují. Následně ukazuje krátkou pantomimickou prstovou hru, děti opakují též po verších.

Šněrovadlo patří k botě

Výchozí postavení

Učitel ohne levou ruku v lokti, předloktí je svisle postaveno. Dlaň má otevřenou, prsty jsou roztažené od sebe - znázorňují plot. Učitel spojí pravý ukazováček s palcem, vytvoří tak tipec - *zobáček vrabce*.

Pantomimický pohyb prstů

Našel vrabec mezi ploty

Učitel mezi prsty levé ruky, *do každé mezery plotu*, nahlédne *zobáčkem vrabčáka* a vždy jím klapne, to znamená, že ťukne pravým ukazováčkem do palce. Začíná mezerou, která je mezi pravým malíčkem a prsteníčkem až dále k palci.

šněrovadlo z jedné boty.

Pravým ukazováčkem projíždí plynule mezerami mezi *plotem*, jakousi vlnou vždy u kořenů prstů levé ruky. Od mezery mezi pravým palcem a ukazováčkem dále k palci, který obtočí a pokračuje zpět směrem k malíčku po dobu trvání verše.

A teď hledá kolem plotů

²⁰JENČKOVÁ, Eva. *Prstohrátky nejen se zvířátky*. Hradec Králové: Tandem, 2016. Hudba v současné škole, s. 32.

Učitel opakuje stejný rytmický pohyb prstů, jako v 1. verši, pouze vymění ruce. Pravá ruka s roztaženými prsty jsou *plotem*, levý palec s ukazováčkem se stává *zobáčkem vrabčáka*. Učitel začíná mezerou mezi pravým ukazováčkem a palcem.

k tomu šněrovadlu botu.

Učitel znovu použije plynulý pohyb vlny jako ve 2. verši, nyní ale levým ukazováčkem. Začíná kolem malíčku, dál pokračuje vlnou mezi všemi prsty směrem k palci po dobu trvání verše.

Až ji najde, že prý hned,

Učitel má ruce natažené před sebou, dlaněmi dolů. Levou ruku stáhne do pěsti a opět natáhne, jako by ruka něco chtěla najít a chytit. Totéž udělá následně ruka pravá. (Metrická pulzace 4x.)

půjde v botě na výlet.

Učitel dutě tleskne se zaklesnutými prsty, z dlaní vytvoří tzv. mušličky, dle metrické pulzace - 2x vpravo a následně 2x vlevo.²¹

Učitel si s dětmi pantomimickou prstovou hru ještě několikrát vyzkouší, ale nefixuje.

5. Vymýšlení vlastní pantomimické prstové hry

Následně učitel děti rozdělí do menších skupin, ve kterých si mohou vymyslet na říkadlo vlastní pantomimickou prstovou hru. Každá skupina dostane říkadlo napsané, starší děti mohou číst mladším, společně vytvoří jinou pantomimickou hru, některé prvky z ukázky učitele se mohou opakovat, ale cennější je nápad vlastní. Vytvořenou prstovou hru budou pak prezentovat.

²¹ JENČKOVÁ, Eva. *Prstohrátky nejen se zvířátky*. Hradec Králové: Tandem, 2016. Hudba v současné škole, s. 33.

6. Presentace vlastních pantomimických prstových her

Jednotlivé skupiny prezentují své pantomimické prstové hry, diváci se po skončení prezentace snaží pojmenovat, co viděli, co dle nich bylo čitelné, co ilustrovalo příběh a co byl pouze rytmický doprovod.

7. Rytmizace s hudebními rytmickými nástroji

Učitel rozdá dětem do stávajících skupin Orffovy hudební nástroje - rytmické. (dřívka, bubínek, činelky) a vysvětlí, jakým způsobem budou rytmitizovat.

Dřívka hrají na každou osminu, každou slabiku - každý verš zazní 8x.

Na -šel - vra- bec- me- zi - plo - ty

X X X X X X X X

šně - ro - va - dlo- z jed- né - bo- ty.

X X X X X X X X

Bubínek zní v půlových hodnotách, proto v každém verši zazní dvakrát.

Našel vrabec - mezi ploty

X X

šněrovadlo - z jedné boty.

X X

Činelky zazní vždy na konci dvouverší.

Našel vrabec mezi ploty

šněrovadlo z jedné boty.

X

Pokud by byly děti rytmicky nadané, lze do rytmičtace říkadla ještě přidat čtvrt'ové hodnoty, které lze zahrát například rytmickým vajíčkem. Pro skupinu, která s rytmičtací začíná, je lepší držet se výše popsaného základu.

Našel - vrabec - mezi - ploty

X X X X

šněro - vadlo - z jedné - boty.

X X X X

8. Hlasová modifikace říkadla

Učitel se s žáky posadí do kruhu a snaží se s nimi říkat říkadlo s různými náladami. Vesele, smutně, zamilovaně, unaveně, natěšeně.

9. Reflexe

Učitel je stále s dětmi v kruhu. Rozdá dětem papíry a pastelky. Děti malují, jak asi vypadala bota, která ke šněrovadlu patřila, přemýšlí o tom, kdo ji nosil, učitel se popřípadě může doptat, jak se stalo, že se šněrovadlo z boty ztratilo. Zároveň se děti ptá, co pro ně bylo v lekci těžké, co se jim líbilo, co by si rády zopakovaly.

Reflexe lekce

Lekce byla realizována pouze s jednou skupinou, a to s nejmladšími dětmi. Překvapilo mě, jak velké jsou rozdíly mezi dětmi v jemné motorice, když měly říkat říkadlo a dělat pantomimické hrátky s prsty. Problémy měly většinou ty, které mají logopedické vady. Dle logopedických doporučení by se mělo s dětmi, které mají logopedické vady pracovat především v oblasti jemné motoriky, neboť je v mozku centrum řeči hned vedle motoriky palce. Co se týká rytmičtace na hudební nástroje, tak jsem k sobě musela dát ty děti, které hrály ve stejných rytmických hodnotách. Zvolily jsme pouze dvě rozdílné rytmičtace, protože pro děti byla rytmičtace na hudební nástroje nová, neměly

s tímto dosud zkušenost. Další pokusy o udržení předem zadaného tempa již byly úspěšnější. Lekce se dětem líbila, pracovaly se zaujetím, ve vymýšlení možných prstových variací na říkadlo byly aktivnější dívky, líbilo se jim hrát na vrabce a jeho neustálé poskakování.

7 LEKCE Č. 2

Čarodějnice

Inspirováno cvičeními, které byly realizovány na výuce Hlasové výchovy na Divadelní fakultě v Praze s paní Ivanou Vostárkovou v roce 2023.

Námět: Výuka na DAMU s paní Vostárkovou, cvičení zaměřené tematicky na čarodějnici.

Téma: Opora hlasu, příprava lektvaru.

Cíle

Věková skupina: Předškoláci (6 let) + 1. - 3. třída ZŠ.

Hudební cíle: Žák má po lekci správně posazený hlas, jenž se propisuje do tělové paměti. Žák dokáže mluvit hlubším hlasem, aniž by to bylo pro hlas škodlivé.

Dramatické cíle: Žák dokáže jednat v roli čaroděje. Žák dokáže pracovat s imaginárním předmětem.

Osobnostní cíle: Žák je schopný rozvíjet obrazotvornost, tvořivost. Žák je schopný cvičit své pohybové dovednosti.

Sociální cíle: Žák je schopný kontaktu a komunikativní dovednosti s ostatními či učitelem.

Pomůcky: Různé druhy koření, židle - taburety, velký klacek, klavír.

Samotná lekce vyžaduje, aby učitel měl s dětmi probrané a vysvětlené následující termíny. Jak vypadá dřevo, bahno, péro, peříčka, myši - zjistit, jaké mají zkušenosti s těmito materiály a zvířaty.

Je třeba, aby měly povědomí o čarodějnicích, že existují hodné, existují zlé, jak vypadají, co dělají. O čarodějnici si můžeme přečíst pohádku. Co dělají čarodějnice, jak vaří lektvary, na čem, z čeho, co to je zaklínadlo, k čemu se používá, jak takové zaklínadlo zní, jak mluví čarodějnice, když čaruje, co je ohnivá slina, zjistit informace, co děti vědí

o vyjmenovaném a vycházet opět z jejich zkušenosti, tyto zkušenosti dále rozvést o další informace, jak podle nich vypadá strašidelný les.

1. Rozehřátí - chůze po prostoru

Pohybujeme se po prostoru, naše tělo se mění.

A. Materiál - Pohybuje se, jako kdyby...

1. naše tělo bylo ze dřeva, 2. naše tělo bylo z gumy, 3. naše tělo bylo jedno velké napružené péro, 4. naše tělo bylo z bahna, 5. naše tělo bylo z peříček.

B. Místo, kde se nacházíme

Pohybujeme se jako kdyby...

1. procházíme se po poli, kde je hodně bodláků a myší - proto přeskakujeme ze strany na stranu, abychom byli co nejdříve pryč, 2. dojdeme k potoku, přes který přejdeme po úzké kládě, 3. dostáváme se na cestu, která je plná bahna a to bahno se nám dostává po kotníky, po kolena, ...

UČ.: „*Najednou se před námi objeví les, který vypadá velmi strašidelně.*“
(**Posazení do kruhu**)

2. Povídání v kruhu

„*Víte, jak to vypadá ve strašidelném lese? Jaké zvuky v takovém lese můžeme slyšet?*“ (Děti odpovídají a rovnou hlasem předvedou nebo udělají zvuk, který by mohly slyšet v lese.)

3. Zvukový plán

Děti vytvoří zvukový plán za instrukcí učitele, vzestupná a sestupná gradace - pohyb ruky učitele.

UČ.: „*Já tamhle něco slyším...co se to tam...pojd'te se podívat se mnou...*“ (Odvede děti k jedné šále divadelního prostoru, nebo půjde za dveře)

4. Učitel v roli - čarodějnice

(Učitelka si rozpustí vlasy a trochu je rozcuchá, učitel si může vzít jiný kostýmní znak, vhodný pro čarodějnici.) Přichází v roli čarodějnice, kterou probudil rámus přicházející z hlubokého údolí.

UČ - ČARODĚJNICE : „*Co to tady je za rámus? Tak dlouho jsem spala a teď najednou...to je asi opět z toho údolí. Je, co tady děláte, děti? Mě se bát nemusíte, já jsem hodná čarodějnice. To je ale dobře, že jste tady, já bych potřebovala pomoci udělat kouzlo, aby bylo v údolí opět ticho a mohla jsem spát. Pomůžete mi prosím?*” **(Přemístění s dětmi do kruhu.)**

5. Čarování do údolí - každý řekne zaklínadlo, aktivace od pasu dolů

UČ - ČARODĚJNICE: „*Jako čarodějové se musíte postavit do podřepu, nohy mírně od sebe, jednou rukou začarujete údolí, ale musí být jedna ruka natažená dolů do údolí, aby tam dolétlo kouzlo a druhá ruka je natažená za zády, abyste nespady. Každý si vymyslí jedno zaklínadlo a to pošle do údolí, které je hluboké, tak aby tam bylo slyšet.*”

Postaví se s dětmi kolem údolí (kruh) v podřepu, nohy mírně od sebe, druhá ruka dozadu, narovnaná ruka, aby zaklínadlo doletělo do hlubokého údolí a k tomu musí každé dítě říct zaklínadlo, přitom dělá gesto rukou - čarování. Každé dítě řekne zaklínadlo, učitel kontroluje, aby hlas nebyl tvořený v krku, aby byla u dítěte nastavena představa čarodějnice a bylo dodrženo postavení, zároveň aby se děti nehrbily, nepředsouvaly hlavu dopředu, a nebyla tak omezena průchodnost hlasu a dechu.

6. Práce s dechem

UČ - ČARODĚJNICE: „*Děti, ten hluk je o trochu lepší, ale stále ho slyším a navíc je tu hrozná zima, musíme se trochu zahřát, udělejte si mističku z dlaní a pusou si dýchejte do dlaní.*”

A. Dech do dlaní

Učitel kontroluje, zda děti dýchají správně, zda se jim zvedá bránice.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Já už vím, děti, určitě nám pomůže, když si uděláme vlastní lektvar - ten pak pošleme do údolí a poté bude určitě ticho. Vezměte si kotlík, který je za vámi (Učitelka bere kotlík, dává si ho před sebe.) Jenže, na takový lektvar potřebujeme oheň, třeba se nám podaří odplivnout ohnivou slinu. Já vám to ukážu, jak na to. Posadíme se, dáme nohy od sebe, hranu od malíčků na ruku položíme do třísel a zkusíme si odplivnout pod kotlík, několikrát.*“(Ukázka učitele)

B. Odplivnutí ohně

Sed na židli, taburet, nohy od sebe, malíkové hrany jsou položeny do třísel - snaží se odplivnout a vyčarovat oheň, děti jsou více předkloněné dopředu. Aktivace podbřišku.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Ach jo, oheň stále nikde...pojd'te, děti, zkusíme vykřesat jiskru pomocí dvou křemíků - postavte se do podřepu, nohy od sebe, jedna ruka křeše o druhou do natažení rukou - přitom dělejme PCH, PCH. Pojd'me to zkusit.*”

C. Křesání ohně skřemínky, aktivace bránice

Děti se snaží vykřesat jiskru pomocí dvou křemíků - podřep, jedna ruka křeše o druhou ruku do natažení a dělá PCH, PCH

UČ - ČARODĚJNICE: „*Výborně oheň se nám podařil. Můžeme chystat lektvar.*”

7. Hledání opory hlasu

Učitel přinese koření - majoránku, kari, sůl, pepř, papriku, bazalku, polévkové koření - to dává dětem, dětem je ukazuje, co vše se může dát, dává dětem čichnout.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Kolem vás jsou police s kořením a se všemi věcmi, které se do lektvarů dávají, je na vás, co do lektvaru přidáte. Až budete sypat do lektvaru, řekněte KUPU, KUPU, KUPU.*”

A. Ingredience do lektvaru bez podřepu - přidáváme a říkáme „KUPU” - sypu z police koření a míchám - zkusí si každý - většinou má každé dítě shrbená záda, není aktivovaný spodek pánve, hlas je tvořen nahoře – v krku, učitel pozoruje děti, kde tvoří hlas.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Zkusme si teď vzít vařečku, ale to si musíme stoupnout do podřepu, abychom zvládly umíchat celý kotlík, narovnáme se, začneme míchat od středu těla - řekneme jako čarodějnice hezky z hluboka HUKU- TUPU, HUKU - TUPU.*”

B. Mícháme s vařečkou v podřepu - široký postoj, podřep, mícháme a říkáme „*HUKU-TUPU*” zamícháme, aby se to nepřipálilo po okrajích, ale i ve středu - narovnané tělo - aktivace pánve - velmi často jiné usazení hlasu než předtím díky aktivaci pánve (hluboké zabarvené HUKU).

