

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

2017

Magdalena Kimmelová

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA HUDEBNÍ KULTURY

Modely hudebně tvořivých činností v předškolním a mladším školním věku

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Magdalena Kimmelová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 8. 4. 2017

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní doc. PaedDr. Marii Slavíkové, CSc., za trpělivost, cenné rady a ochotnou pomoc. Dále děkuji svým nejbližším za podporu nejen při studiu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

1 ÚVOD	3
2 PŘEDPOKLADY PRO TVOŘIVÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	5
2.1 Dítě mladšího školního věku a jeho předpoklady pro tvořivé činnosti.....	7
3 TVOŘIVOST JAKO ZNAK OSOBNOSTI	10
3.1 Hudební tvořivost jako jedna z hudebních schopností.....	14
3.1.1 Dětská hudební tvořivost	19
3.1.1.1 Vymezení pojmu hudebnost	21
3.1.1.2 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost	21
3.1.1.3 Průběh dětské hudební tvořivosti.....	23
3.1.2 Problematika psychologické stránky osobnosti dítěte při hudební tvořivosti	26
3.1.3 Možnosti rozvíjení tvořivých dovedností	27
4 DĚTSKÁ HUDEBNÍ TVOŘIVOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE A PRVNÍCH ROČNÍCÍCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY	30
4.1 Metody rozvíjení dětské hudební tvořivosti.....	33
5 DIDAKTICKÉ MODELOVÁNÍ	35
5.1 Modely v práci učitele.....	35
5.2 Modely vyučování	36
5.2.1 Modely vyučování při poslechu hudby.....	38
6 NÁVRHY MODELŮ HUDEBNĚ TVOŘIVÝCH ČINNOSTÍ DĚTÍ	41
6.1 Modely hudebně tvořivých činností v předškolním věku.....	41

6.1.1 Návrh modelové výuky v MŠ	41
6.1.2 Reflexe	46
6.2 Modely hudebně tvořivých činností v mladším školním věku	47
6.2.1 Návrh modelové výuky na ZŠ.....	47
6.2.2 Reflexe	51
6.3 Návrhy hudebně tvořivých činností	51
6.3.1 Činnosti v předškolním věku.....	52
6.3.1.1 S pomůckami	52
6.3.1.2 Bez pomůcek	55
6.3.2 Činnosti v mladším školním věku	56
6.3.2.1 S pomůckami	56
6.3.2.2 Bez pomůcek	57
ZÁVĚR	60
RESUMÉ.....	62
ABSTRACT	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	63
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	65

1 ÚVOD

Tvořivost. To je podle mého názoru vlastnost, kterou je nezbytné v co největší míře rozvíjet. Pro tuto příležitost pomínu jinak pochopitelně významný společenský přínos. Přeji si zdůraznit význam tvořivosti takový, že je velmi obohacující pro naše nitra. Díky tvořivosti získává člověk množství alternativ pro svou osobní realizaci, ale i pro řešení situací, které mu život připraví.¹ Jakýkoli tvořivý pokus jednotlivce, i když se zdá nepřínosným, jej může posunout a hlavně potěšit, zahřát. Jistě se tedy ztotožníme s názorem, že tvořivost se řadí mezi prostředky k uspokojování důležitých potřeb – sebevyjádření, komunikace².

Existuje opak tvořivosti? Jak jej lze pojmenovat? Předpoklady k tvořivosti má každý z nás. Ten, u kterého se nikterak nerozvíjí, ustrne. Můžeme tudíž snad hovořit o určitém ustrnutí, nezájmu, šablonovitosti, stereotypu, obavách, konformitě či uzavřenosti? Aby k zakrnění tvořivosti došlo, muselo by být rodinné prostředí dítěte zcela bezpředmětné a působící pedagogové by museli ve vzdělávacím procesu selhat. Nevhodné rodinné podmínky bohužel někdy vznikají. Stejně tak se může stát, že v hudební výuce nebude přiměřený prostor k rozvoji tvořivosti. Věřím ale, že se každému dostane takové péče, aby nebyl ochuzen o vjemy, které při tvůrčím procesu přicházejí. Když ne doma, tak v mateřské škole a když ne ani tam, tak ve škole základní, na zájmových kroužcích či zkrátka v okolním prostředí. Pokud budou všichni zmínění činitelé alespoň částečně naplňovat svou práci v oblasti tvořivosti, vyroste jistě další tvořivý jedinec.

Tvořivost v přístupu k různým činnostem umožňuje všem žákům zažít pocit úspěchu a radosti. Je to aktivita, ve které se nejedná o žádné klasifikované činnosti. Mohou se tedy potěšit i žáci, kteří mají horší prospěch a jsou víceméně zvyklí na neúspěch. Při tvůrčích činnostech ukojí svou potřebu seberealizace každý. Žádné řešení není špatné, vše je originální a jedinečné. I to jistě mohu uvést jako důvod, proč žáci oblibují tvořivé aktivity.

¹ NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.

² MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

Podle rámcového vzdělávacího programu je rozvoj tvořivosti jedním z hlavních cílů základního vzdělávání³. Tento cíl naplňujeme více v oblasti RVP ZV Umění a kultura, do které patří kromě výtvarné výchovy i hudební výchova.

Nemám pochyby o tom, že se tvořivost rozvíjí ve výtvarné výchově. Jak to ale funguje ve výuce hudební výchovy? Sama si z hodin hudební výchovy bohužel pamatuji „pouze“ zpěv, poslech a tanečky, které ovšem jasně zadávali autoři školních učebnic. Z hudebních nástrojů, které jsme jako žáci dostali do ruky, si vybavuji ozvučná dřívka, triangl a malé činely. Jak s nimi ale budeme pracovat, bylo předem jasné. K tvořivosti jsme tedy šanci mnoho neměli.

Ve své diplomové práci se chci na základě studia odborné literatury věnovat tématu tvořivosti, dětské hudební tvořivosti, hudebnosti, hudebním vlohám a schopnostem. Dále se budu zabývat poznatky o modelech a procesu modelování výuky. Na základě osobní pětileté pedagogické praxe v mateřské škole shrnu principy tvořivých činností a výchovy dětí k tvořivosti v rámci před/školního věku. Vytvořím vlastní náměty didaktických modelů, které funkčně spojují hudební a jiné aktivity dětí při hudebních i jiných výchovných a vzdělávacích činnostech, s principy tvořivosti. Své náměty zrealizuji v praxi a vyhodnotím konkrétní závěry, či případná doporučení. Vytvořím také nabídku jednotlivých tvořivých činností, které by mohly podpořit rozvoj tvořivosti v běžné výuce.