UČ - ČARODĚJNICE: „*Pojďme z polic přidat opět nějaké koření, ale zůstáváme v podřepu a řekněme - HUPU- KUPU.*”

C. Přidání ingrediencí v podřepu - dám sem „*KUPU KUPU*” - ukazujeme, jak sypeme koření, беру koření z police, každý bere jiné koření, ve stejném postoji, v podřepu, snaha o hlubší „*HU*”.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Co to cítím, také to cítíte, děti?*”

D. Čichání, jak to voní, aktivace bránice

UČ - ČARODĚJNICE: „*Představte si, že za sebou máte police, kde najdete všechno jídlo na světě, všechny sladkosti, cokoliv si představíte a ukažte mi, jak jste nadšení z toho, co tam vidíte.*” (Ukázka „*Je to tam dám, a tohle tam dám, Jéé a tohle, mňam.*” Učitel ukazuje s nataženou rukou na police.)

E. Co bychom ještě do toho lektvaru mohli dát?

Představa - jako čarodějové a čarodějky se můžeme otočit k policím, každý tam má to svoje oblíbené, co dává do lektvarů, a také objevuje, co všechno má na svých policích, co by tam dal. Každý řekne, co do lektvaru ještě přidá - zároveň to s nataženou rukou dává do kotlíku - pedagog sleduje posazení hlasu.

UČ - ČARODĚJNICE: „*Nyní si můžete několik věcí vybrat v podřepu s HUKU - TUPU - dejte do kotlíku a dovařte svůj lektvar a vlijte svůj lektvar na našeho velkého lektvaru opět s HUKU - TUPU.*”

UČ - ČARODĚJNICE: *, Lektvar už bude za chvíli hotový, Co všechno jste tedy přidaly do kotlíku?"*

(Do středu kruhu se dá velký klacek, který se děti předávají a říkají, co daly do lektvaru.)

F. Závěrečné zaklínadlo - každý řekne v podřepu zaklínadlo na dokončení lektvaru - děti říkají zaklínadlo samy v kruhu - učitel sleduje posazení hlasu.

G. Poslání lektvaru do údolí - dech - natažená ruka.

8. Závěr - zpěv písně - nebo usnutí - dle rozhodnutí dětí

UČ - ČARODĚJNICE *„Slyšíte ten klid? To bych si hned zdřímala - také se vám chce spát? Nebo vám mohu ještě před spaním zazpívat písničku o čarodějnicích.“*

Učitel dětem zazpívá píseň Čarodějnice - *(Ježibaba s ježibabou, na kopečku za Jihlavou, radily se, radily, jak by nejlíp řádily, čáry, máry, basta fidli, košťátko nás ponese, poletíme jako vítr, bojte se nás, bojte se.)* Příprava a motivace na další lekci, ve které proběhne nácvik písně HV, kde už s dětmi zkusíme pouze pár činností motivovaných čarodějnicí - dech, aktivace bránice - následně seznámení s textem, rytmizace textu, rozezpívání, nácvik melodie.

9. Odchod čarodějnice, návrat učitele

UČ - ČARODĚJNICE: *„Já už si ted' půjdu lehnout, tak vám moc děkuji za pomoc a dobrou noc.“* (čarodějnice odchází zpět na místo - šály, nebo dveře - přichází učitelka, svázané vlasy, učitel bez kostýmního znaku.)

UČ: *„ Děti, to je dobře, že jsem vás našla, nezlobily jste, když jste tu byly samy?... Tady byla čarodějnice?...A co jste dělaly? A zkusíte mi to nakreslit, co jste dělaly, nebo tu čarodějnicí?"*

10. Kresba čarodějnice - reflexe

„Bylo jednoduché vařit v kotlíku? Bylo dnes pro vás něco těžkého? Něco, co se vám líbilo?" Komunikace nad tím, co děti nakreslily.

Reflexe lekce

Lekci jsem měla možnost si vyzkoušet s dětmi a také se studentkami vyšší odborné školy. Některé studentky si samotnou lekci zkusily i s dětmi v MŠ. Lekce se dětem v MŠ líbila a pracovaly se zaujetím, ale v poslední třetině již ztrácely koncentraci, což je pro tuto věkovou skupinu typické, a proto je nutné rozdělit lekci na menší části. Dvě studentky mi řekly, že když se zmínily o čarodějnici, několik dětí se rozbřečelo, protože nevěděly, že existují i hodné čarodějnice. Na tento fakt mě během konzultace upozorňovala i paní Vostárková, zmiňovala, že je nutné děti na lekci připravit. Samotné studentky byly překvapené, že lze připravit lekci, která je zaměřená na posazení hlasu a metodicky se po skončení lekce hodně vyptávaly, co by děti měly o hlase vědět a co ne. Tato diskuse byla velmi zajímavá. Když jsem realizovala lekci s nejmenší skupinou, děti byly též soustředěné, líbila se jim tematika čarování, všechny aktivity dělaly s nadšením. Z mého pohledu to bylo převážně tím, že jsem s nimi celou dobu pracovala jako učitel v roli. Na další hodině chtěly v čarování pokračovat, proto jsme si jen krátce udělaly několik aktivit a naučila jsem je čarodějnickou píseň Pro práci s hlasem, je potřeba, aby děti byly uvolněné, protože jinak může dojít k určité tělesné křeči. Zjistila jsem, že se jedna holčička tak moc snažila, aby splnila „úkol“ správně, že byla v křeči a absolutně odpojená od těla. V tomto případě pomohlo zaskákání si a automasáž, lehkým poplácáním jsme namasírovaly celé tělo.

8 LEKCE Č. 3

Velbloudí karavana

Vznik lekce byl motivován rozdílnými hudebními kulturami, se kterými by se děti měly seznamovat. Inspirací byla publikace Hudební výlet do ZOO, 1. díl od profesorky Evy Jenčkové, kde je píseň Velbloudí karavana, jež má melodické orientální prvky.

Věková skupina: Předškoláci (6 let) + 1. - 3. třída ZŠ.

Námět: Píseň Velbloudí karavana.

Téma: Jiná kultura, vytvoření respektu k jiné kultuře.

Cíle

Hudební cíle: Žák se dozvídá o jiných hudebních kulturách. Žák dokáže zazpívat píseň Velbloudí karavana.

Dramatické cíle: Žák dokáže ztvárnit živý obraz ve skupině, Žák dokáže ztvárnit živou sochu na základě instrukce učitele. Žák dokáže pantomimicky zahrát příběh, který vypráví učitel.

Osobnostní cíle: Žák dokáže rozvíjet soustředěnost a pozornost. Žák rozvíjí kreativitu.

Sociální cíle: Žák se s ostatními žáky ve skupině učí sdílet a prožívat.

Pomůcky: Fotografie, šátky, sponky, zvonek, klavír, židle, taburety, repraček a mobil s orientální nahrávkou, papíry s předtištěným obrysem velblouda, pastelky.

1. Rozehřátí

Žáci chodí po prostoru tak, aby nechodili do kruhu, ale snažili se prostor neustále rovnoměrně zaplňovat. Učitel vždy říká pokyn. UČ.: „Až napočítám do tří, stane se z vás...jedna, dva, tři.“ Z žáků se stávají sochy. Poté učitel cinkne na zvonek či triangel a děti opět rozmrznou, chodí po prostoru a čekají od učitele na další zadání.

Děti se mění v: zrnko písku, velblouda, vzácnou látku, slunce, obchodníky, kteří cestují po poušti.

2. Narativní pantomima

Děti reagují pantomimou na základě krátkého příběhu, který jim říká učitel.

UČ.: *„Zkusme si teď představit, že jsme se dostali na poušť, kde si velbloudi potřebují odpočinout, a tak, vy obchodníci, kteří přes poušť vozíte na velbloudech drahé látky, koření, drahé kameny, koberce, musíte počkat přes noc. Proto se položíte na zem...písek je ještě teplý, takže vás krásně hřeje, ale jak sluníčko zalezlo, tak vám začíná být stále větší a větší zima, proto se začneme oblékat, a zahřívát, někdo dělá dřepy, někdo obejmě druhého obchodníka, aby jim bylo teplo. Jenže zima je stále větší a větší, písek je studený, proto všichni udělají kruh, ve kterém se snaží zahřát. Naštěstí, slunce na poušti vychází brzy, proto se začíná opět oteplovat, obchodníci začínají pomalu rozmrzat, začínají si svlékat vrstvy oblečení. Písek začíná být krásně teplý, proto si ho obchodníci užívají na chodidlech, ale postupně je písek stále více teplý a teplý až je zcela vařící a obchodníci si nechtějí oparit nohy, proto po písku začínají trochu poskakovat, až se nakonec probudí velbloudi. - „, No sláva, můžeme vyrazit na další cestu, nasedat,“ ukázali obchodníci gesto a nasedli na velbloudy. “*

3. Práce v kruhu

UČ.: *„A tak obchodníci nasedli na velbloudy a zpívali si tuto píseň.“* Učitel pustí dětem nahrávku písně, nebo může zahrát krátký jednoduchý motiv na klavír. Děti poslouchají píseň, zatím bez zpěvu.

UČ.: *„Jakou náladu z hudebního obrázku cítíte? Zkuste říkat slova.“* Učitel může navést, napovědět: - Klid, vytrvalost, dálka, usínání, pohoda.

UČ.: *„Je melodie podobná jako písně, které zpíváme? Třeba Kočka leze dírou, nebo Prší, prší? Proč nám ta hudba zní jinak než písničky, které si zpíváme v Čechách? Je pro nás poušť blízko? Mají tam stejné písničky jako máme my v Čechách?“* Učitel si s dětmi povídá o tom, že je melodie pro nás zvláštní, protože lidé, kteří přejíždějí na velbloudech poušť se jinak oblékají, jinak mluví, něco jiného jí, v něco jiného věří, proto je normální, že mají i jinou hudbu - orientální.

4. Zpěv písně

Učitel dětem prozradí, že je píseň o velbloudech. Velbloudi stejně jako píseň jdou pouští v pomalém tempu, nesou těžký náklad, jdou v klidu, jsou ale vytrvalí - dlouho vydrží bez vody.

Učitel se s dětmi přemístí ke klavíru, kde děti nejprve krátce rozezpívá pomocí sestupných melodií. Intervaly tónů se postupně zvětšují. První rozezpívání může být v rozmezí dvou tónů - sekundy, následně tercie - melodie je vždy sestupná, poté v rozmezí kvinty.

Jakmile jsou děti rozezpívány, může učitel udělat krátkou rytmizaci, která bude kopírovat délky notového zápisu - zatím děti pouze rytmizují, nezpívají. Učitel rytmizuje po dvou taktech, říká text a k tomu text vytleskává, žáci opakují - hra na ozvěnu. (Píseň - viz příloha.)

Text písně

Pod palmami z hloučku vyšel pomaloučku velbloud za velbloudem.

Loudají se proudem od samého rána. Dlouhá karavana.

Šlapou zvolna pískem dobrák s dobrotiskem, šlapou zvolna pískem dobrák s dobrotiskem.

Jakmile žáci umí text rytmizovat, ptá se učitel dětí, zda ví, co je velbloudí karavana. Společně si vysvětlí, že se jedná o zástup zvířat, která na sobě většinou nesou těžký náklad. Učitel jim řekne, že se velbloudí karavany či karavany s osly často vypravují, tam, kde ještě nejsou silnice a lidé potřebují něco někam dovézt.

Učitel poté učí melodie písně s již naučeným textem vždy po dvou taktech, děti opakují. Učitel naučené dvoutaktí začíná spojovat do čtyřtaktí. Pak si s dětmi zazpívá celou píseň, na klavír doprovází pouze melodickou linkou.

5. Vyzkoušení karavany

Učitel dětem navrhne, že si na takovou karavanu mohou zahrát. Rozdělí hráče na dvě skupiny, přičemž jedna bude mít nejméně 4 hráče. Hráči se postaví vedle sebe

a pomocí šátků si k sobě přiváží nohy následujícím způsobem: Pravá noha hráče bude přivázána k levé noze souseda a levá noha hráče bude přivázána k pravé noze souseda z druhé strany. Volné nohy mají pouze krajní hráči. Hráči se rukama chytí navzájem kolem ramen.

Učitel hráčům vytyčí trasu. Naznačí jim, kde bude poušť, kde bude mírný kopeček, kde budou větve, řeka. Tyto překážky nějak naznačí - židle, taburety. Obě družstva by měla mít stejnou trasu. Vyhrává ta karavana, která dorazí do cíle nejrychleji.

6. Povídání o karavaně a o obchodnících, ukázka fotek

Učitel se s dětmi posadí do kruhu a povídá si s nimi o karavaně. Co nejčastěji karavany převáží - koberce, drahé látky, vzácné kořeny, či drahé kameny? Vypráví o tom, že dříve se karavany využívaly běžně, bylo to nejvýhodnější. Důvod, proč se tvořily velké karavany, byl takový, aby se obchodníci uchránili proti případným zlodějům. Učitel ukazuje fotografie zahalených obchodníků (viz fotografie), kteří jezdí na velbloudech, přepravují orientální zboží. Povídání o velbloudech, ukázání obrázků. Vydrží bez vody 14 dní, někdy dokonce až 45 dní. Oproti tomu lidé musí by měli jíst a pít každý den, aby byli zdraví. Pokud nebudou pít, zemřou za tři dny.

7. Živé obrazy

Žáci dostanou za úkol, aby se rozdělili do několika skupin, polovina hráčů bude vždy hrát obchodníky a druhá polovina bude hrát velbloudy. Žáci, kteří jsou obchodníci, mohou dostat šátky, aby si jimi zakryli obličej tak, aby byli vidět jenom oči, učitel pomůže dětem se zakrytím obličeje šátkem pomocí různých sponek. Učitel pustí jako hudební podkreslení orientální hudbu, kterou vždy při zadávání živého obrazu trochu ztlumí.

Situace, které učitel zadává na živé obrazy: 1. jízda na velbloudech je dlouhá, obchodníci i velbloudi jsou unavení po cestě, 2. velbloudi i obchodníci odpočívají, 3. obchodník přemlouvá velblouda, aby vstával a vydal se na cestu, 4. obchodník velblouda chválí a dává mu napít, 5. obchodník s velbloudem jsou na cestě a jsou šťastní.

8. Reflexe

Učitel se s dětmi posadí do kruhu. UČ.: „*Chtěli byste se stát obchodníky a jezdit na velbloudech? Je to těžký život? A jak se mají velbloudi? Co se vám dnes líbilo, co bylo těžké? Co byste si chtěli vyzkoušet ještě jednou?*”

Učitel během reflexe může dětem nabídnout pastelky a papíry, kde bude předtištěný nevybarvený velbloud a mohou nakreslit, co by na velbloudovi vezly ony.

Reflexe lekce

Lekci jsem realizovala pouze s nejmladší skupinou. Děti moc hezky reagovaly. O velbloudí karavaně nikdy neslyšely, nevěděly, co to znamená. Jakmile jim byl termín vysvětlen, chtěly být spíše velbloudy než obchodníky a hledaly možnosti, jak si udělat dva hrby. Co se týká melodie písně, tak bylo potřeba je za začátku nácviku podpořit melodickou linkou na klavír, protože intervalové postupy v melodické lince písně nebyly pro děti známé. V závěrečné reflexi se shodly, že jsou rády, že žijí v Čechách a nechtěly by být obchodníky na poušti, protože mají údajně těžký život. Děti přitahovala možnost, že si mohou vyzkoušet na vlastní kůži jinou kulturu, soužití s velbloudem, pro děti to byly nezvyklé situace a byly motivovány již od samého začátku lekce. U reflexe vyprávěly, kde velblouda viděly, jak vypadal, někdo vyprávěl zážitky z Egypta.

9 LEKCE Č. 4

Jak se hraje na dveře

Lekce byla motivována knihou Jak se hraje na dveře - Muzikantské pohádky, kterou napsal Ilja Hurník, konkrétně pohádkou Jak se hraje na dveře. Má prvky strukturovaného dramatu. Je vhodné ji realizovat vcelku. V následující lekci je těžké předjímat cíle vycházející z tématu, neboť se dotvářejí až se samotným charakterem postavy, následně i příběhu. Tyto charaktery určují děti. Jedná se o nastolení situace, o které dopředu nevíme, jaké bude mít téma.

Věková skupina: Předškoláci (6 let) + 1. - 3. třída ZŠ.

Námět: Ilja Hurník - pohádka Jak se hraje na dveře, 1973, s.46 - 48. (Všechny texty, které učitel v lekci čte vycházejí z této knihy.)

Téma: Život ve filharmonii, touha hrát, respektování se.

Cíle

Hudební cíle: Žák dokáže vysvětlit, co je filharmonie, z čeho se skládá. Žák dokáže hledat nové zvuky. Žák vytvoří skladbu, dá jí název.

Dramatické cíle: Žák dokáže ztvárnit hru v roli muzikologa, hru v roli muzikanta. Žák dokáže předvést živý obraz, připravenou etudu v pantomimě a plné hře.

Sociální cíle: Žák se učí komunikovat ve skupině. Žák se dokáže dohodnout na etudě a jejím provedení ve skupině. Žák se učí respektovat členy ve skupině.

Osobnostní cíle: Žák se dokáže vcítit do emocí druhých.

Pomůcky: Sáčko pro učitele, noty - jakýkoliv notový zápis, počítač - přehrání hudebního videa, fotografie filharmonie, fotografie dirigenta, list s rozdělením symfonického orchestru, velký balicí papír s nakreslenou mužskou siluetou.

1. Rozehřátí, soustředění

Chůze po prostoru - skupinové ladění - děti chodí po prostoru středně rychlou chůzí, pohybují se dle pokynů učitele, snaží se vnímat ostatní, zkouší se na ně naladit. Učitel nejdříve zadá první dva pokyny, až když je děti zvládají, přidá další dva.

- A. Učitel tleskne - dítě dupne.
- B. Učitel dupne - dítě tleskne.
- C. Učitel řekne hop - dítě pleskne na stehna.
- D. Učitel pleskne na stehna - dítě vyskočí nahoru.

2. Asociační kruh

UČ.: „*Co se vám vybaví, když se řekne filharmonie?*“ Děti v kruhu říkají, co se jim vybaví (oblečení, nástroje, vstupenky, jak to tam asi vypadá...).

3. Ukázky fotografií a hudební ukázka

Učitel dá dětem do kruhu fotografie pražské filharmonie, dirigenta, ptá se na to, *kdo chodí jako poslední do jeviště, co to je taktovka, s kým si podává dirigent ruku, rozdělení hudebních nástrojů, jak se člověk stane muzikantem? Jak se v takové filharmonii musíme chovat? Jak bychom měli být oblečení?*

UČ.: „*Posadíme se do kruhu a já vám přečtu o jedné takové filharmonii. Zkuste se při čtení zaměřit na to, jaký byl pan Kalíšek.*“

4. Učitel čte text

Byla jednou jedna kapela, která hrála tak krásně a byla tak veliká, že se jí říkalo filharmonie. Filharmonie nacvičovala každý den a pokaždé, když muzikanty bolely ruce a prsty, uvařil jim pan Kalíšek kafičko, pánové se jím posilnili a mohli cvičit dál. Vždycky v neděli byl koncert. Zamračený pan Kalíšek vždy sedával přede dveřmi do sálu a vpouštěl dovnitř jenom ty, co ukázali platnou vstupenku. Pak zavřel dveře, poslouchal, jak to uvnitř hraje a vzdychal. „Oni tam sedí v překrásných fracích a lidé jim stále jen tleskají, ale já, já

musím dřepět tady v ošoupaném saku a jenom to celé poslouchat. A to jenom proto, že oni umí hrát, a já neumím hrát na nic (Hurník,1973, s.46 - 48).

5. Charakterizace pana Kalíška

UČ.: „*My jsme si přečetli o panu Kalíškovi a já bych vás teď poprosila, abychom se pokusili zjistit, jaký pan Kalíšek byl, co měl rád, nerad, jak probíhal jeho všední den, říkejte cokoliv, co vás k němu napadne.*“ Žáci společně s učitelem diskutují nad velkým papírem, kde je nakreslená silueta muže, ke které žáci nebo učitel vpisují to, nad čím se celá skupina domluví. (vytvoření skupinové představy o panu Kalíškovi.) Učitel na konci shrne.

6. Živé obrazy

UČ.: „*Protože teď nikdo ve filharmonii není, pojďme se tam potichu podívat.*“ (Učitel otevírá imaginární dveře.)

UČ.: „*Nyní si zde takovou filharmonii zkusíme vytvořit.*“ Každé z dětí půjde do prostoru a řekne například: „Já jsem jeviště.“ Další dítě přijde a řekne: „Já jsem dirigent.“ Takto to pokračuje do doby, než jsou v prostoru jako živé obrazy všechny děti. Poté ten, který přišel jako první, odchází jako první a zopakuje, čím byl. Díky této metodě mají všechny děti možnost, prohlédnout si všechny živé obrazy (Učitel k dětem po celou dobu promlouvá vážně, protože filharmonie je noblesní záležitost, kde se s dětmi musí chovat slušně).

7. Hudební ukázka Vltavy od Bedřicha Smetany

UČ.: „*Já už ale slyším...ano, to už muzikanti mají opět koncert - pojďme se na něj klíčovou dírkou podívat.*“

Učitel pustí hudební ukázku Vltavy od Bedřicha Smetany - učitel ukazuje dirigenta, jednotlivé nástroje, fraky, motýlky.

8. Učitel čte text

UČ.: „*Pojďme se nyní vrátit opět k panu Kalíškovi, abychom zjistili, co se mu přihodilo.*“

Jednou byl opět takový koncert a pan Kalíšek opět seděl přede dveřmi sálu, když přišel nějaký opozdilec. Pan Kalíšek říkal, že ho nepustí, že bude rušit, ale opozdilec tak moc prosil, že na něj pan Kalíšek jenom syknul a opatrně pootevřel dveře. A ty dveře najednou udělaly „Fííu.“ Celý sál se na něj otočil a vtom se pan Kalíšek zaradoval. „No, to je skvělé, už mám také nástroj. Odted' budu hrát na dveře.“ A od té doby na ně cvičil a cvičil (Hurník, 1973, s. 46 - 48).

9. Hra na dveře, hledání možností + název nového nástroje

UČ.: „*Jak to asi vypadá, když se hraje na dveře? Co vše by se mohlo s takovými dveřmi dělat? Jak asi pan Kalíšek hrál? Nyní nejsme ve filharmonii, nikoho nerušíme, tak to můžeme zkusit.*“ Učitel společně s dětmi jde ke dveřím, u kterých děti říkají nápady, jak na ně mohou hrát. Tyto nápady se hned vyzkouší. Společně se pokouší vymyslet jejich název.

10. Hraní na nehudební předměty ve třídě a zjištění, jak se na ně může hrát, vymyšlení jejich názvu

Učitel děti vyzve, aby v krátkém čase vyzkoušely několik předmětů ve třídě a zjistily, jak se na ně může hrát, následně si vybraly jeden, vymyslely, jaký název by jejich nehudební předmět mohl mít.

11. Odborná přednáška, kde děti představují nové nehudební nástroje + jak se na tyto předměty může hrát

Každé dítě přijde k nějakému předmětu a řekne, jak se jmenuje - učitel v roli předává slovo jednotlivým dětem, které předvádějí své nově objevené nástroje.

12. Společná hra

Učitel poprosí, aby zazněly některé nástroje dohromady - vytvoří skupinky - ty mají krátký čas, na vytvoření skladby - tu si pojmenují.

13. Učitel čte text

UČ.: „*Děti, tolik krásných nehudebních nástrojů jste vymyslely. Slyšet Vás pan Kalíšek, měl by jistě radost. Pojdme si poslechnout, co se stalo na dalším koncertě.*“ (Učitel pustí Ódu na radost v podání symfonického orchestru jako podkres a čte text.)

Pan Kalíšek se moc těšil na další koncert. Dokonce ani nečekal, až přijde nějaký opozdilec a sotva začala filharmonie hrát, pomalu otevřel dveře. Ty dveře udělaly: „Ííí, eeee krk, pú, krr, krr.“ Lidé se podívovali, co to je za zvuky, páni muzikanti byli zamračení, ale pan Kalíšek s radostí zavíral a otevíral dveře, které hrály a hrály. Po koncertě se muzikanti seběhli a spustili na pana Kalíška: „No pane Kalíšku, co se to tu dělo, vždyť my jsme nemohli pořádně hrát.“ „Haháá, to věřím, že jste nemohli hrát, ale určitě studem, jak škaredě oproti mě hraje, umím hrát totiž lépe než vy.“ „Ale pane Kalíšku, copak jste to neviděl, jak byli ti lidé rozzlobení?“ „To se ale zlobili na vás, protože jste troubili a bubnovali, když jsem já hrál tak krásně na dveře,“ řekl pan Kalíšek (Hurník, 1973, s.46 - 48). **(Učitel vypne hudbu).**

14. Co se stalo panu Kalíškovi, že je takový? Živý obraz, rozehrát do štronzu

Učitel nebo žáci vytvoří skupiny. Učitel dá žákům za úkol, aby zkusili vymyslet důvod, proč pan Kalíšek nerespektoval to, jak se má ve filharmonii chovat? Co se stalo v jeho životě, že byl takový? To, co bylo příčinou jeho chování, mají skupiny ztvárnit živým obrazem, který je následně rozehrán do plné hry ukončené štronzem.

Učitel obchází jednotlivé skupiny, snaží se jim poradit, diskutuje s nimi. Po krátké přípravě se všichni žáci připraví na prezentaci. Herní prostor je rozdělen na jeviště a hlediště. Jedna skupina vždy prezentuje, ostatní jsou diváci. Prezentaci usměrňuje učitel.

Po všech prezentacích skupina následně diskutuje o tom, jaký je důvod toho, jak se choval pan Kalíšek, ten pak bude vybrán a zapsán k jeho siluetě.

15. Hra na muzikanty - pantomima

UČ.: „*Nyní se stáváme muzikanty a já jsem v roli dirigenta. Rozdělíme se do jednotlivých sekcí a dle mého dirigování budete hrát.*“ Učitel ukazuje plánek symfonického orchestru a domlouvá se s dětmi, kdo bude hrát na jaký nástroj - popřípadě vysvětlí, jak na

takový nástroj má hrát. Následně začíná dirigovat a děti podle jeho gest hrají pantomimicky na hudební nástroje.

16. Učitel v roli/ hra v roli

Učitel odchází za dveře a bere si sáčko, vlasy svazuje, bere noty do ruky - vchází jako muzikant (učitel v roli) a promlouvá k ostatním dětem.

„Ach jo, kolegové muzikanti, musíme něco vymyslet, protože jestli se něco nestane, pokazí nám pan Kalíšek všechny koncerty a to bychom pak pana Kalíška museli vyhodit a postavit k těm dveřím někoho jiného. Ostatní muzikanti se zarazili: „Ale...ale ... kdo nám pak uvaří tak dobré kafičko. Co budeme dělat bez pana Kalíška? A vždyť jako muzikant pořád cvičí.“ „Ale no tak, už jste někdy viděli hrát někdy někoho na dveře? Do hudby, kterou hrajeme, dveře nepatří. Pan Kalíšek musí být zticha, takže musíme něco vymyslet.“

17. Řešení situace - plná hra ve skupinách

UČ.: „*Děti, pomozte muzikantům vymyslet, jak by mohli tuto situaci vyřešit.*“ Děti ve skupinách vymýšlejí, jak by mohli muzikanti vyřešit situaci, učitel obchází, konzultuje nápady, snaží se pomoci. Následně mají žáci krátký čas na nacvičení plné hry, prostřednictvím které ostatním prezentují svůj nápad, jak by situaci s muzikanty a panem Kalíškem vyřešili.

Učitel organizuje prezentaci jednotlivých skupin. Učitel s dětmi diskutuje o tom, jaký konec pro muzikanty a pana Kalíška zvolí a následně proč. Pokud by se jim konec nelíbil, mohou se vrátit o krok zpět a zkusit vymyslet jiný konec či ho jen trochu poupravit.

UČ.: „*Děkuji vám za vaše nápady, jak by mohl příběh skončit. Já zde mám konec od spisovatele pana Hurníka, který text o panu Kalíškovi napsal. Mohu vám ho jen pro zajímavost přečíst.*“

18. Přečtení konce dle I. Hurníka

(Viz příloha) V textu je popsáno, jak na pana Kalíška ušili muzikanti boudu a slíbili mu, že o něm budou psát všechny noviny a nechají mu ušít frak, aby mohl hrát, že má zájít za panem ministrem. Jenže mu nikdo frak nechtěl ušít, v novinách o něm nepsali

a pan Kalíšek na dveře přestal hrát. Muzikanti se radovali, ale přesto šli vyzvědět, proč nehraje. Na to smutně odpověděl, že když o něm nepíší v novinách a ani mu nechtějí ušít frak, tak hrát nebude. Muzikanti se ještě zeptali, zda jim bude nadále vařit kafe, na to kývl. Od té doby sedí u dveří do sálu zamračený pan Kalíšek.

19. Diskuse - o konci

UČ.: „*Jak se zachovali muzikanti?*

Co si o jejich chování myslíte?.....

Choval se správně pan Kalíšek, když chtěl hrát na dveře během programu?

Proto teď nechám na vás, jaký konec by pro vás byl ten nejlepší."

Učitel si s dětmi povídá o konci příběhu, zda by nechaly závěr, který si vymyslely, či by zvolily raději text od autora, společně se domluví na jednom konci. V případě, že by se děti nedohodly na jednom konci, je možné, že si zkusí zahrát, jak by to vypadalo, kdyby se s postavami posunuly v čase dopředu.

20. Reflexe

UČ.: „*Co pro vás dnes bylo těžké?*

Jak jste spokojeni s koncem příběhu?

Je něco, co jste byste samy za sebe ještě změnily?

Je něco, z čeho jste měly radost?"