Z dosavadních zkušeností mám dojem, že je v hodinách hudební výchovy jen velmi krátký čas věnovaný tvořivosti, což vnímám jako promarněnou šanci. Povzbuzuji tedy všechny pedagogy, současné i budoucí, aby se nebáli využít potenciál hudební výchovy i něčím dalším, než jen strohým zpěvem podle učebnice, poslechem skladeb známých autorů, protože to tak zrovna žádají autoři či tanečkem, který je předpřipravený též v učebnici.

Protože „Tvořit – to’ veliké osvobození od strasti, to’ života lehký vzlet.“

„Hudba uvolňuje ducha a okřídluje myšlenky.“

Friedrich Nietzsche

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, s. 8 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

2 PŘEDPOKLADY PRO TVOŘIVÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Pro odborné uchopení tématu je třeba vyjít ze znalostí základních rysů a okolností hudebního vývoje člověka. Novorozeně přichází na svět s jistými předpoklady i k hudebním schopnostem a jejich rozvíjení. Všechny zdravé děti lze hudebně rozvíjet bez komplikací. Hudební rozvoj je zákonitý jev, který je podmíněn pozitivním vztahem žáka k hudbě, je možné jej přiměřeným pedagogickým působením ovlivňovat. Rozeznávání jednotlivostí v hudebnosti dítěte je vždy určením stavu v dané chvíli.

„Hudební vývoj chápeme jako proces utváření poměrně stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.“⁴ Hudební vývoj zahrnuje cesty od jednoduchého ke složitějšímu (hlubšímu), které vedou k lepšímu hudebnímu vnímání, prožívání hudby a ke skvělým hudebním úkonům.

Vývoj v hudební oblasti je nemyslitelné oddělit od vývoje lidské osobnosti. Naopak provází náš vývoj od prvopočátků, souvisí s dalšími našimi vlastnostmi i změnami v průběhu celého života. K tomu, aby mohl probíhat hudební rozvoj, je nutné zrání nervových konstrukcí, které závisí na genetické stopě, učení i okolním prostředí. Můžeme říci, že hudební vývoj je rozdělen na etapy, v různém vývojovém období se totiž rozvíjí jiné hudební schopnosti. Lidská osobnost je jedinečná, a proto se i hudební vývoj jednotlivců liší. Vše záleží na hnací síle měnících se činitelů v lidské osobnosti, na (ne)hudební povaze dítěte, potřebách, zájmech a cíli, kterého chce žák dosáhnout (a jaké k tomu má možnosti).

Velmi důležitá je role pedagoga a jeho schopnost namotivovat žáky tak, aby je témata hudebních činností přitahovala, zajímala a měli chuť se v nich rozvíjet. Je třeba udržet subjekt aktivní, aby vyvinul vyšší volní úsilí, byl soustředěný a vytrvalý v překonávání překážek, které můžou vznikat v narůstajících požadavcích. Konečně hudební vývoj každého z nás po sociální stránce ovlivňuje hudba, kterou slyšíme ve svém

⁴ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 355. ISBN 978-80-246-2060-2.

okolí (nejen ve školní výuce). Všechny tyto faktory působí na utváření hudebního vývoje jednotlivce i na realizaci jeho hudebních činností.

Děti v různém vývojovém období prochází stupni vývoje odlišně. Rozdíl se projevují v oblasti vyjadřování, myšlení, prožívání atd. Vývojové etapy se střídají, **fáze zrychleného vývoje se mění s fází relativního klidu**. Američtí výzkumníci tvrdí, že za úvodní část hudebního vývoje je vhodné považovat již prenatální období. Bylo totiž zjištěno, že dítě slyší již mezi 2. a 3. trimestrem, vnímá tedy zvuky z těla matky a tlumené zvuky z matčina okolí, které si ukládá do připravující se paměti. Po narození pak dítě oblibuje zvuky, které již zná, uklidní se u nich a zvýší se jeho pozornost. Většinou se jedná o matčin hlas a její oblíbenou hudbu⁵.

První období zrychleného vývoje nastává zhruba ve třetím roce života, kdy **si dítě upevní řečové schopnosti a slovní zásobu a může se tak pokoušet o nápodobu** ze svého okolí v oblasti zpěvu, navíc se může podělit i o své první originální, tvořivé zkušenosti.

V období předškolního věku se prosazuje působení kolektivní výchovy, právě vzhledem k tomu, že dítě navštěvuje mateřskou školu. Ta má za úkol souvislý hudební rozvoj jedince a v některých případech dokonce částečně nahrazovat úkony rodinných příslušníků. Nejlepší možný přístup je takový, když se působení pedagoga spojí s rodinou.⁶

Kromě sluchového analyzátoru (viz níže) se rozvíjí i ten motorický, který rozvíjí **sehranost tělesných pohybů s typem hudby**. Ve stejné době se vytváří i **předpoklady pro hru na dětské hudební nástroje**. V čase předškolního věku se nabízí perfektní podmínky pro náš zpěv. Svaly v oblasti hrtanu totiž nejsou ještě v plné síle, tudíž hlasivky vibrují na samém kraji hlasové štěrbiny. Právě tento úkaz může za typické dětské hlasy. Rozsah hlasu každého dítěte se ovšem odlišuje, prokazatelnější rozdíly se objevují spíše u horní hranice. Hlasový rozsah se zlepšuje přiměřeně věku a pěveckým činnostem. Mezi děvčaty a chlapci neshledáváme hlasové rozdíly v rozsahu⁷.

⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

⁶ Tamtéž.

⁷ Tamtéž.