Reflexe lekce

Lekci jsem si v tomto případě vyzkoušela celkem třikrát. Poprvé to bylo během výuky strukturovaného dramatu na DAMU, kde byli účastníky moji spolužáci. Zde se jednalo o první zkušenost, zjistila jsem, že musím lekci upravit. Když účastníci pracovali ve skupinách, měli za úkol si v každé skupině vytvořit charakter pana Kalíška, tím došlo k několika charakterům a lekce byla trochu roztříštěná. Z toho důvodu jsem lekci upravila a při realizaci se studentkami vyšší odborné školy byl vytvořen jeden hromadný charakter pana Kalíška. Zde jsem omylem vyměnila pořadí činností, proměnila jsem hudební ukázkou

Vltavy a živé obrazy, což mi v praxi přišlo podstatně vhodnější proto jsem tuto výměnu při práci s nejmenšími dětmi zanechala. Překvapilo mě, jak kvalitně děti dokázaly zahrát v plné hře konec dle jejich dohody. Líbilo se mi, jak chtěly panu Kalíškovi pomoci. Lekce se dětem líbila, nejvíce se jim líbilo, když mohly vytvářet nové hudební nástroje, které hledaly ve třídě a společně ve skupinách secvičovaly skladbu. Překvapilo mě, že se všechny skupiny rozhodly vyřešit situaci tak, že byl nakonec spokojený i pan Kalíšek i páni muzikanti. V knize příběh končí k nespokojenosti pana Kalíška, a proto mi závěry příběhu, které vymysleli žáci, přišly podstatně hodnotnější než konec od pana Hurníka. Lekce se dle mého názoru dětem líbila, zvláště se jim líbily momenty, kdy měly rozhodovat, co se stane s panem Kalíškem.

10 LEKCE Č. 5

Koulelo se, koulelo

Lekce byla inspirována textovou různorodostí lidových písní.

Věková skupina: 3.- 6. třída ZŠ.

Námět: Píseň - Koulelo se, koulelo.

Téma: Jablko v pohybu, textová různorodost.

Cíle

Hudební cíle: Žák dokáže zazpívat lidovou píseň Koulelo se, koulelo. Žák dokáže vysvětlit, proč se texty lidových písní mohly lišit a jak se písně předávaly.

Dramatické cíle: Žák dokáže pomocí živých obrazů vystihnout podstatu textu lidové písně. Žák dokáže pracovat s kostýmním znakem. Žák dokáže pomocí pantomimy ztvárnit růst stromu od malého semínka.

Osobnostní cíle: Žák uvolňuje zábrany, rozvíjí tvořivost.

Sociální cíle: Žák je schopný komunikace ve skupině, snaží se zapojovat, být přínosem.

Pomůcky: Jablko pro každé dítě, texty s různými texty písně Koulelo se, koulelo, triangl či činelky, zvonek, čepice, šátek, klavír.

Vhodné je, pokud jsou děti již před lekcí rozezpívané.

1. Pohybová hra - Na zahradníka a zloděje

Zahradník hlídá v sadu, jakmile však do sadu vběhnou zloději a chtějí ukrást něco ze sadu, zahradník se je snaží chytit. Koho zahradník chytne, ten se musí zastavit a dát nohy od sebe. Zlodějovi může pomoci jiný zloděj, který ho vysvobodí tím, že ho podleze. Během záchrany nemůže zahradník zloděje chytit.

2. Asociační kruh

Učitel se děti zeptá, co se jim vybaví, když se řekne „jablko“. Děti říkají po kruhu svoji asociaci. Asociační kruh by měl proběhnout minimálně 3x. Učitel se snaží pochválit originální asociace, na opakování asociací neupozorňuje.

3. Povídání v kruhu o jablku

Učitel povídá o tom, jak mají děti rády jablíčka, jak jablko vyrostе od zasazení semínka, po strom. Povídání o tom, jak se zrodí jabloň.

4. Simultánní pantomima za doprovodu hudby

Každé dítě dostane jablko, které bude mít u sebe, učitel hraje na klavír rozklady akordů písně Koulelo se, koulelo bez melodie. Mezitím děti ztvárňují, jak od semínka vyrostе malý strom, který sílí a sílí, až na něm vyrostou jablka. Až budou mít děti pocit, že jsou tak silným stromem, jaký dokáže plodit jablka, mohou si vzít reálná jablka, se kterými mohou pracovat v pohybu. Když budou s jablkem ve *štronzu*, učitel pozná, že je konec jejich pantomimy. Jakmile jsou všichni ve *štronzu*, začíná hrát učitel melodii písně Koulelo se, koulelo a požádá děti, aby melodii začaly broukat či vyjadřovat *brumendem* - pokud děti chtějí, mohou se při *brumendu* pohybovat a pracovat s jablkem. Učitel hraje do té doby, dokud nemá pocit, že jsou si děti v melodii jisté.

5. Návčik písně

Děti se posadí u učitele ke klavíru. Učitel dětem říká text první sloky písně Koulelo se, koulelo. Děti opakují, hrají hru Na ozvěnu. Jakmile si děti řeknou text první sloky, začne učitel text rytmizovat - vytleskávat dle rytmu písně po krátkých úsecích. Tyto úseky i s vytleskáváním děti opakují.

6. Živé obrazy

Učitel do tří skupin rozdá verze textů lidové písně Koulelo se, koulelo. Každá skupina má jeden text, každý text je jiný. Úkolem skupin je vytvořit několik živých obrazů, kterými sdělí děj textu, který skupina dostala. Živých obrazů může být libovolný počet. Učitel chodí mezi skupinami, doptává se, zda textu rozumí, zda nepotřebují s něčím pomoci. Učitel též žáky seznámí s tím, že mají možnost využít kostýmních znaků (pro

dívku šátek a pro chlapce čepici), aby živé obrazy pro diváky zpřesnili. (Dětem mladšího věku lze zadat jednotlivé situace, popisující, co se děje v sadu. Například péče o stromy, zalévání mladých stromků, česání jablek, třídění jablek, prodej jablek a další.)

7. Presentace

Učitel se vždy před tím, než začnou jednotlivé skupiny prezentovat živé obrazy, zeptá, kolik jich budou mít. Poté vždy zvukovým signálem na triangel, zvonek či činelky určí, kdy diváci mohou pozorovat živý obraz a dalším signálem určí čas pro přípravu dalšího živého obrazu, diváci mají zavřené oči. Jakmile učitel vidí, že je skupina připravena, může opět cinknout, a dát tak divákům najevo, že si mohou prohlédnout další živý obraz. Po prezentaci všech živých obrazů dané skupiny začínají diváci diskutovat o tom, co vše viděli a jaké významy jednotlivé živé obrazy nesou, o čem byly texty, které měla skupina zadané. Po krátké diskusi skupina svůj text přečte. (1. verze textu - milý se vzdaluje, 2. verze textu - milý chodí za jinou dívkou, 3. verze textu - dívka a chlapec se mají rádi.)

8. Reflexe

Učitel si s žáky povídá o tom, co viděli, proč je několik verzí lidových písní se stejnou melodickou linkou. Proč dnes písně od známých kapel znají všude všichni stejně? Povídají si o tom jak se lidové písně šířily, předávaly z generace na generaci.

Učitel se následně ptá žáků, co bylo pro ně těžké, co bylo lehké. V jaké aktivitě se cítili dobře. Na závěr může rozkrojit několik jablíček, která děti ochutnají.

Reflexe na lekci

Lekci jsem si vyzkoušela se studentkami vyšší odborné školy. Velmi hezké byly živé obrazy, kterými zobrazovaly jednotlivé texty písní, i když bylo třeba jim s přípravou živých obrazů pomoci, protože s tím neměly žádné zkušenosti. Naopak bylo vidět, že v simultánní pantomimě za doprovodu klavíru, kdy po svém těle mohly kutálet jablko, nehledají nové a nové možnosti. Aktivitu měly velmi rychle splněnou a měly velký problém s koncentrací. Se skupinou starších dětí jsem proto při realizaci na toto upozornila, vybídla jsem je, ať se nebojí hledat různé cesty, kam se může jablko zakutálet v tempu písně, doporučila jsem jim, aby zavřely oči. Zde byla aktivita dětí o trochu delší

než u první skupiny, ale přesto si myslím, že by se na ní dalo ještě pracovat. Studentky vyšší odborné školy mi daly později zpětnou vazbu, že se jim tato lekce s dětmi MŠ vydařila. Lekci ale upravily a místo práce s textem byly zadávány aktivity ze sadu, které ztvárnily pantomimou. Vzhledem k tomu, že lekce není časově náročná, dokázaly děti udržet pozornost.

11 LEKCE Č. 6

Nádherné hudební úterý

Lekce byla inspirována knihou Nádherné úterý od Daisy Mrázkové. Hlavní myšlenkou knihy je, že v nás kontakt s uměleckým podnětem, vyvolá reakci, která je také umělecky zaměřená. Tato reakce vzbudí opět v někom jiném reakci, která se může znovu projevit v umělecké oblasti. V knize je obsaženo umění výtvarné, hudební, literární.

Věková skupina: 3. - 6. třída ZŠ.

Námět: Daisy Mrázková - kniha Nádherné úterý (2014). (Z knihy jsou použity texty, které učitel v lekci čte.)

Téma: „Pošli to dál.“ Přijímání podnětů a vysílání dalších.

Cíle

Hudební cíle: Žák je schopný zhudebnit text. Žák dokáže vytvořit ve skupině improvizovanou skladbu a dodržet její dopředu určený charakter.

Dramatické cíle: Žák dokáže promlouvat jako dobré a špatné svědomí. Žák dokáže prostřednictvím živých obrazů a plně hry zahrát situace, které holčička s flétnou zažila.

Osobnostní cíle: Žák rozvíjí hudební, literární a dramatickou kreativitu. Žák se učí koncentraci. Žák si uvědomí, jaká činnost je pro něj uvolňující, jak se realizuje.

Sociální cíle: Žák se učí spolupráci ve skupině, vnímat své spoluhráče, komunikovat pouze přes oční kontakt. Žák si uvědomuje, že jinakost ve společnosti je v pořádku.

Pomůcky: Papíry, tužky, zvonek, triangel - organizace během živých obrazů, Orffovy hudební nástroje, zvonkohry, boomwhackers, štafle (strom).

1. Rozehřátí - Honička s gestem

Ten, kdo chytá, vymyslí jako první jedno gesto, jakmile někoho chytí, tak mu toto gesto předvede, ten ho posílá dál. Chytí dalšího hráče, ukáže gesto, které převzal a přidá si k němu své. Každý, kdo chytá ukáže gesto přijaté a následně své.

Hru lze modifikovat i na principu řetězce. Ten, kdo chytá, si jako první vymyslí jedno gesto, ukáže ho tomu, koho chytí. Dotyčný si k němu přidá svoje další gesto. Všechna gesta si hráč, který chytá musí pamatovat a tomu koho chytí, předvede celý řetězec a přidá si vždy své další gesto. Pokud je řetězec gest moc dlouhý, může se ubrat začátek, nebo řetězec trochu zkrátit.

2. Rozhovor s dětmi

UČ.: *„Děti, viděly jste už někdy úterý? Uměly byste ho popsat? A namalovat? Každý to neumí, proto je dobře, že máme spisovatele a malíře, kteří to umí - jako je Daisy Mrázková, která nám úterý hezky popsala ve své knize Nádherné úterý.“*

3. Učitel čte text

Bylo krásné úterní ráno. Již od půl páté bylo nad světem světle růžové nebe, na kterém pluly vesele v řadě malé bílé obláčky, které vypadaly jako piškoty. „To je ale nádherné úterý," řekl každý, kdo zrovna vstával a podíval se z okna (Mrázková,2014).

Úterý z toho mělo radost a rozhodlo se, že bude ještě nádhernější. (To se tak stává, že když má někdo radost, chce být ještě lepší, než je. Takže pokud chceme, aby byl kdokoliv lepší, než je, stačí mu jen udělat radost - jak je to jednoduché.) Chvíli se Úterý ještě povalovalo, ale pak se podívalo na hodinky a řeklo si, že už musí letět. Letělo a rozhlíželo se po tom světě, jestli je všechno v pořádku (Mrázková,2014).

„Je všechno nádherné? Copak to támhle vidím nenádherného?" V parku na lavičce seděla totiž stará babička a tvářila se smutně. Měla bílé vlasy a ruce v klíně zaklenuté do sebe. Byla velmi stará, proto si nepamatovala vůbec nic, jenom to, jaké to měla, když byla malá holčička. To si ovšem pamatovala důkladně (Mrázková,2014).

„Babičko, děje se něco?“ řeklo Úterý. „Ale nic, nic,“ řekla babička. „Tak si z toho hlavně nic nedělejte, babičko,“ řeklo Úterý. „Tobě se to řekne,“ odpověděla babička. „Tak mi to babičko, prosím vypravujte,“ řeklo Úterý (Mrázková,2014).

„To jsem měla jednou svátek a moje maminka mi s tatínkem dali takovou krásnou dřevěnou flétničku. Naučila jsem se na ni pískat rychle a pískala jsem všelijaké melodie, známé i neznámé a měla ji pořád u sebe. Ale dlouho jsem ji neměla, ztratila jsem ji jednou, když jsem šla mamince nakoupit. Položila jsem ji navrch košíku, přesně mezi dva rohličky. Ale cestou jsem ji vytrousila, dokonce jsem se vrátila kus cesty...ale po flétničce... (Mrázková,2014).“

„To bylo úterý, vidíte, babičko?“ „To opravdu nevím...“ „Já právě ano,“ řeklo Úterý. „Však si na to pamatuji.“ Úterý chvíli přemýšlelo a řeklo: „Tak podívejte, babičko, sice se to nemá, ale já vám tady něco prozradím, ale musíte mi slíbit, že si to necháte pro sebe (Mrázková,2014).“

„Tu flétničku jste nevytrousila po cestě, ale vytáhl vám ji z košíku kluk, který šel za vámi.“ „Ó, ten uličník! Který to byl a co s ní udělal?“ „Nebojte se, babičko. Přišlo mu to za chvíli líto, dokonce moc líto, (to někdy klukům bývá, když něco provedou) a hned běžel za vámi, protože vám ji chtěl vrátit, jenže si spletl ulici a hodil ji přes zeď o ulici dál (Mrázková,2014).“

4. Rozhovor ve dvojicích - svědomí

UČ.: „*Určitě chlapec přemýšlel, zda holčičce flétničku vrátit, nebo nevrátit. Zkuste ve dvojicích rozhovor, kdy si povídá dobré svědomí a špatné svědomí. Dobré svědomí říká argumenty, proč flétničku vrátit, špatné svědomí přesvědčuje, proč flétničku nevrátit.*“

Děti dostanou chvíli na přípravu, všech pro a proti argumentů. Poté si takový rozhovor svědomí mohou děti vyzkoušet, učitel pak vyzve některé dvojice, které chtějí prezentovat svůj rozhovor svědomí před ostatními.

5. Učitel čte text

„V té zahradě ležela na lehátku taková malá holčička, která byla po nemoci. Měla polštář za zády, nohy měla přikryté dekou a měla knížku ke čtení, ale nečetla, pouze se

dívala před sebe. Moc si přála, aby se stala nějaká zvláštní věc... a pak si řekla: Jestli se teď do tří stane nějaká zvláštní věc, půjdu a něco nového se naučím. Jedna, dva a tři." „A vtom přiletěla moje flétnička přes zed'!" vpadla babička. Holčička pomalu vstala, sebrala flétničku z keře, do kterého se zachytila a prohlásila, že už je zdravá a že se na ni musí naučit. Přinesli ji tedy do pokoje noty a holčička začala pilně cvičit. A představte si, holčička se naučila hrát. A naučila se hrát tak skvěle, že dokonce hrála i na koncertě (Mrázková,2014).

6. Živé obrazy, plná hra

Děti mají za úkol v malých skupinách, pomocí živého obrazu ukázat vše, co mohla holčička s flétničkou prožít, ale do knihy se již tyto drobné situace nevešly. Učitel dětem pomáhá vymyslet situaci, která bude začínat živým obrazem a po signálu učitele žáci ve skupinkách rozehrají celou situaci v plné hře, která končí *štronzem*.

(Malé náměty pro skupiny, čím učitel může inspirovat: vztekala se, protože jí skladba nešla, radovala se, protože se jí skladba povedla, pletla si noty, jednu věc hrála několikrát, založila někam flétnu a hledala ji, vyprávěla flétně, co celý den dělala, večer i pohádky.)

Učitel celou prezentaci organizuje. Vždy, než se skupina připraví, dá divákům pokyn, aby zavřeli oči, jakmile je prezentující skupina připravená, cinkne na triangl či zvonek, čímž dá divákům pokyn, že se mohou podívat na živý obraz. Po prohlédnutí živého obrazu, učitel znovu cinká, čímž dává pokyn prezentující skupině, že může živý obraz rozehrát do následného *štronza*.

7. Učitel čte text

„Holčička hrála na koncertě. Hrála tak krásně, že jeden tatínek, který to poslouchal, dostal na koncertě nápad, že napíše svému synkovi dopis společně s hudebním textem. To měl chlapeček rád. Vymýšleli texty o lodích, autech, indiánech, ale i běžných radostech a poté si prozpěvovali a vymýšleli k textům tu správnou melodii. Jen to nebylo tak časté, protože chlapeček bydlel na vesnici u své babičky," vyprávělo Úterý babičce (Mrázková,2014).

8. Psaní písňového textu

Učitel zadá dětem ve skupinách, aby napsaly písňový text pro chlapce, děti jsou v roli tatínka - co by asi napsal v písňovém textu pro svého chlapce. Text by se měl rýmovat. Je vhodné, aby žáci napsali dvě sloky vždy po čtyřech verších.

9. Učitel čte text

Když chlapec dostal od táty dlouhé psaní s písňovým textem, běžel samou radostí do lesa a vylezl si na vysoký strom a byl šťastný. Kluk seděl spokojeně na stromě a zpíval vysokým hláskem možné melodie k písňovému textu (Mrázková,2014).

10. Vymýšlení melodie, skupinová role

Učitel ponechá žáky ve stejných skupinách, ve kterých psali písňový text. Skupiny dostanou od vedlejší skupiny písňový text, který nevymyslely. Snaží se vymyslet melodii, kterou poté zazpívají jako chlapec na stromě (lze jako strom použít štafle). Skupiny mají krátký čas na přípravu, během kterého se snaží shodnout na melodii. V následné prezentaci jsou všichni žáci chlapcem na stromě (štaflích) a společně zpívají (písňový text mohou mít u sebe). Skupiny se prostřídají v roli chlapce. Učitel to celé komentuje.

UČ.: „ *Chlapec různě zkoušel - mohlo to znít takto, mohlo to znít takto nebo třeba takto....*”

11. Učitel čte text

„A představte si, kolem jel kočár. Tenkrát ještě jezdily kočáry. V něm byla krásná bílá slečna, která dala kočár zastavit, a řekla, že se chce podívat, kdo to tak krásně zpívá. A uviděla chlapečka. Ten hned přestal zpívat, jakmile spatřil bílou slečnu. Seděl na větvi a nechtěl dolů, ačkoliv ho bílá slečna volala. A tak bílá slečna zase nasedla do kočáru a odjela. Celou cestu o chlapci přemýšlela a potom doma napsala svou první skladbu, která se skládala ze ... (počet skupin) malých vět.” Babička se usmívala (Mrázková,2014).

12. Tvorba skladby

Učitel ponechá žáky opět ve stejných skupinách a rozdá jim hudební nástroje, především Orffovy hudební nástroje (dřívka, zvonkohra, vajíčka, drhlo, zvonky, triangl,

popřípadě boomwhackers). Skupiny mají za úkol vytvořit pomocí těchto hudebních nástrojů skladbu, která má od učitele zadaný charakter. Každá skupina vytváří jednu skladbu s jedním charakterem. Ideální je, pokud skladby při následné prezentaci zazní v tomto pořadí: vesele, smutně, rychle. Skupiny mají krátký čas se připravit. Následně proběhne prezentace skladeb, které na sebe navazují, a skupiny na základě očního kontaktu předají informaci další skupině, že může pokračovat v hraní a navázat na předcházející skladbu.

13. Učitel čte text

„Skladba byla tak krásná, že onu bílou slečnu proslavila a hraje se již 50 let.“ „To je dobře, že se hraje,“ povídala babička. „A nebýt mojí ztracené flétničky, tak tu není.“ „Máte pravdu, babičko, nebýt vaší ztracené flétničky, tak ta skladba není.“ „Škoda, že si ji nemohu poslechnout.“ „Babičko, vidíte...tamhle v tom altánku, jak hrají ti muzikanti...Tak hrají zrovna tu skladbu od bílé slečny...“ „To je vsutku krása, a kolik lidí a dětí poslouchá.“ „Ano, babičko...a vidíte toho malého chlapce, jak ukazuje na flétnistku a něco šeptá mamince?“ „To se ví, že vidím.“ „Ta hudba se mu tolik líbí, že chce hrát na flétu. A nebýt vaší ztracené flétničky, tak se tak nestane.“

„A co se stalo s mou ztracenou flétničkou, stále preluduje po světě?“ „To nevím, babičko. Jsem tu vždy jen v Úterý, ale buďte si jistá, že určitě hraje po světě a dělá lidem určitě radost. Jen to prosím vás, nikde nevypravujte...“ „Jsem ráda, Úterý, že jsem se Tě dočkala!“ a šla parkem směrem k altánku s muzikanty.

Úterý se na ní dlouze dívalo, ale pak pohlédlo na hodinky a řeklo si, že už je čas udělat večerní oblohu. A udělalo nádhernou fialovou oblohu. Měla dlouhé tmavě šedé pruhy, které postupně houstly a houstly, až byla uhelnatá tma po celém světě. A to teprve nádherné úterý mohlo jít konečně spát (Mrázková,2014).

14. Reflexe

Učitel si s dětmi povídá o podnětech, které vedly k činnostem, co bylo impulsem k jednotlivým činnostem. Učitel se dětí ptá, zda jim připadalo něco těžké, co se jim líbilo, kde se cítili dobře. Ukáže dětem knihu *Nádherné úterý* od Daisy Mrázkové, kde krátce dle ilustrací popíše, co bylo spouštěcím signálem pro jednotlivé aktivity, činnosti.

Učitel si s dětmi povídá i o tom, zda vědí, jak se realizují ony, co jim přináší radost, při jaké činnosti se trochu uvolní, vypustí určité napětí, jak relaxují, co tvoří a proč. Učitel se snaží u žáků dosáhnout uvědomění, že každý člověk na jeden podnět zareaguje jinak a je to vlastně v pořádku.

Reflexe lekce

Tato lekce byla realizována ve dvou skupinách. Skupina studentek vyšší odborné školy velmi hezky tvořila, skupinová práce jim dovolovala, aby se tolik nestyděly a zpívaly bez ostychu nebo v hraní na hudební nástroje hezky experimentovaly. Samy studentky si lekci s dětmi vyzkoušely, ale jednalo se o děti, které chodily do školní družiny. Lekce byla rozdělena do dvou dnů a děti velmi hezky reagovaly, dokonce se snažily v příběhu pokračovat dál a vymýšlely, co by se stalo dál, jaký podnět by od koho přišel, začaly mezi sebou vytvářet další možnosti vývoje příběhu. Dále jsem si lekci vyzkoušela se staršími dětmi, respektive se staršími dívkami. Napsaly velmi pěkné texty, které následně měly zhudebnit, kladly zde důraz na to, že otec a syn by měli být u sebe. Emočně byl tento moment velmi silný nejen pro zúčastněné, ale i pro mě. Nechtěla jsem ale téma dál otevírat v reflexi, protože jsem měla pocit, že to pro někoho ve skupině bylo osobní a nerada bych reflexi dostala do nepříjemné roviny pro účastníky. Osobně mě lekce překvapila, neboť děvčata tvořila hudební skladby bez ostychu, stejně tak jako studentky VOŠ, které v reflexi nastínily, že se cítily v bezpečí díky práci ve skupině.

12 LEKCE Č. 7

Muzikanti a vítr

Lekce byla inspirována knihou Jak se hraje na dveře - muzikantské pohádky, konkrétně pohádkou Muzikanti a vítr, kterou napsal Ilja Hurník Hurník. Lekce je zaměřená na druhy písni, hru na ozvěnu a práci s dynamikou prostřednictvím zvukového plánu.

Věková skupina: 3. - 6. třída ZŠ.

Námět: Ilja Hurník - Jak se hraje na dveře, pohádka Muzikanti a vítr, 1973, s.89 - 93. (Z knihy jsou použity texty, které učitel v lekci čte.)

Téma: Píseň, hudební souznění mezi hudebníky a posluchači.

Cíle

Hudební cíle: Žák dokáže vyjmenovat některé druhy lidových písni. Žák dokáže tvořit krátké hudebně rytmické motivy. Žák dokáže pracovat na dynamice se skupinou dle instrukcí učitele.

Dramatické cíle: Žák dokáže ztvárnit prostřednictvím živého obrazu činnosti, situace, během kterých vznikaly nejčastěji druhy lidových písni.

Osobnostní cíle: Žák se učí vnímat a zapamatovat si jednotlivé motivy.

Sociální cíle: Žák se učí kooperace ve skupině. Žák se učí kompromisu.

Pomůcky: Zvonek, klavír.

1. Rozehřátí

Učitel hraje na klavír Dánskou hru, kterou děti již znají. Principem hry je, že si děti vymýšlejí názvy měst a vesnic, a to především takové názvy, které se dají pohybově ztvárnit. Učitel hraje na klavír, děti chodí po kruhu a zpívají. Jakmile se vysloví název města, děti si to, co se v daném městě dělá, určují a ztvárňují samy pohybem, nemusí již

chodit po kruhu. Učitel mění různě tempo písně, děti by měly svou chůzí reagovat na změnu. (Viz příloha - Dánská hra.)

2. Učitel čte text

UČ.: „*Víte, o kom byla tato píseň? Tak já Vám to nyní povím.*“

To se jednou takhle potkali muzikanti a řekli si: „Co když dáme dohromady kapelu a budeme chodit po světě.“ A tak se secvičili a vyrazili do světa. Jednou došli do hlučného města. Kováři tu bušili do podkoviček, bednáři bušili do sudů. Muzikanti tedy začali hrát, ale jedna skupinka měšťanů začala křičet, že hrají příliš slabě, že je není slyšet, a druhá zase ať přestanou, že už tak tu je dost rámusu. Muzikanti si povzdechli: „Zde se jim nezavděčíme,“ a rozhodli se jít jinam (Hurník,1973, s.89 - 93).

Přišli k dalšímu městu, které bylo ještě hlučnější. Jakmile začali hrát, lidé ve městě odkládali kladiva a poslouchali, jak krásně hrají. Do doby než někdo řekl: „Hrajete hezky, ale moc dlouho. Musíme znovu pracovat (Hurník,1973, s.89 - 93).“

Přišli ke třetímu městu a rozhodli se, že budou hrát co nejveseleji. Měšťanstvo se ale zlobilo: „Jak můžete hrát tak vesele, když nám včera zemřel starosta!“ Muzikanti tedy začali hrát hned smutně, ale na to jim měšťané zase odpověděli, že smutku už je tak dost a že je samou hudbou chtějí jenom rozplakat. Proto muzikanti raději sbalili své nástroje a šli dál (Hurník,1973, s.89 - 93).

Ještě ani nepřekročili hranice dalšího města a už k nim lidé z města běželi a jásalí radostí. „Jen pojd'te, naše kapela nám odešla do světa a nemá nám kdo hrát naše písně.“ Začali se skoro až o muzikanty přetahovat a každý chtěl zahrát něco jiného a muzikanti hráli a hráli (Hurník,1973, s.89 - 93).

3. Živé obrazy

Učitel rozdělí žáky do skupin a zadá každé skupině jeden druh lidové písně (pracovní, vojenské, milostné, obřadní, koledy, dětské a tak dále). Jejich úkolem je vytvořit živý obraz činnosti, při které si lidé zpívali zadanou píseň. Živý obraz poté pantomimou rozehrají. Každá skupina nastupuje na jeviště, diváci zavírají oči, učitel ve chvíli kdy je skupina připravená do živého obrazu, cinkne na zvonek, diváci si živý obraz mohou

prohlédnout. Jakmile tak učiní, učitel cinkne ještě jednou a skupina živý obraz pantomimicky. Když má skupinu dohráno, končí *štronzem*. Následuje diskuse s diváky, kteří popisují to, co viděli. V případě, že diváci uhodnou, o jaký druh lidové písně se jedná, ptá se učitel, zda takovou lidovou píseň znají, popřípadě on sám může studentům zazpívat. Učitel během prezentací dětem vysvětluje, jak vznikaly jednotlivé druhy písní, čeho se týkaly jednotlivé druhy.

Zadávané druhy lidových písní:

Ukolébavky - uspávání malého dítěte (*Spi děťátko spi, zavři očka svý, máma bude s tebou spáti, andělícci kolébati...*),

pracovní písně - práce na poli, při robotě, ve službě (*Když jsem já ty koně pásal...*),

vojenské písně - odvedení mladíků do vojenské služby (*Já husárek malý...*),

milostné písně - milostný vztah (*Ej láska, láska, ty nejsi stálá...*),

obřadní písně - křest, konec zimy, začátek jara (*Víte -li pak, jak sedláček...*),

cestovatelské písně - zeměpisné místo (*Žádnej neví, co jsou Domažlice...*),

koledy - koledování v době zimních a jarních oslav života Ježíše (*Štedrý večer nastal...*),

dětské písně - dětské hry, dětská představivost, o zvířatech (*Kočka leze dírou ...*).

4. Učitel čte text

A tak jim muzikanti hráli jejich písně, které si přáli. Chtěli jim ale také zahrát písně jiné a měšťané řekli: „My ale jiné nechceme.“ Proto museli muzikanti hrát jejich písně stále dokola. A tak se jim to omrzelo a domluvili se, že z města odejdou zase o kus dál (Hurník,1973, s.89 - 93).

Byli už unavení z lidí, kteří jim nerozumí. Rozhodli se usadit a hrát si jen pro své potěšení. Usídlili se v jednom údolíčku mezi lesy a skalami a začali si hrát pro radost. Jen co začali hrát, museli honem rychle přestat, protože hned vedle hrála nějaká kapela a ta kapela hrála totéž co oni (Hurník,1973, s.89 - 93).