Velké rozdíly se projevují ve zpěvu. Shodné zopakování slyšeného je pro dítě velmi náročné. Lze říci, že rytmická reprodukce dělává většinou menší problémy, zatímco **intonace** je obtížnější a problematičtější pro většinu dětí. Je to dáno tím, že intonační výcvik vyžaduje složitější hudebně sluchovou průpravu a soustavné posilování sluchových, zejména tónově výškových představ, a také jejich propojení s pěveckým projevem. Dítě tedy musí dobře slyšet, a zároveň být schopno intonačně spolehlivě zpívat. Obojí vyžaduje systematický a pravidelný výcvik, procvičování, postupné rozvíjení pěveckých dovedností. Ulpívá na maximálně dvou tónech, které působí poněkud monotónně. Realizace čistého zpěvu je zásadním problémem nejen tohoto, ale i školního věku. Důvodem je nedostatečně rozvinutý **hudební sluch**, kvůli kterému dítě postrádá i hudební představy, pěvecké dovednosti, tonální a rytmické cítění.

Práce s diatonikou dopomáhá dětem v oblasti **tonálního cítění**, které se zlepšuje i díky hře na dětské hudební nástroje. Za předpokladu, že pedagog podporuje i pěvecké a poslechové činnosti v mollové tónině, můžeme uvést, že je dítě schopné si vytvořit základy i v této oblasti již v předškolním věku. O tomto období víme, že je nejdůležitější částí hudebního vývoje každého z nás, která nesmí být opomenuta. V opačném případě bohužel záporně ovlivníme budoucí vztah dítěte k hudbě a jeho plnohodnotný rozvoj na základní škole⁸.

2.1 Dítě mladšího školního věku a jeho předpoklady pro tvořivé činnosti

Druhé období zrychleného vývoje pozorujeme mezi 6. a 7. rokem života, kdy je dítě schopno vnímat **tónovou výšku**. Dítě se stává žákem základního vzdělávání a pedagog má tak jedinečnou šanci na něj vhodně působit a rozvíjet jeho osobnost. Dalším výrazným obdobím v našem hudebním životě je 11. a 12. rok, ve kterém začínáme dospívat, nastává období velkých fyzických i psychických změn, na které se váže i změna emocionálního vztahu k hudbě. Hudební tvořivost „roztahuje svá křídla“, žák cítí potřebu velké seberealizace.

⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

V hudebním vnímání pozorujeme také rozvoj **sluchového aparátu**. Zjemňuje se, odlišuje, nabývá analytické povahy. Žáci se vydrží **déle soustředit, úmyslně vnímat poslouchané**, a to se projevuje nárůstem schopnosti hudbu prožívat a lépe ji chápat. Vyznají se v hudební struktuře, chápou skladbu nejen jako celek, ale i jako části. Takto postupně vznikají presumpce k aktivnímu vjemu hudby, rozvoji hudebních schopností prostřednictvím mnohých činností, zejména hudebně pohybových.

Jednoznačně jeden z největších významů v tomto období má **senzomotorické učení** (tj. učení se pohybovým návykům v interakci smyslový podnět – motorická reakce na něj). Ulehčí dětem v aktivitách, které jsou složitější na vnímání, pohyb a na jejich vzájemné spojení. To se týká například rozvoje pohybu v souladu s hudbou, což v neposlední řadě rozvíjí dětskou emocionální stránku. Senzomotorické podstaty je každá hudební činnost: **zpěv, hra na hudební nástroje, hudebně pohybová činnost i poslech hudby**, při kterém na znějící zvukové podněty reagujeme buď vnitřní, jemnou motorikou (současné pohyby hlasivek, prstů rukou, mimika obličeje, aj.) nebo motorikou hrubou – spontánními nebo řízenými pohyby rukou, nohou, trupu, hlavy. Hudební činnosti mají z tohoto hlediska dalekosáhlý význam pro zpřesňování senzomotorických reakcí jedince.

V období mladšího školního věku se děje mnoho změn tělesných i psychických. Dítě vstupuje do školy, nastává soustavné působení na jeho vývoj. Do těchto změn zahrneme i posun v hudebním vývoji. Kvalitní hudební výuka podpoří samozřejmě hudební dovednosti, ale i celkový psychický vývoj. Čím širší je škála upotřebených aktivit, tím se zlepšuje všestranný hudební rozvoj. Žáci tohoto věku mají předpoklady k **rozvoji pěveckých dovedností** – k jejich upevnění. Dále k tomu, aby byli **schopni soustředěně poslouchat skladby, upřesnit pohyby** svého těla a rozvíjet jemnou motoriku vhodnou ke hře na hudební nástroj. Přesto, že žáci k těmto aktivitám mají předpoklady, je náročné je naplnit. V případě, že jsou žáci dobře připraveni z předškolního vzdělávání, však nejsou nedosažitelné.

Na prvním stupni základní školy je znatelný rychlý tělesný a duševní vývoj. I k poslechu mají žáci v tomto věku lepší předpoklad. **Vzrůstá pozornost dítěte**, původně bezděčná se mění na záměrnou, díky které můžeme zařadit poslechy náročnějších skladeb. Dále vznikají předpoklady k **úvodním úkonům s hudební fantazií**, která je nezbytná k soustředěnému vnímání skladeb a cvičení vokálně intonačních dovedností. Dalším pozitivem tohoto věku je, že roste i **hudební paměť**.

Dítě je již v první třídě schopné zazpívat **jednoduchý nápěv**, zvládne jednoduché **rytmizace říkadel či básní**, postupně se přidává **melodizace**. Velký předpoklad je tu také pro **hru na hudební nástroj**. Vytváří se hudební zkušenosti, které si pamatujeme celý život. Hlas žáka prvního stupně prochází významným vývojem. Hlasový rozsah se rozšiřuje z $d^1 - a^1$, které jsou uváděny jako průměrný hlasový rozsah dítěte při vstupu do školy, o několik tónů výše i níže v průběhu prvních ročníků školní docházky.

Vhodně zvolenou motivací a aktivitami rozvíjíme dětskou hudební tvořivost, která přetrvává již z předškolního věku⁹.

Na samém konci mladšího školního věku, tedy v závěru páté třídy se v současné době objevují již první projevy puberty, která je pochopitelně provázená mnohými změnami. Ani období středního školního věku ale není nezajímavé, patří k těm pestřejším v hudebním vývoji.

K hudební charakteristice dítěte mladšího školního věku lze tedy celkově říci, že dává velmi dobré předpoklady pro všechny hudební činnosti, a to po tělesné i psychické stránce osobnosti dítěte. Z toho lze vyvodit, že pro tvořivé projevy jsou v tomto věku rovněž výborné předpoklady – dítě se tvořivě může projevovat jak pěvecky a nástrojově, tak i pohybem při hudbě.