UČ.: „*Co to asi mohlo být, děti?* “ (Krátká debata o asociacích dětí.)

„Kdepak, to není další kapela. To nám jenom skály vracejí naši hudbu. To je přece ozvěna. Alespoň víme, jak hezky hrajeme (Hurník,1973, s.89 - 93). "

5. Hra na ozvěnu

Žáci se rozdělí do dvojic. Jejich úkolem bude vymýšlet si krátké hudební nebo rytmické motivy - syntéza zpěvu a hry na tělo. Jeden z dvojice vždy zahraje, druhý poslouchá a opakuje. Dvojice se v hraní několikrát prostřídá. Pokud některá skupina neví, učitel může pomoci s vymýšlením. Důležité je, aby děti nijak složitě nad hudebními motivy nepřemýšlely, nebály se experimentovat a nebály se ani případné chyby. To totiž rozvíjí jejich tvořivost.

6. Učitel čte text

„Mně by se asi víc líbilo, kdyby se na nás ty skály usmívaly, když bychom hrály hezky, nebo začaly plakat, pokud bychom hrály smutně, nebo kdyby nám vynadaly, když by se jim něco nelíbilo. Přece i to nadávání by bylo daleko lepší než poslouchat sami sebe." Ostatní pokyvovali. A tak se rozhodli, že půjdou zase hrát lidem. Vydali se na cestu, když tu najednou nad sebou slyší hučivou hudbu. To vítr, který se hnal nad lesy a hrál tak v korunách stromů (Hurník,1973, s.89 - 93).

7. Zvukový plán

Učitel si v kruhu povídá s dětmi, jak to zní, když si vítr hraje v korunách stromů, ukáže dětem, jaké zvuky dělá vítr. Děti si toto zkouší. Následně učitel vysvětluje, jak společně vytvoří zvukový plán toho, jak hraje vítr. Učitel ukazuje dlaní intenzitu. Dlaň mírně nad podlahou značí velmi slabý, lehký vánek. Jak se dlaň zvedá nahoru, přidává se na dynamice a intenzitě. Dlaň, která je nad hlavou učitele, značí ten největší vítr, skoro až vichřici, která může i ničit. Učitel si s dětmi vyzkouší různé intenzity. Potom může jít do kruhu několik žáků, kteří si zakryjí oči a poslouchají. Učitel povětšinou udělá jakýsi zvukový oblouk - začne v nízké intenzitě, pomalu se dostane do velké vichřice, která postupně ustává, až je zde opět jen lehký vánek. Žáci se uprostřed kruhu mohou prostřídát, učitel se jich po zvukovém plánu ptá, jaké měli pocity ze zvukového plánu.

8. Učitel čte text

Muzikanti, když uslyšeli vítr, zeptali se, jak se mu hraje po světě. „Děkuji za optání, muzikanti. Mlynáři, ti si mě chválí, poháním jim totiž mlýny, dokonce i básníci mě mají rádi, jsem stále v jejich básních, zlobí se, jenom když jim seberu čepici. Ale to se zlobí i zahradníci.“ Muzikanti se zamysleli a ptali se dál. „A co když jim přizeneš déšť?“ „Někteří se zlobí, jiní jsou rádi.“ Muzikanti znovu přemýšleli a pak řekli: „To asi nejsi moc šťasten, větre.“ Vítr se zasmál. „Ale proč bych nebyl, jsem rád, že si zpívám, dokonce moc rád.“ A muzikantům bylo tak nějak lehčeji (Hurník, 1973, s.89 - 93).

9. Alej

Učitel žáky požádá, aby se zamysleli, jakou radu by muzikantům dali na jejich další cestu. Poté žáci utvoří dvě řady proti sobě. Vybraní hráči mohou být v roli muzikantů. (3-4 hráči). Muzikanti prostupují alejí. Kráčejí pomalu, a pokud chce někdo něco kterémukoliv muzikantovi říct, pouze se dotkne jeho ramena, muzikanti se zastaví a poslouchají jeho názory, nápady, připomínky.

10. Reflexe

Učitel se v kruhu ptá dětí, co jsme se o muzikantech dozvěděli? Na co přišli? Co je důležité?

Tak jako vítr duje, protože to je vítr a má radost, tak i muzikanti hrají s radostí, protože to jsou muzikanti. Je to důležité pouze u muzikantů? Dělat věci rád a nehledět na ostatní.

Reflexe k lekci

Lekci jsem měla možnost realizovat se studentkami vyšší odborné školy. První záměr byl takový, že studentky budou dělat zvukový plán a já do toho budu číst text a do mezer v textu přidám na intenzitě zvukového plánu. Zjistila jsem ale, že to není funkční, protože se studentky nesoustředily na nový text, který jsem jim četla. Proto jsem jim text musela přečíst ještě jednou, aby dostatečně pochopily pointu. Při práci se starší skupinou jsem udělala zvukový plán samostatně a poté jsem dočetla text. Dětem to pak dávalo větší smysl. Překvapilo mě, že hodně dětí nezná dle mého názoru známé lidové písně. Jejich

hudební výchova spočívá ve zpěvu s webovým kanálem youtube, lidové písně nezpívají, proto pro ně práce s hudebními nástroji či zpěv písní u klavíru byla velmi netradiční, ale žádaná aktivita. Žáci tímto získali větší povědomí o tom, jak vznikala lidová hudba.

13 LEKCE Č. 8

Hrej, Mozarte, hrej

Tato lekce je rozdělena na dvě části. První část je zaměřena na Mozartovo dětství a je vytvořena v těsné návaznosti na knihu od Petra Síse Hrej, Mozarte, hrej. Tato kniha je plná poutavých ilustrací a dokáže děti zaujmout, protože je velmi hravá. Druhá část je zaměřena na Mozartovu dospělost a není již v návaznosti na knihu Hrej, Mozarte, hrej. Lekce obsahuje několik hudebních ukázek z Mozartovy tvorby.

1. část - Mozartovo dětství

Věková skupina: 3. - 6. třída ZŠ.

Námět: Petr Sís - Hrej, Mozarte, hrej, (2006). (Učitel v lekci pracuje s ilustracemi i texty knihy.)

Téma: „Abych byl skvělý hudebník, musím pravidelně cvičit, i když se mi nechce.“

Cíle

Hudební cíle: Žák se seznamuje s životem Mozarta. Žák se učí italské hudební pojmy.

Dramatické cíle: Žák dokáže ztvárnit narativní pantomimou možnosti, jak lze hrát na hudební nástroj. Žák dokáže ztvárnit jednotlivé věci živým obrazem.

Osobnostní cíle: Žák má zájem o umění a kulturu. Žák se dokáže naučit citlivému vnímání.

Žák se dokáže soustředit a být pozorný.

Sociální cíle: Žák se dokáže orientovat v běžných životních situacích, mezilidských vztazích.

Žák dokáže kriticky přemýšlet.

Pomůcky: Papírová loďka z popsaného notového papíru, stará dětská kniha, fotografie lidí z tehdejší doby, hrací skříňka, zdobený porcelánový malý hrnek, portrét malého Mozarta, kniha Hrej, Mozarte, hrej od Petra Síse, papíry a pastelky.

1. Motivace přes předměty

Učitel posadí děti do kruhu, požádá děti, aby zavřely oči. Doprostřed kruhu dá několik předmětů, které dětem dokreslí představu o 18. století (papírová loďka z popsaného notového papíru, stará dětská kniha, fotografie lidí z tehdejší doby, hrací skříňka, zdobený porcelánový malý hrnek).

2. Diskuze o předmětu

Poté, co si děti předměty prohlédnou, dá učitel slovo dětem, aby zkusily společně zjistit, z jaké doby asi jsou předměty, komu předměty asi patřily (dítěti). Učitel se ptá dětí, jak to v takové době vypadalo, jak se děti oblékaly, jak chodily do školy, s čím si hrály, jak vypadal jejich den (mobily nebyly), následně se učitel baví s dětmi o dítěti, kterému předměty patřily. Zda to byl chlapec, či dívka a proč, kolik je dítěti let, dále si povídají o tom, proč je loďka vytvořená z popsaného nového papíru. Děti mezi sebou diskutují, učitel se ptá, proč si myslí to, co řekly, popřípadě se ptá na další možnosti. Nakonec učitel prozradí, že předměty patřily chlapci, kterému je šest let a ukáže jim jeho fotografii.

UČ.: *„A my se nyní podíváme, jak to asi mohlo vypadat v jeho pokojíčku.“*

3. Živý obraz

Učitel vymezí, kde přesně bude pokoj chlapce, vkládá do něj loďku z popsaného notového papíru, děti si rozmyslí, co by v jeho pokoji chtěly znázornit a pokud již vědí, mohou do jeho pokoje umisťovat předměty a nábytek. Tak, jak děti přicházejí, znázorní předmět, zůstanou ve *štronzu*, tak ve stejném pořadí děti odcházejí. Ty, co přišly jako první do obrazu, odcházejí jako první, aby si mohly vytvořený pokoj dětmi ještě prohlédnout.

4. Učitel v roli

UČ.: *„Nyní víme, jak vypadá chlapcův pokoj, tak se do pokoje vrátíme, tentokrát si ale vyzkoušíme roli chlapce a krátkou chvíli v pokoji posečkáme.“*

(Loďka z papíru v pokoji zůstává, učitel odchází, Za dveřmi si bere si kabát, pokud má učitel/ka dlouhé vlasy, učeše si je dozadu do culíku, přichází s přísným výrazem.)

UČ. - Otec Mozarta: „*Wolfgangu, no tak, Wolfgandu, kde jsi? Tak takto by to tedy nešlo...zaháliš, necvičíš, no...co to je? To byl valčík!!! (Ukazuje na papírovou loďku.) To se dělá? Dělat z not parníky? Mozarte, to bylo naposledy, přinesl jsem ti další noty, tak začni hrát a hrát, ať můžeš se sestrou vystoupit před císařovnou. Půjdu na chvíli pryč a běda, jak to nebudeš umět, až se vrátím, poté to secvičíme s tvojí sestrou Marií Annou.*“ (Učitel v roli odchází za dveře, vrací se bez kabátu s rozpuštěnými vlasy, bez role, sám za sebe.)

5. Diskuse

UČ.: „*Děti, co si myslíte, co se teď tady odehrálo, kdo to sem přišel? Co to bylo za chlapce? Mozart? Znáte Mozarta? Co musel dělat? Děti, Mozart byl totiž známý skladatel, který byl už jako dítě génius. Víte, co to znamená, když je někdo génius? Že je moc šikovný. No jo, jenže co teď, když má Mozart cvičit? Asi by měl, aby nedostal od tatínka vynadáno.*“

Učitel vede diskusi, postupně pokládá otázky, reaguje na podněty dětí.

6. Narativní pantomima

UČ.: „*Půjdeme tedy po prostoru a představíme si, že místo podlahy máme klávesy a místo nohou ruce a prsty. začínáme pomalu hrát, a protože jsou noty plné cizích italských slov, zkusíme si některé z nich zahrát.*

„***Andante** - neboli rokem, mírné tempo, hrajeme tak, abychom nesrazili jiné prstíky na klaviatuře, nyní zkusíme jinou skladbu, kde máme napsáno **Allegro** - Vesele, energicky, živě, rychle - dáváme pozor, aby se nám prstíky nesrazily. **Presto** - rychle, kvapně, **dolce** - sladce, **Con fuoco** - ohnivě, **Lento** - pomalu zdlouhavě, **leggiero** - lehce, **Marcato** - důrazně, výrazně, **piano** - slabě.*“

7. Ukázka knihy

Učitel se posadí s dětmi do kruhu a ukazuje jim knihu Hrej, Mozarte, hrej (od obrázků rozvinutých vějířů, kde je, pro koho všeho hrál - kniha nemá očíslované strany) a čte.

UČ.: „Mozart hrál pro krále, prince i vévody, pro císařovnu, papeže, pro královny. Hrál se zakrytými klávesami, s rukama za zády, hrál se zavázanýma očima, hrál, hrál ve stoje na židli, ale s ostatními dětmi si nehrál - protože ho otec nutil celé dny cvičit. Cvič, Mozarte, cvič. Hrej, Mozarte, hrej! (Obraz, kde svícny, židle, hrnky chtějí, aby Mozart hrál.)

Učitel ukazuje další stranu z knihy a ptá se dětí, co se děje na obrázku (na obrázku je Mozartův pokoj, kde jsou oživé předměty a Mozart, jak cvičí). Učitel dětem ukazuje další strany a **učitel čte:** „*Wolfgangu, už hraješ? Ano!*“ - *běží ke klavíru. Učitel čte:* „*Malý Mozart hrál ve dne v noci. Hrál ve své fantazii, hrál ve svých snech.*“

8. Relaxace

UČ.: „*Nyní se položte na záda, zavřete oči. Mozart hrál i ve svých snech, až jedné noci se mu zdál zcela jiný sen. Byl to sen, který se Mozartovi ještě nikdy nezdál a ten sen byl moc krásný. Hned, jak se ráno probudil, tak si ten krásný sen běžel namalovat, aby ho nikdy nezapomněl. Zkuste si takový sen, který se zdál Mozartovi představit - o čem byl, co se v něm stalo. Kdo bude o tom krásném snu vědět více, pokusí se ho nakreslit.*“

9. Kresba

Každé dítě dostane papír a kreslí, co se Mozartovi mohlo zdát.

10. Diskuze nad obrázky

Povídání o tom, co se Mozartovi zdálo, proč se mu to zdálo. Chtěly by děti být jako Mozart a proč? (Popřípadě postojová škála.) Byl by Mozart tak šikovný, kdyby necvičil?

11. Reflexe

Učitel se ptá, co pro děti bylo obtížné, co bylo snadné, co je bavilo.

Reflexe lekce

Lekci jsem realizovala se studentkami vyšší odborné školy. Když jsem byla v roli otce Mozarta zapoměla jsem ale zmínit jeden fakt, který se týkal následné aktivity. Musela jsem tedy improvizovat. Zároveň jsem měla připraveno málo předmětů, byla to jen loďka z popsaného notového papíru, čímž jsem nevystihla dobu, ani neurčila přibližný věk malého Mozarta, proto jsem studentkám musela, místo určování toho, komu loďka patří, říct přesně, čím ten předmět je. Navzdory tomu všemu se lekce studentkám líbila, ptaly se, s jakou věkovou skupinou mohou s lekcí pracovat, chtěly si ji vyzkoušet. Podstatně vydařenější realizace byla u starší skupiny dětí, protože jsem doplnila předměty, které dětem pomohly přesněji určit prostředí, v němž se chlapec pohybuje, a zároveň jsem si dala pozor při hře v roli a řekla vše podstatné. Velmi mě překvapily představy dětí o tom, co se asi Mozartovi zdálo, velmi často zaznívalo, že se mu zdálo, že si s ním šel otec hrát, že si s ním šel otec číst. Hodně jsme diskutovaly o tom, co je správné, a co není, kde je hranice dětství. Myslím, že děti pochopily, že pokud chtějí něco umět a dělat pořádně, musí tomu věnovat čas. Povídali jsme si o tom, zda by chtěli mít dětství jako Mozart, naopak si děti uvědomovaly, že kdyby stále necvičil, nestal by se světovým skladatel. Velice mě potěšilo, že se mě asi měsíc poté děti stále ptaly, zda dnes někdo přijde, (já v roli někoho) byť věděly, že tím někým budu stále já. Osobně jsem měla z lekce dobrý pocit.

2. část - Mozartova dospělost

Věková skupina: 3. - 6. třída ZŠ.

Námět: Mozartův život.

Téma: Jaká úskalí s sebou nese mít ve společnosti svou vlastní hlavu, nesnažit se přizpůsobit společnosti.

Cíle

Hudební cíle: Žák se dozvídá o životě Mozarta. Žák se učí vnímat poslechovou skladbu.

Dramatické cíle: Žák dokáže vytvořit živý obraz. Žák dokáže pracovat v kolektivní roli. Žák dokáže hrát v roli.

Osobnostní cíle: Žák má zájem o umění a kulturu. Žák se dokáže naučit citlivému vnímání.

Žák se dokáže soustředit a být pozorný.

Sociální cíle: Žák se dokáže orientovat v běžných životních situacích, mezilidských vztazích.

Žák dokáže kriticky přemýšlet.

Pomůcky: Sborník not, zvonek pro učitele - vymezení začátku a konce plné hry, lze i triangl, činelky, repráček, telefon se staženými hudebními ukázkami.

1. Rozehřátí

Učitel dětem vysvětlí pravidla. Jedná se o klasickou honičku. Ten, kdo chytá, dostane do ruky sborník not a jeho úkolem je chytat ostatní, koho chytne, ten drží Mozarta za ruku a běží s ním, všichni ostatní, kteří jsou chyceni, tvoří hada a běhají s Mozartem. Učitel dětí motivuje tím, že si ukážou, jak měl Mozart ve své dospělosti těžší a těžší život. Přibývající žáci, kteří s ním běží, znázorňují starosti, které Mozart měl.

2. Plná hra ve skupinové roli

Učitel rozdělí žáky na dvě skupiny. Jedna skupina bude znázorňovat Mozarta, který shání práci, aby se uživil, prosí lidi, že jim může zahrát jakoukoliv skladbu, něco složit, nebo učit jejich děti na hudební nástroj. Všechny jeho snahy však byly marné. Druhá skupina dětí bude hrát lidi, kteří Mozarta vyhánějí a nechtějí mu poskytnout přivýdělek. Učitel si s dětmi povídá, jaké sociální vrstvy byly v 18. století, jaká povolání byla, aby se děti mohly rozhodnout, kým budou. Pravidlem pro Mozarty je, že mluví vždy jen jeden a pokud se vyřkne nějaký výrok, nesmí ho vzápětí negovat.

Žáci si to vyzkouší, učitel zadává začátek a konec zvonkem, trianglem či tlesknutím. Po této zkušenosti si děti pozice vymění, kdo byl Mozartem, se stává skupinou lidí, co Mozarta odmítá, skupina, která Mozarta odmítala poprvé, se stává Mozartem. Děti, které hrají lid, si rozdělí role, učitel opět zvukově určí začátek a konec plné hry.

3. Diskuse

Učitel se s dětmi posadí v kruhu a ptá se. **UČ.:** „*Jak jste se cítili v roli Mozarta? Měli jste pocit beznaděje? Jak se k vám lidé chovali? Jak jste se cítili, když jste byli lidé, kteří Mozarta vyhazovali?* ” Učitel s dětmi diskutuje o tom, jaký měl Mozart život, jak se musel cítit.

UČ.: „*Já bych vám teď ráda pověděla, co se dělo s Mozartem dál. Mozart se dostal do dvora salcburského arcibiskupa Collareda, kde dostal dobře placenou práci. Jeho úkolem bylo skládat hudbu. Jenže to, jak chtěl Mozart skládat, se nelíbilo arcibiskupovi, a proto byl Mozart nucen skládat takovou hudbu, která se mu nelíbila.*”

4. Postojová škála

Učitel se žáků zeptá, co by dělali, kdyby byli na Mozartově místě. Zda by se podvolili a skládali hudbu, která se jim nelíbí, ale jsou z ní peníze, nebo by skládali pouze hudbu, která se jim líbí, ale nedostávali by tak dobré peníze, a byli by tak znovu na mizině.

Učitel žákům vysvětlí, jak se tvoří postojová škála. V místnosti se určí pomyslná čára, na které učitel vytyčí, kde bude jaký postoj.

UČ.: „Kdo by chtěl skládat hudbu, která se mu nelíbí, ale měl by peníze, postaví se doprava, kdo by raději skládal hudbu, která se mu líbí, ale neměl by peníze, ať se postaví doleva, kdo si není jistý, může stát uprostřed čáry nebo můžete být více nakloněn k jednomu názoru, a tedy stát více doprava, nebo doleva.“

Jakmile se děti postaví na postojovou škálu, učitel se jich ptá, proč se tak postavily, co si myslí, jaký je jejich názor.

UČ.: „Mozart se nakonec rozhodl, že bude tvořit to, co se mu líbí, a od arcibiskupa odešel do Vídně.“

5. Narativní pantomima

UČ.: „Pojďme si teď vyzkoušet pomoci pantomimy, kdy budete všichni v roli Mozarta, jak se mu vedlo, když přišel do Vídně.“

Žáci se rozmístí po prostoru a každý z nich reaguje na příběh, který říká učitel, opisuje jeho slova. Vzájemně se mohou inspirovat.

UČ.: „Mozart přijel do Vídně, rozhlédl se kolem sebe a byl nadšený, moc se mu tu líbilo. Potřeboval si najít práci. Zeptal se téměř všude, kde mohl, docházely mu peníze. Schoulil se na zem, byl prochladlý, třásl se zimou a byl vyčerpaný, ale rozhodl se, že to nevzdá. Zkusil tedy zahrát v hospodě a...dostal peníze, najednou jako kdyby se na něj usmálo štěstí. Od té doby Mozart opět hrál a hrál. Byl dokonce jmenován vídeňským dvorním skladatelem. Z chudého muzikanta se najednou stala celebrita, která si do města vykračovala v těch nejdražších šatech - v červených kabátech s perlovými knoflíky, které si vždy pečlivě zapínal, a klobouku lemovaném zlatem. Vážně si vyšlapoval a nosil se jako páv.“

6. Rozhovory ve dvojicích

Učitel se s dětmi posadí do kruhu a vypráví o Mozartovi.

UČ.: „Mozart se seznámil se sestrami Weberovými - Aloysií a Constanz. Zalíbila se mu Aloysie, která však jeho nabídku k sňatku odmítla. O čtyři roky později se znovu potkal s Constanz, se kterou navázal přátelství. To se stalo natolik důvěrným, že toho její matka využila a trvala na tom, že si Mozart má Constanz vzít, nebo ji platit rentu po dobu

jednoho roka, aby nezůstala, jak se tenkrát říkalo, v hanbě. Mozart si ji vzal, protože k sobě oba chovali vřelé city. Jen jeho otec s tím nesouhlasil a kvůli sňatku se s ním přestal bavit "

Úkolem žáků je rozdělit se do dvojic a zkusit si rozhovor mezi Mozartem a jeho otcem, který s ním chce ukončit veškerý kontakt, pokud si hodlá vzít Constanz. Mozart se ho snaží přesvědčit, aby mu dal požehnání. Učitel dá žákům krátký čas na přípravu, následně probíhá prezentace těch skupin, které chtějí prezentovat.

7. Živé obrazy

Učitel rozdává žákům do skupin krátké texty, tyto texty jsou očíslované tak, v jakém pořadí je budou žáci prezentovat. Úkolem skupiny bude předvést živým obrazem text, který dostanou od učitele. Při prezentaci žáci nejprve ukážou živý obraz ve *štronzu*, po následném prohlédnutí diváky, učitel cinkne a někdo ze skupiny přečte krátký text. Při čtení textu jsou všichni ze skupiny v živém obraze. Ten ukončuje učitel cinknutím.

Žáci dostanou krátký čas na přípravu. Učitel chodí v době přípravy ke skupinám a ptá se jich, zda ví, jak živý obraz znázornit, zvláště u pátého živého obrazu se snaží, aby zadání dostali starší a zkušenější žáci.

Učitel během živých obrazů pouští krátké ukázky z Mozartovy tvorby. Před prvním živým obrazem, diváci zavřou oči, první skupina se připravuje a diváci poslouchají hudební ukázkou - Figarova svatba, předehra. Učitel žáky seznámí s tím, co poslouchají. Poté ukázkou ztlumí do ztracena a dá prostor prvnímu živému obrazu. Mezi prvním a druhým obrazem zazní Malá noční hudba - serenáda, která byla psána na objednávku na zahradní slavnost. Další hudební ukázkou bude Lacrimosa z hudebního díla Requiem mezi 4. a 5. obrazem. Po skončení 5. živého obrazu nechá učitel ještě chvíli hudební ukázkou hrát, žáci jen zavřou oči a poslouchají.

1. Mozart s Constanz měli hezké manželství. Narodilo se jim 6 dětí a hodně cestovali.
2. Mozartovi a Constanz ale čtyři děti zemřely a Constanz byla často nemocná.
3. Mozarta stála její léčba v senatoriu hodně peněz a pomalu se dostával do dluhů.
4. Mozart onemocněl infekční chorobou.

5. Umírá. Téměř nikdo se s ním nepřišel na pohřeb rozloučit.

8. Reflexe

Učitel se žáků ptá, co prožili, co se jim líbilo, kde se cítili bezpečně, co se jim případně nelíbilo. Ptá se, zda by chtěli mít život umělce, jaká jsou jeho pozitiva, jaká negativa. Učitel dodá, že Praha Mozartově hudbě vždy rozuměla. Proto i říkal: „Moji Pražané mi rozumí.“

Reflexe lekce

Tato lekce byla vyzkoušena se starší skupinou. Pro tuto věkovou skupinu byly zvláště zajímavé momenty, když se Mozart měl rozhodnout, zda bude hrát a skládat hudbu, která se mu nelíbí, ale bude mít peníze, či půjde do nejistoty, ovšem bude hrát to, co chce. Dobře se vydařila i aktivita, kdy Mozart rozmlouval s otcem a přesvědčoval ho o své vyvolené. Bylo moc hezké, když se pak studentky dozvíдалy z živých obrazů, jak to s Mozartem dopadlo, velmi to umocnila ještě hudební ukázka Mozartovy tvorby. Byly velmi překvapené tím, jak Mozart skončil a přijetí jeho života z živých obrazů byla pro dívky neobvyklá metoda, která jim přinesla silný prožitek.

14 REXLEXE PROJEKTU

Vytvořené hudebně-dramatické lekce jsem měla možnost ověřit u tří věkových skupin. První skupinou byly děti od předškolního věku až po žáky třetí třídy ZŠ, druhou skupinou byli žáci, jejichž věkový rozptyl byl od třetí třídy ZŠ do šesté třídy ZŠ a poslední skupinou byly dospělé studentky vyšší odborné školy se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Čím starší účastník lekce, tím byl ostych z hudební výchovy větší. Největší pokrok v posunu hravosti a ve změně pohledu na chybu v oblasti hudební výchovy jsem zaznamenala u nejstarších účastníků lekcí, kteří si i poté s chutí nahlas zazpívali. Pro malé děti byl tvořivý a hravý proces přirozený, neměly ještě takový strach z chyby a jejich projev nebyl zdaleka tak ostýchavý.

Každá věková skupina reagovala na trochu jiné podněty. Nejmladší děti, se kterými jsem projekt realizovala, se mě vždy, když jsem vstoupila do role, ptaly, zda zase ta dotyčná osoba přijde, líbilo se jim, když jsem vstupovala do role, rády malovaly, rády zpívaly, celkově jim tvořivé aktivity nedělaly problémy. Hudební aktivity je bavily, musela jsem dát jasná pravidla, kdy na hudební nástroje mohou děti hrát a kdy ne. Samy od sebe neřešily, zda je příběh, který jsem jim představila, morálně v pořádku. V této skupině probíhaly realizace hudebně dramatických lekcí naprosto přirozené, děti na všechny aktivity reagovaly dobře.

Starší děti byly zaměřeny spíše na emocionální a racionální stránku, o které často hovořily. Řešily, zda je něco správné, či není, jak se kdo mohl cítit a proč, velmi často se na toto téma rozvíjela diskuse v závěru. Morální kodex pro ně byl závazný. Naopak jejich výtvarné tvoření nebylo zdaleka tak propracované jako u dětí mladších. To vše jsou z hlediska vývojové psychologie přirozené znaky jednotlivých věkových skupin. Realizace jednotlivých lekcí vnímám pozitivně, ale jsou zde již drobné rozdíly v ostychu z činností oproti mladší skupině. Velký posun jsem ale také vnímala u prostřední skupiny, kdy dívky, které chodily do páté a šesté třídy, na začátku roku zpívaly velmi potichu, styděly se a měly strach z toho, že zazpívají něco špatně a pokazí to celé skupině. Po hudebně-dramatických lekcích byl jejich hudební projev více sebejistý, nebály se zazpívat si navzájem píseň, která se jim líbila, neslyšela jsem případné omluvy za falešné tóny.

Studentky vyšší odborné školy se zaměřovaly spíše na metodiku, zajímalo je, pro jakou věkovou kategorii je lekce určena, co jsou děti schopné v daném věku zvládnout a co již ne. To bylo podmíněno oborem, který studovaly, ve kterém zároveň i pracují. Studentky měly možnost si lekci vyzkoušet samy na sobě a lekci si tak mohly dotvořit dle svých představ pro věkovou skupinu, se kterou pracují. Osobně mě potěšilo, že si většina studentek lekce opravdu v praxi vyzkoušela a dala mi k nim zpětné vazby. Stejně jako mně se jim osvědčila technika učitel v roli, díky níž se podařilo děti ještě více vtáhnout do děje. Z hlediska hudební výchovy byl přínosný pro studentky a jejich žáky zvukový plán. Potěšila mě zmínka, že oproti běžné výuce chtěly pracovat všechny děti a vydržely velmi dlouho koncentrované, protože byly vtaženy do děje. Jak mi samy studentky sdělily, díky hudebně-dramatickým lekcím změnily přístup a svůj ostych z hudební výchovy, protože zjistily, že hudební výchovu lze dělat i bez zaměření se na bezchybný výkon, byly rády, že si mohou dovolit nebýt dokonalé. Z těchto příspěvků jsem měla největší radost, protože studentky stejně jako já dříve, se snažily být vždy bezchybné, plnit úkoly nejlépe, jak mohly, aby byly oceněny. Společně jsme došly k tomu, že je třeba nahlížet na život a práci s dětmi trochu jinak. Myslím, že tato změna přístupu byla pro všechny velmi osvobozující nejen v profesním, ale také v osobním životě.

Závěr

V bakalářské práci byl popsán projekt, který byl zaměřen na hudebně dramatické lekce. Lekce byly realizované na ZUŠ Kadaň, a byly proto v souladu s RVP ZUV a školním vzdělávacím plánem ZUŠ Kadaň.