⁹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

3 TVOŘIVOST JAKO ZNAK OSOBNOSTI

Vysvětlení tvořivosti vychází z latinského slova *creare*, neboli *tvořit, plodit*. V dnešní době je ovšem předmětem zájmu najít vhodný, výstižný význam termínu, neboť názory na kreativitu se liší. Objevují se dokonce názory, že tvořivost je okrajový, pro nás vzdálený pojem¹⁰. Tento pohled nás bohužel částečně demotivuje od dalšího cílevědomého zkoumání. Ve slovníku *Encyklopædia Britannica* je pojem formulován jako „*schopnost vyrobit anebo uvést v existenci něco nového, ať již nové řešení určitého problému, nový způsob či prostředek anebo nový umělecký objekt či formu.*“¹¹ Abychom mohli hovořit o dětské hudební tvořivosti, je nutné nejprve uvést, co je to tvořivost. Jak zmiňuji výše, názory na tvořivost se liší. Stejně tak se liší i definice tohoto pojmu, existuje velké množství variant a není jednoduché s jistotou určit, která je ta správná. Nicméně tvořivost můžeme bezpečně vyložit jako souhrn vlastností jednotlivce a jeho dalších osobnostních presumpcí¹² – dovedností, vědomostí, postojů, motivů aj., projevujících se v přístupu každého z nás k rozvíjení poznání, k vykonání zadání, tudíž mezi průběžným a konečným výsledkem činnosti.¹³ Zcela charakteristická je originalita, tvorba něčeho výjimečného.¹⁴

Mezi pojmem tvorba a tvořivost je rozdíl. Tvorba je akt, jehož ukončením jsou jedinečná umělecká díla. Tvořivost je tvořena několika konkrétními akty a je tudíž

¹⁰ PRINZ, J. J.; BARSALOU, L. W. Acquisition and Productivity in Perceptual Symbol System: An Account of Mundane Creativity. In *Creativity, Cognition and Knowledge: An Interaction*. Westport : Praeger Publishers, 2002, s. 105. (= PRINZ; BARSALOU. *Acquisition and Productivity in Perceptual Symbol System: An Account of Mundane Creativity*).

¹¹ Creativity. In *Encyklopædia Britannica*. Chicago : Encyklopædia Britannica, 1991, s. 721.

Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10919/CO-JE-TO-VLASTNE-KREATIVITA---1-CAST.html> [20. 9. 2016]

¹² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737.

¹³ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte. I. vyd.* Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).

¹⁴ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

provázejícím úkazem tvorby. V základní podobě objevujeme tvořivost i v dětských projevech. V hudební výchově jako školním předmětu je naším cílem pomocí průběžného rozvoje kreativních schopností v experimentálních hudebních činnostech upevnit tvořivost jako vlastnost pro osobnost trvalou. Kreativita tedy ve své podstatě propojuje zřetel činnostní a osobnostní a řadí se tak mezi vícerozměrné jevy. „*Pojmosloví tohoto málo probádaného jevu je dosud nejednotné a neustálené, se značným významovým rozptylem. Kromě již uvedených pojmů tvorba a tvořivost, kterých se často (ne zcela správně) používá jako synonym, se objevuje řada dalších názvů: vynalézavost, tvůrčí aktivita, umělecká exprese, tvořivé myšlení apod.*“¹⁵

Dílo nebo průběh řešení překážky se dá též chápat jako kreativní do té míry, do jaké je novým, originálním, přínosným řešením daného problému. Tvořivost je vlastně činnost, která objevuje prozatím utajené výtvořky.

I přesto, že je jedinečnost jednou ze základních charakteristik tvořivé činnosti, mnozí psychologové ji neuznávají. Přijímají pouze tu významnou pro společnost, neboli tu, díky které vznikají nové skutečnosti určité hodnoty.¹⁶ My ale můžeme říci, že tvořivost je velice významná z mnohých důvodů. Kreativita jedince je nesporně důležitá pro tvůrce samotného. Rozvíjí své já, učí se pomocí tvořivosti nové a nové poznatky. Kromě toho i my, jako pedagogové, se ve tvořivém procesu dozvíme informace o žácích, ke kterým bychom se v běžné výuce vůbec nedostali. Kreativita, která není na výši v přítomnosti, může být ohodnocena kladně až v budoucnu. To znamená, že některé minulé tvořivé skutečnosti byly společností oceněny až v nynější době.¹⁷

Tvořivost není jednoduchá. K jejím dalším typickým rysům se řadí inspirace, jejímž znakem je soustředěnost, zájem o danou skutečnost, tvůrčí vnuknutí. Ve chvíli, kdy člověk najde inspiraci, cítí se být šťastným a naplněným. Intenzivně zde pracuje i fantazie. Intuice, to je nevědomá aktivita, při které využíváme dříve poznané. Předposledním necht' je

¹⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 314. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005250.

¹⁷ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

imaginace – proces vybavení a přetvoření představ, které na skutečnosti pouze staví, nenapodobují. Posledním, dosud nezmíněným, rysem je variabilita – proměnlivost, snaha o různorodé kombinace, novotvary.¹⁸

Tvořivost má svou specifickou a nesespecifickou stránku. Pod specifickou tvořivostí rozumíme obor, ve kterém se prosazuje, např. umění, věda. V této oblasti je cílem předvést hmatatelný, nový a použitelný výkon. Co se týče nesespecifické oblasti tvořivosti – ta se nezabývá konkrétním výkonem, je naopak typická nespočetným množstvím nápadů, realizace činností bez ohledu na výsledek, nýbrž na samotný průběh, který můžeme prožít. Nás, pedagogické pracovníky, zajímá pochopitelně nesespecifická oblast. Objektivní část tohoto celku zahrnuje konkrétní výsledek, něco originálního, nového, užitečného. To na nás v tuto chvíli nepůsobí v takové míře, jako subjektivní část, která poskytuje nové a originální samotnému tvůrci - konkrétně zážitky, zkušenosti, pocity z procesu tvoření.¹⁹

Aby se průběh řešení problémů dal zahrnout do kategorie tvořivých, musí být základem myšlenkové operace rozbíhavé, pomocí kterých může dítě nacházet rozmanitá řešení a vytvořit tím pádem mnohé možnosti. Divergentní myšlení má několik složek. I. Lokšová²⁰ je uvádí takto:

- Fluence, flexibilita, originalita, elaborace – viz kapitola 2.1
- Redefinice – schopnost užít dříve poznané jako nové

Tvořivost musí provázet inteligence. K tvořivému procesu je nezbytné dosáhnout alespoň minimální průměrné inteligence. To ovšem neznamená, že nám vyšší kvocient inteligence zaručí schopnost kvalitnější tvorby. Právě naopak. Jedinci, kteří mají nižší

¹⁸ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte. 1.vyd.* Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).

¹⁹ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

²⁰ LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování.* Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

intelektovou úroveň, jsou mnohdy schopni podstatně lepší tvořivosti. Tato skutečnost vzniká kvůli neschopnosti řešení problémů netradiční cestou.²¹

Tvořivé projevy u dítěte nemůžeme vynutit např. příkazem, ani žádným jiným nátlakem. Je to děj, který není nikdy úplně ukončený. Naším úkolem je tedy připravit pro něj vhodné podmínky a podněcovat žáky k produktivitě. Možností, jak projít pedagogickým procesem v této oblasti je nespočetně mnoho, meze se zde nekladou. Podstatné je však v žádném případě neomezit právě dětskou fantazii, bezprostřednost a chtíč dítěte předvést, co dovede. Výchovu dítěte k tvořivosti je podstatné zapojit do současné organizace hudební výchovy jako její nedílnou součást, obohatit tím úroveň hudebně výchovného procesu. Zřetel bychom měli brát nejen na látku, ale hlavně na osobnost dítěte a její celistvý rozvoj. Podpořit bychom pak měli dětskou samovolnost, bezprostřednost, nebojácné pokusy s tóny. Uspokojit potřebu tvořivé činnosti, produkce, která je dětem bezpochyby vlastní. Nesmíme kvůli tomu ovšem opomenout pěvecké či instrumentální aktivity, které jsou též velmi důležité v přípravě tvořivé povahy. Nabízíme žákům takové problémové situace, které obohatí jejich tvořivost. Vytváříme prostředí vhodné k rozvoji volného asociování, různých operací s hudebními představami. Vychováváme k důkladnému vnímání okolí – naslouchání přírodním zvukům apod. Vycházíme z toho, že děti přirozeně chtějí tvořit, experimentovat a spojíme tuto „nabídku“ se svými podněty.²²

V dnešní době je tvořivost téměř nepostradatelnou součástí života sloužící pro snazší prosazení se v uspěchaném světě. Tvořivost nám nabízí základ pro rychlé a vhodné přizpůsobení se podmínkám, které jsou dané okolím. Otevírá nám cestu k zábavnému a prospěšnému využití volného času, což je v současnosti bohužel velká vzácnost²³. (Každý

²¹ SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium. ISBN 80-85947-80-3.

²² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

²³ FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

se věnuje elektronice a sociálním sítím, ale aby se sešli kamarádi venku před domem a trávili spolu volný čas efektivně, to už vymizelo. Jsem ráda, že mé vzpomínky na dětství jsou plné stráveného času s vrstevníky a tvoření, nejen v hudební oblasti.)

3.1 Hudební tvořivost jako jedna z hudebních schopností

Východiskem a podmínkou hudební výchovy je hudebnost dítěte. Předpokládá se u všech tělesně a duševně zdravých dětí, v mnoha případech i u dětí různě tělesně či mentálně postižených, ovšem v různé míře²⁴. U různých jedinců je třeba rozlišovat v kvalitě a míře hudebnosti, ale obecně lze říci, že všechny děti mají základní předpoklady k vykonávání hudebně výchovných činností a všechny mají též předpoklad k vlastnímu hudebně tvořivému vyjádření.

Vlohy pro hudbu²⁵ chápeme jako vrozený základ pro rozvoj konkrétních schopností. Je ovšem nutné brát v potaz dosud nedořešenou otázku jejich vzájemného vztahu. Velmi často je také zaměňováno samotné označování této kategorie – v případě „běžných“ vloh jsou používány pojmy biologická výbava nebo dispoziční základna, u vloh výraznějších potom nadání či talent.

Hudební vlohy jsou odrazovým můstkem pro vytvoření emocionální citlivosti k hudbě, formování způsobu hudební vnímavosti a celkového vztahu k hudbě jako takové. Za předpokladu rozvoje dítěte ve vhodných podmínkách se mohou vlohy změnit v hudební schopnosti, v opačném případě k uvedenému vůbec nemusí dojít – nastává přerušení nebo ustrnutí.

Hudební vlohy stojí na několika základních bodech: anatomii člověka či nastavení sluchového analyzátoru, velkou úlohu mají procesy ve vnitřním uchu a v neposlední řadě i v samotné stavbě hlasového orgánu, od kterého se odvíjí barva, poloha či zvučnost hlasu.

²⁴ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

²⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

Výraznou roli hraje také centrum pohybové citlivosti, z něhož vychází množství dalších úkonů, jako jsou hra na hudební nástroj nebo hudebně pohybové reakce na hudbu.

Výrazné hudební vlohy se u dětí projevují už v raném dětství. Jedná o vrozený základ s multifunkčním potenciálem, který se hudebně-vzdělávací činností postupem času zužuje. Dítě s hudebními vlohami má o hudbu zvýšený zájem, má velkou motivaci pro samotnou hudební činnost a větší touhu překonávat překážky s ní spojené (týká se drobnějších problémů vyskytujících se při hudební činnosti, ale i případných komplikací ze strany rodičů).

Vedle dědičnosti má na hudební vývoj dítěte výrazný vliv také tzv. vrozenost, jež se týká především vlastností, které byly v organismu dítěte upevněny v průběhu embryonálního a fetálního období. Jedná se o body typu špatné výživy plodu ze strany matky, anebo odpovídajících hudebních podnětů (aktivní styk s hudbou) v daném období, důležitou roli hraje také celková tělesná a duševní pohoda matky.

Při hudební výchovně-vzdělávací činnosti platí „pravidlo“, že dítě s menšími hudebními vlohami potřebuje intenzivnější působení než v opačném případě. To znamená, že u dítěte s výraznějším hudebním potenciálem by se měly výsledky dostavit dříve a snáz.