Teoretická část obsahuje pět kapitol, každá z nich se člení na další podkapitoly. Popisují RVP ZUV pro literárně dramatický obor, následně školní vzdělávací plán ZUŠ Kadaň a jednotlivé stupně studia. V teoretické části jsem se především zaměřila na hudební a dramatickou výchovu, popsala jsem možnosti práce s žáky, které nám daný obor nabízí, následně jsem popsala hudebně dramatickou syntézu. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na vlastní koncepci, ve které popisují krátce hudebně dramatické lekce, dále skupiny, se kterými byly lekce realizovány (Jechová,2016, s.73).

V praktické části jsem se co nejpodrobněji snažila popsat jednotlivé lekce, v nichž propojují hudební a dramatickou složku. Zaměřila jsem se na cíle hudební, ale i dramatické, sociální a osobnostní. Popsané lekce nevyžadují velké hudební dovednosti ani ze strany dětí, ani ze strany učitele. Lekce se snaží rozvíjet hudební kreativitu, odstranit strach ze zpěvu i z toho, že neumíme hrát na žádný hudební nástroj.

Díky bakalářské práci jsem získala podrobný přehled možných činností, které lze realizovat v hudební a dramatické výchově. Tento podrobný přehled ve mně evokoval různé nápady, jak propojit hudební a dramatickou výchovu. Dle mého názoru je velice přínosné, když se s dramatickou výchovou propojí další učivo i přesto, že se jedná o časově náročnější přípravu. Nejen, že to děti více baví a jsou více motivovány do edukačního procesu, ale zároveň si díky metodám a technikám dramatické výchovy mohou vyzkoušet hru v roli, hru v situaci. O učební látce poté přemýšlejí komplexněji na základě získaného prožitku, rozvíjejí sociální citění, kdy se mohou vcítit do jakékoliv postavy a rozhodovat za ni v jejích těžkostech a strastech. Ze své zkušenosti také vím, že má spoustu pedagogů z hudební výchovy strach, protože si nejsou intonačně jistí ve zpěvu, v hraní na hudební nástroj a jsou zbytečně zaměřeni na perfektní výkon. Vytvořené lekce podporují hlavně hudební kreativitu, ať už se jedná o hru na tělo, vymyšlení melodií, hru na Orffovy hudební nástroje, boomwhackers a tak dále. Každý člověk je svým způsobem muzikální a hudbu má rád, bohužel kvůli vlivům výchovy a vzdělávání, které jsou často

zaměřené pouze na perfektní výkon, se většinou stává, že se jedinci na veřejnosti bojí hudebně projevit a prozpěvují si pouze, když jsou sami. Věřím, že popsané lekce navedou učitele a žáky k hudební bezprostřednosti a odbourají obavy z případných nedokonalých výkonů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Primární literatura

JECHOVÁ, Kateřina. *Propojení hudebních a dramatických činností na ZUŠ*. Ústí nad Labem, 2016. Bakalářská. UJEP. Vedoucí práce Ivana Ašenbrennerová.

KUBECOVÁ, Markéta, Marcela PEHELOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Hana VÁŇOVÁ. *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Raabe, [2017]. *Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání*. ISBN 978-80-7496-332-2.

MACHKOVÁ, Eva a kolektiv. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2022. ISBN 978-80-7331-610-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.

Rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2010 [cit. 2023-03-20].

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

Švp: ZUŠ Kadaň. 2015.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Sekundární literatura

HURNÍK, Ilja. *Jak se hraje na dveře: a jiné muzikantské pohádky*. Praha: Albatros, 1973, s. 46 - 48.

JÁNSKÝ, Petr. *Já, písnička: pro 1.-4. třídu: zpěvník pro žáky základních škol*. Cheb: Music Cheb, 1993.

JENČKOVÁ, Eva. *Prstohrátky nejen se zvířátky*. Hradec Králové: Tandem, 2016. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-35-0.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudební výlet do zoo*. Hradec Králové: Tandem, 2014. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-27-5.

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Taneční hry s písničkami*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0408-4.

LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN - Pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. ISBN 978-80-7235-554-9.

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Nádherné Útery čili Slečna Brambůrková chodí po světě*. 3. vyd., (2. v Albatrosu). V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03692-2.

POLÍVKA, Bohumil a Markéta SVOBODOVÁ. *Písnička I: zpěvník pro I. stupeň základní školy*. Třetí vydání. Praha: Ottovo nakladatelství, 1999. ISBN 978-80-7451-720-4.

SÍS, Petr. *Hrej, Mozarte, hrej*. Praha: Labyrint, 2006. ISBN 80-86803-07-4.

ODKAZY FOTOGRAFIÍ

Mozart v dětství [online]. In: . [cit. 2023-05-08]. Dostupné z: <https://zenysro.cz/blogy/osobni-rozvoj/narodil-se-27-ledna-pred-263-lety-roku-1756-v-salcburku-jeho-hudba-je-stale-krasna-a-posloucha-se-nejen-o-hodinach-hudebni-vychovy-jmeno-teto-vyznamne-osoby-je-wolfgang-amadeus-mozart/>.

RITTERSHAUS, Monika. *Pražské jaro 2013[foto]: Sir Simon Rattle* [online]. In: . [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://www.irohlas.cz/fotogalerie/5404159?fid=5602269>.

Rozdělení symfonického orchestru [online]. In: . [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <http://www.inforama.cz/sipvz/zus/orchestr/popis.htm>.

JIRÁSEK, Václav. *Česká filharmonie [foto] : fotografie* [online]. In: . 14.11.2020 [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Ceska-filharmonie-zahraje-Mou-vlast-pro-svobodu-a-demokracii-643991>.

Obchodník: fotografie [online]. In: . [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/galerie/lide-a-zeme-afrika/114316/hotovo-do-pouste-za-meditaci-a-dusevni-ocistou-aneb-stokilometrova-pesi-pout-saharou-s-velbloudi-karavanou?foto=2>.

Písečné duny: fotografie [online]. In: . [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/pou%C5%A1%C5%A5-p%C3%ADse%C4%8Dn%C3%A9-duny-karavan-velbloud-4944794/>.

SEZNAM PŘÍLOH

Lekce - Čarodějnice

POHÁDKY
Čarodějnice

*Hudba i slova:
Marie Kružiková*

Je - ži - ba - ba s je - ži - ba - bou na ko - pe - ěku za Ji - hla - vou
ra - di - ly se, ra - di - ly, jak by nej - líp řá - di - ly.
Čá - ry, má - ry, ba - sta fi - dli, koš - ťá - tko nás po - ne - se,
po - le - tí - me ja - ko ví - tr. Boj - te se nás, boj - te se.

2. Ježidědek vstal ze židle,
že poletí; vzal si vidle.
Jenže vidle neletí,
proto sláva koštěti.
Čáry máry, basta fidli,
košťátko nás porfese,
poletíme jako vítr.
Bojte se nás, bojte se.

Obrázek č. 9. - Čarodějnice.²²

²² LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015, s. 113.

VELBLOUDÍ KARAVANA

VELBLOUD

hudba: Jiří Válek
slova: František Branislav

Velmi pomalu

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five staves of music. The first staff starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The tempo marking is 'Velmi pomalu'. The lyrics are written below the notes. The second staff begins with a measure rest of 5 measures. The third staff begins with a measure rest of 9 measures. The fourth staff begins with a measure rest of 13 measures. The fifth staff begins with a measure rest of 17 measures. The score ends with a double bar line.

p Pod pal - ma - mi z hlou - čku vy - šel po - ma - lou - čku
vel - bloud za vel - blou - dem. Lou - da - jí se prou - dem
od sa - mé - ho rá - na. Dlou - há ka - ra - va - na.
Šla - pou zvol - na pí - skem do - brák s do - bro - ti - skem,
šla - pou zvol - na pí - skem do - brák s do - bro - ti - skem.



35

Obrázek č.10. - Velbloudí karavana.²³

²³ JENČKOVÁ, Eva. *Hudební výlet do zoo*. Hradec Králové: Tandem, 2014. Hudba v současné škole, s. 35.

Fotografie velbloudů a obchodníků



Fotografie č.1 - písečné duny.²⁴



Fotografie č.2 - obchodník.²⁵

²⁴ *Písečné duny: fotografie* [online]. In: . [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/pou%C5%A1%C5%A5-p%C3%ADse%C4%8Dn%C3%A9-duny-karavan-velbloud-4944794/>

²⁵ *Obchodník: fotografie* [online]. In: . [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/galerie/lide-a-zeme-afrika/114316/hotovo-do-pouste-za-meditaci-a-dusevni-ocistou-aneb-stokilometrova-pesi-pout-saharou-s-velbloudi-karavanou?foto=2>

Lekce - Jak se hraje na dveře

„Milý pane Kalíšku, my jsme si to rozmysleli a už se nezlobíme. Zítra o vás budou psát všechny noviny. Příště musíte zase hrát, jenže v tomhle sáčku už nemůžete, teď jste velký umělec a musíte hrát v krásném fraku jako my." „Správně, já chci frak!" „Zítra se seberete a půjdete za panem ministrem, aby vám dal ušít fráček. A až vás do něho oblékne, tak budete chtít, aby vám tam připíchl metál - takový umělec, nemůže hrát bez metálu na fráčku." „To teda nemůže. Zítra zajdu za panem ministrem, ukážu mu ty noviny a povím svoje. "

Když byl další koncert, všichni muzikanti špicovali uši, jestli pan Kalíšek zas začne. Ale on nic. Dveře se ani nepohnuly. Tak co, pane Kalíšku, co pan ministr?"

Pan Kalíšek jenom odfoukl a páni muzikanti věděli, že nepochodil. „Pane Kalíšku, pročpak jste nám dneska nezahrál? " „S tím je konec," bručel pan Kalíšek, „když mi nechtějí ušít frak a připíchnout metál, tak nehraju. Jsem přece umělec, no né?" V novinách o mně taky nepsali, ani slovíčko! O vás ano, a o mně nic. Tak si teda hrajte sami, já už ani nevrznu." „Ale kafičko vařit budete, vidíte. Bez něho bychom hráli ještě hůř." Pan Kalíšek něco zabručel.

Až přijdete pozdě na koncert a ten pán přede dveřmi se bude na vás mračit a nebude vás chtít vpustit, tak to je pan Kalíšek. Kafičko pánům muzikantům vaří, ale zařekl se, že na dveře hrát nebude.²⁶

²⁶ HURNÍK, Ilja. *Jak se hraje na dveře: a jiné muzikantské pohádky*. Praha: Albatros, 1973, s. 46 - 48.

Fotografie České filharmonie



Fotografie č. 3 - Česká filharmonie - Václav Jirásek.²⁷

²⁷ JIRÁSEK, Václav. *Česká filharmonie* [foto] : *fotografie* [online]. In: . 14.11.2020 [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Ceska-filharmonie-zahraje-Mou-vlast-pro-svobodu-a-demokracii-643991>.

Fotografie dirigenta



*Fotografie č.4 - dirigent Sir Simon Rattle, Pražské jaro - Monika Rittershaus.*²⁸

²⁸ RITTERSHAUS, Monika. *Pražské jaro 2013[foto]: Sir Simon Rattle* [online]. In: . [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/fotogalerie/5404159?fid=5602269>.

Rozdělení symfonického orchestru



Obrázek č. 11 - rozdělení hudebních nástrojů v symfonickém orchestru.²⁹

²⁹ Rozdělení symfonického orchestru [online]. In: . [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <http://www.inforama.cz/sipvz/zus/orchestr/popis.htm>.

Lekce - Koulelo se, koulelo

texty k aktivitě č. 5.

1. „*Koulelo se, koulelo
červené jablíčko,
jen se na mě nehněvej,
má zlatá Ančičko.*

2. *Já se na tě nehněvám,
ale je mi líto,
že za jinou chodíváš,
přes zelené žito.*³⁰

1., *Koulelo se koulelo,
červené jablíčko,
komu ty se dostaneš,
má zlatá holčičko.*

2. *Žito, žito, žitečko,
kdo tě bude žítí?
Můj milej je daleko,
musím za ním jítí.*

3. *Trávo, trávo travičko,
kdo tě bude kosit?
Můj milej je daleko,
musím smutek nosit.*³¹

³⁰ JÁNSKÝ, Petr. *Já, písnička: pro 1.-4. třídu : zpěvník pro žáky základních škol*. Cheb: Music Cheb, 1993, s.36.

³¹ POLÍVKA, Bohumil a Markéta SVOBODOVÁ. *Písnička I: zpěvník pro I. stupeň základní školy*. Třetí vydání. Praha: Ottovo nakladatelství, 1999, s. 76.

1. „Koulelo se, koulelo
červené jablíčko,
komu ty se dostaneš,
má zlatá holčičko.

2. Koulely se koulely,
dvě naproti sobě,
komu bych se dostala,
než Jeníčku tobě.

3. Komu bych se dostala,
než můj milej tobě,
ty jsi hezkej, já taky,
šikneme se k sobě."³²

³² JÁNSKÝ, Petr. *Já, písnička: pro 1.-4. třídu : zpěvník pro žáky základních škol*. Cheb: Music Cheb, 1993, s. 36.

DÁNSKÁ HRA

Chodíme si po světě

Cho-dí-me si po svě-tě, přes měs-ta a přes ves-ni-ce. Ta-hle se nám lí-bí-moc,
jme-nu-je se... Ská-ka-ni-ce. Ská-ka-ni-ce, Ská-ka-ni-ce, Ská-ka-Ská-ka - Ská-ka-ni-ce.

Nebo jiný text:

Chodíme si po světě,
došli jsme až do vesnice,
víte, jak se jmenuje?
Jmenuje se... Lechtavice.

...Točénice
...Klekánice
...Plácanice
...Lehanice
...Válenice

Děti se vezmou za ruce a utvoří kruh. Dospělý určí např. čtyři děti v kruhu tak, jak stojí za sebou. Nejdřív si první dítě vymyslí název vesnice, zavolá ho a pohybově předvede ostatním. Všechny děti po něm opakují název a zároveň i pohyb. Při opakování písně zavolá svůj název druhé dítě, pak třetí, čtvrté atd.

- 1.–7. T: všechny děti jdou po kruhu, dva kroky v taktu,
8. T: určené dítě vykřikne název vesnice a v následujících čtyřech taktech se začne podle názvu i pohybovat,
9.–12. T: ostatní děti stále znovu a znovu opakují název vesnice po něm a sledují ho,
repetice 9.–12. taktu: všechny děti opakují pohyb.

*Obrázek č. 12 - Dánská hra.*³³

³³ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Taneční hry s písničkami*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 43.

Lekce - Hrej, Mozarte, hrej



*Obrázek č. 13 - Mozart - dětství.*³⁴

³⁴ *Mozart v dětství* [online]. In: . [cit. 2023-05-08]. Dostupné z: <https://zenysro.cz/blogy/osobni-rozvoj/narodil-se-27-ledna-pred-263-lety-roku-1756-v-salcburku-jeho-hudba-je-stale-krasna-a-posloucha-se-nejen-o-hodinach-hudebni-vychovy-jmeno-teto-vyznamne-osoby-je-wolfgang-amadeus-mozart/>.