V hodinách hudební výchovy nelze u dětí předpokládat zvlášť silný základ vloh, zdánlivý, zpomalený nebo zastavený hudební vývoj je ale způsoben spíše slabší biologickou výbavou nebo méně podnětným či účinným prostředím ve škole. Většina žáků je seřazena ve „vlohovém středu“, ale i tak jsou mezi nimi rozdíly, které je možné správným způsobem vyrovnávat a dále rozvíjet. Předpokládá se, že každé dítě, které je tělesně i duševně zdravo, má alespoň malé hudební vlohy a předpoklady pro úspěšné absolvování hudební výchovy.

Hudební schopnosti²⁶ patří do skupiny schopností speciálních, příp. specifických (vedle schopností výtvarných, hereckých a dalších). Nelze ovšem zapomínat na obecné rozumové schopnosti, s kterými je tato skupina vzájemně propojena. I v tomto případě ovšem platí, že tato problematika nebyla doposud dostatečně prozkoumána – není dokončeno vymezení tohoto pojmu ani jeho další klasifikace. Schopnosti, dovednosti a

²⁶ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

návyky jsou kategorií psychologicko-sociální, tj. získanou v průběhu hudebního vývoje. Jedná se o vnitřní předpoklady k tomu, aby mohl člověk úspěšně vykonávat hudební činnosti. Západní literatura v tomto případě hovoří o pojmech *musical ability* – hudební schopnost a *musicality* – hudebnost, které jsou označovány jako jeden nebo více faktorů pro úspěšný hudební rozvoj. R. Shuterová hovoří o kategoriích *aptitude* – potenciálu pro učení se hudbě a *achievement* – hudebním činu. Výchozí hudební schopností je tzv. hudební sluch, označovaný také jako hudebně sluchové vlastnosti. Hudební sluch umožňuje základní orientaci v tónovém prostoru a identifikaci a zpracování různých zvukových vjemů. Na tento stupeň poté navazují další komplexnější schopnosti.

Úroveň hudebních schopností není pevná, naopak se mění v průběhu života, během něhož do ní zasahuje celá řada nezbytných faktorů – vedle vlohového základu ještě zraní dítěte, jeho věk, různé sociální vlivy a v neposlední řadě také dědičnost. Podíl vrozeného a získaného byl v průběhu let zdrojem velkých teoretických sporů, výsledné názory ale prosazují spíše kombinaci a vzájemnou propojenost obou linií. To samé platí i v případě vztahu hudebnosti, která zapadá do kategorie speciálních schopností, a schopností obecných (protikladné teorie C. Spearmana a J. P. Guilforda, obhajující teorie H. Pešínové). U řady hudebních osobností byl prokázán velký inteligenční kvocient (Bach 125 – 140, Beethoven 135 – 140, Mozart 145 – 155) či množství důležitých schopností přesahujících hudební oblast (bohatá představivost, velká pozorovací schopnost, citové bohatství a výrazné charakterové vlastnosti u P. I. Čajkovského). V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi je ale také zmiňováno časté porušování tohoto vztahu – nadaný žák se zaměřuje na jedinou (hudební) činnost a ostatní oblasti jsou tak opomíjeny.

Samostatnou problematiku v rámci této kapitoly tvoří úvahy o provázanosti hudebních schopností s jazykem. H. Gardner je podporuje hned několika hledisky: ontogenetickým (hudba i řeč, dvě kategorie s řadou společných znaků, jsou pro dítě základním dorozumívacím prostředkem), neurologickým (spolupráce mezi hudebním a jazykovým centrem na bázi mozkových hemisfér), fonetickým (propojení zvukové stránky s jazykem) a pedagogickým (vzájemná propojenost mezi hudební a jazykovou výukou).

Méně jisté závěry přináší úvahy o propojenosti hudby s dalšími specifickými schopnostmi. Nejčastěji je zmiňováno literární nebo výtvarné zaměření (F. Chopin, R. Wagner, B. Smetana a další).

Spíše jednotnější názor převládá v oblasti pohledu na klasifikaci hudebních schopností. Někteří autoři je považují za jednotnou kategorii obsahující všechny známé

složky, většina ale prosazuje dělení do jednotlivých kategorií. V průběhu historie byla vytvořena celá řada klasifikací:

- kl. C. E. Seashorea – jedna z prvních, obsahuje 25 samostatných hudebních schopností
- kl. B. M. Těplovova – obsahuje pouze tři schopnosti (tonální cítění, hudební představivost, smysl pro rytmus)
- kl. J. Kulky – stojí na dvou základních skupinách – elementární (obsahuje např. schopnosti pro výšku a délku tónu, hudební paměť apod.) a systémové (obsahuje melodiku, frázování, hudební fantazii a dal.)

H. Váňová a F. Sedlák přinášejí následující klasifikaci s úpravami pro hudebně výchovnou praxi:

- hudební sluch (sluchově percepční a sluchově motorické schopnosti)
- hudební cítění (rytmické, tonální apod.)
- hudebně intelektové schopnosti (hudební myšlení, paměť a dal.)
- hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, senzitivita, flexibilita a dal.)

Dělení hudebních schopností do skupin ovšem neznamena jejich vzájemnou oddělenost. Tyto vlastnosti se v průběhu hudební činnosti spojují, ovlivňují a vytváří jeden dynamický celek.

Hudební tvořivost je tedy jedna z hudebních schopností. Jsou pro ni charakteristické následující znaky, které uvádí F. Sedlák²⁷ takto:

Senzitivita – Míra hudebního vnímání, vztahu k hudebním zápletkám, rozlišení hudebních emocí.

²⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

Fluence – Schopnost, která vychází z minulých zkušeností v hudebním světě. Díky tomu lze tvořit v kratším časovém úseku různorodé hudební činy, které jsme schopni rytmicky, melodicky přetvářet, případně obměnit text aj.

Flexibilita – Určitá pružnost ve využití dosavadních zkušeností, schopnost pracovat s hudebním myšlením, překlenout zažitá postupy apod.

Originalita – Tvoření nových, nepoznaných, neobvyklých hudebních aktivit.

Elaborace – Vypracování hudebního vnuknutí a jeho zdokonalení, které uvedeme do finálního tvaru, a přitom dodržíme všechny hudební zákonitosti.

Integrace – Schopnost spojit hudební prožitky a vyhnout se tak dosavadnímu dělení na části, čímž vzniká nové hudební dílo.

Restrukturace – Kontrola výsledné formy hudebního celku, příležitost k opravě jednotlivých částí či postupů.

Pomocí hudebních prostředků je žák schopen vyjádřit své emoční ladění a myšlenkové pochody. Lze upravit již známý materiál, obměnit dříve vnímaný, vytvořit vlastní pokusy. To odlišuje hudební tvořivost od tvůrčího skladatelského projevu, který je zcela nový, jedinečný, umělecky na výši, dle současných požadavků.

Hudební tvořivost je souborem vlastností hudebního vědomí, které zajišťují novost, originalitu či neopakovatelnost. I v tomto případě je ovšem třeba zmínit počáteční stav psychologického výzkumu s velkou možností dalšího zpřesňování. Výše uvedené znaky jsou poměrně mnohotvárné a je tedy obtížné je jasně vymezit (základní schopnosti hudebníka, například hudební paměť, lze velmi dobře měřit, ovšem tvořivé schopnosti jsou obtížně zaznamenatelné). Hlavní schopností v rámci této problematiky je tzv. tvořivé myšlení. Někteří autoři jej spojují se schopností řešit problémy, širší a detailnější pohled ovšem zmiňuje i důležitou složku spontánnosti, kdy žák využívá náhodných variací a jeho hudební, v tomto případě již experimentální, projev je obohacen o nové tvary a kombinace. Tvořivé myšlení je střetem dvou linií – záměrného a spontánního, cíleného a náhodného atd., přičemž důležitým motivem, který se s ním během hudební činnosti spojuje, je fantazie – schopnost, umožňující rozštěpení reálné skutečnosti a vytvoření nových představ, jakéhosi odpoutání od reality. Nesmíme ale zapomínat na to, že v případě hudební tvořivosti jde málokdy o čistou fantazii, ale spíše o činnost, která je podřízena reálnému hudebnímu myšlení. To respektuje známé a do značné míry pevné hudební

skutečnosti, zatímco fantazie od nich „uniká“. Fantazie a myšlení jsou tedy dvěma stranami jedné mince jménem tvořivá činnost, ač nesouměrně zastoupenými²⁸.

V raném věku pochopitelně dítě nezná žádná hudební pravidla, což mu otevírá cestu k tvorbě pomocí své intuice. Úkolem až pedagogického vedení je dát kreativě řád. Dětem nabízíme škálu hudebně tvořivých činností – her, díky kterým se dostanou k poznatkům o hudebních zákonitostech. Dětská bezprostřednost se postupně orientuje na rytmické a melodické zvyklosti, vyvíjí se první hudební formy, přesto však zůstává přítomna spontaneita. Dítě v průběhu času opouští přímou imitaci modelu a na řadu přichází různorodé obměny, seskupování ideí a improvizální činnosti se mění v samostatnější aktivitu²⁹.

3.1.1 Dětská hudební tvořivost

Postupem času prochází dětská hudební tvořivost vývojem a nastupuje čas pro větší řízený zásah. Kreativní pokusy dětí se tak obohacují o racionální prvky, které jsou v hudební oblasti jakýmsi základem pro posloupnost a logiku věci. Tvořivá hra se tak mění (dlouhodobý proces) v úmyslné učení, tudíž se zde setkává intuice a bezprostřednost se záměrem uvědoměným, který plní určitá kritéria. Vývoj dětské hudební tvořivost je tzv. běh na dlouhou trať. Jedná se o složitý dlouhodobý proces. Průsečíkem není pouze vztah spontaneita – řízení, ale i několik dalších zřetelů, které dodávají dětským hudebním činnostem tvořivost³⁰.

Vývoj dětské hudební tvořivosti má etapové rysy. Při tomto vývoji je nutné sledovat i pokroky v rámci novosti a samostatnosti. Kvalita dětské hudební tvořivosti je stanovena

²⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

²⁹ RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.

³⁰ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

v různých vývojových stupních řízenosti, originalitou a také zmíněnou samostatností³¹. V těchto ohledech existují tři různé vývojové celky, které se liší v kvalitě výkonů. První úsek řadíme k období přechodu z mateřské školy do školy základní. Druhá etapa se pak vztahuje k mladšímu školnímu věku, je nejrozsáhlejší časově i množstvím změn. Třetí část nám vytyčuje pomyslný cíl, kterého bychom spolu s dětmi v jejich tvořivém rozvoji chtěli dosáhnout. V současné době ale bohužel mnozí pedagogové na tuto metu nedosáhnou, protože rozvoj tvořivosti v jejich rukách není soustavný³². Čímž se opět dostáváme ke smyslu mé práce, kdy se snažím problematiku přiblížit a nabídnout širší škálu aktivit. K jaké úrovni pedagog v tvořivém rozvoji dítěte dosáhne, nezáleží jen na jeho schopnostech, ale také na jedinečnosti žáků, jejich hudební situaci³³.

Vývoj v oblasti míry řízenosti je následující. Vývojová období jsou tři. V prvním se jedná o spontánní hudební činnost dítěte, které vykonává bez jakýchkoli hudebních znalostí. Tvořivé hry slouží jako motivace k bezprostředním hudebním pokusům. Druhým stádiem je postupné získávání informací v základních hudebních znalostech. Žáci se formou tvořivých činností seznamují již s rytmem, melodií, tempem a dalšími výrazovými prostředky. Návrhy na tvořivé činnosti, které podpoří vývoj této oblasti, jsou přiloženy v kapitole 5. Třetí období vývoje pojednává o záměrné volbě hudebních zákonitostí k naplnění tvořivého úkolu, který tvoří pomocí improvizace nebo jednoduchého skládání. Žáci jsou schopni zařadit vhodné výrazové prostředky³⁴.

Vývoj v oblasti míry originality má pochopitelně také tři fáze. V té úvodní se jedná o imitaci modelu. Dítě napodobuje přímo nebo nepřímě. Poslední složkou nápodoby jsou zvuky z okolního prostředí (např. zvuky ptáků), kde chybí konkrétní hudební vzor. Druhým vývojovým stupněm je přetváření dříve získané hudební zkušenosti. Opět se jedná o

³¹ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

³² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

³³ Tamtéž.

³⁴ Tamtéž.

rytmus, melodii, tempo, pohyb apod. Třetím a tedy posledním celkem této oblasti je víceméně autorské ztvárnění hudebně tvořivého úkolu.

Vývoj v oblasti míry samostatnosti sestává také ze tří vývojových etap. V té první žák vyžaduje oporu pedagogického působení. Jedná se tedy o tvořivé činnosti typu doplňovacích her. Modely pro všechny tři etapy jsou opět zařazeny v kapitole 5. Ve druhé etapě vývoje dětské hudební tvořivosti v oblasti míry samostatnosti je žák již schopen spolupráce se spolužáky, jedná se o kolektivní tvořivost. V poslední etapě žák tvoří individuálně. Ve valné většině případů se jedná o komponování, které vychází ze získaných zkušeností, z naučeného řádu a logiky věci. Východiskem by měl být notový zápis. Pedagog tohoto stupně dosáhne pouze v případě, že do výuky zařazuje tvořivou intonaci³⁵.

3.1.1.1 Vymezení pojmu hudebnost

U nadpoloviční většiny dětí objevujeme předpoklady k získání kladného vztahu k hudbě, k čemuž se váže i osvojení dovedností, které jsou nezbytné pro hudební činnosti. Právě vztah k hudbě provázaný s dobrou úrovní hudebních schopností se nazývá hudebnost. Výzkumy potvrdily, že je ovlivněna dědičností.³⁶

3.1.1.2 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost

Pod pojmem dětská hudební tvořivost rozumíme: „[...] *elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou kvalitu. Jde tedy o hudební činnost charakterizovanou takovými znaky jako je jednoduchost, samostatnost a relativní původnost. Jejím výsledkem je zvuková realizace myšlenkové aktivity žáka či její notový záznam.*“³⁷

³⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

³⁶ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

³⁷ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

Dětskou hudební expresi můžeme také vysvětlit jako činnost prováděnou žáky samostatně. Tvoří dle vlastního výběru, seskupováním svých nápadů. Vzniká tak poměrně nová hudební skutečnost. „*Hudební tvořivost je procesem, v němž se uskutečňuje příjem hudebních podnětů, jejich registrace, přepracování a projekce do nových útvarů.*“³⁸

Hlavní znaky³⁹ tvořivých projevů uvádí H. Váňová takto:

- **Originalita**
Je jedním z podstatných bodů kreativního smýšlení. Novost je ovšem pouze poměrná. Žáci na prvním stupni většinou spíše přetvářejí, zkouší, hledají různé varianty již vnímaného. Originalita je tedy zpočátku nevýrazná.
- **Fluence**
Plynulost zajistí rychlé, akční vybavení si hudební představy k danému hudebnímu podnětu a pohotový počátek vytvoření nového hudebního útvaru. Fluence u dětí mladšího školního věku závisí na rodinném prostředí a rodičovském „výcviku“. Právě to totiž zaručuje vznik dalších a dalších nových hudebních zkušeností.
- **Flexibilita**
Ohebnost myšlení je schopnost implementovat získané prožitky, aklimatizovat se s novými zkušenostmi a dokázat obměňovat zažité kroky a variace hudebního myšlení. Flexibilita je v rozkvětu hlavně u hudby výrazné, obsahově bohaté. V takovém případě vede ke zdolání návyků, jednotvárných vzorců a k odpoutání se od původní melodie. Vznikají tak varianty nebo zcela nové útvary.
- **Elaborace**
Schopnost rozpracovat hudební ideu a vnuknutí a dát jim finální podobu. V této fázi je na předním místě žákovy snaha o vytváření a rozvíjení svého hudebního prožitku, stanovit si úmysl a způsoby k jeho dosažení. Nejprve je v roli pomocníka učitel. Čím více má později žák zkušeností, tím se rozvíjí a zvětšuje jeho podíl samostatné práce.
- **Integrace**

³⁸ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I na I. stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1985, s. 122. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

³⁹ Tamtéž.

Sloučení souhrnu znalostí, zážitků lze pozorovat ve všech hudebních činnostech, nejen v hudebním tvořivém myšlení. Vymizí konfúznost jednotlivostí a hudební vjemy se syntetizují v celistvé hudební útvary. Sjednocení se vytváří u žáků krok za krokem tak, jak se dítě dostane k hudbě, prostupuje jí a čerpá estetické prožitky a zkušenosti.

3.1.1.3 Průběh dětské hudební tvořivosti

Tato tvořivost zahrnuje tři složky - tvořivou osobnost, samotný proces a výslednou skutečnost – jedno ovlivňuje druhé. Tvořivostní proces spočívá ve výběru, předělání a opětovném spojení dílů, které máme z dřívější doby, z konkrétních prožitků. Ve svém nitru tak dáme dohromady originalitu s užitečností. Nejprve tedy tvoříme, poté hodnotíme. Samotná tvorba sestává ze tří složek: příprava – jedinec dostane nápad a tvoří si první představy o realizaci, přičemž využívá své dřívější zkušenosti; zrání – ideu odložíme na různý časový úsek, připravujeme se na výkon, představy „se uleží“; objevení řešení – tzv. aha efekt → náhle má problém řešení, tato představa nás uvolní; potvrzení správnosti – realizace, upřesnění, ověření. Nepravidelně se pak objevuje fáze restituční - obnovovací proces svých vnitřních sil po tvorbě, abychom byli schopni podstoupit další tvořivé činnosti.⁴⁰

Základní formou, ve které lze poznat hudební tvorbu i tvořivost, je improvizace a komponování. Oba tyto projevy mají znaky shodné, ale ne vše mají společné. Improvizace – vytvořené bez přípravy, nepředvídané, nečekané. Hudební improvizace je soustředěný proces, který vzniká okamžitě, spatra. Žáci spojují hudební představy s interpretačními úkony – zpěv, hra na hudební nástroj, čímž vznikne zcela originální hudební útvar. Improvizace není vůbec jednoduchý proces, jde o zaktivizování hudební fantazie, kdy jednotlivcem proudí množství hudebních asociací, myšlenek, návrhů, které je nasnadě svým způsobem uchopit. Kompozici (hudební skladbu) chápeme jako výsledek úsilí, který vzniká spojením inspiračního soustředění se znalostmi umělce.⁴¹

⁴⁰ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-x.

⁴¹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

Dětská hudební tvořivost počítá s bohatými hudebními schopnostmi, množstvím hudebních nápadů, prožitků. Děti lépe rozumí a prožívají různé hudební žánry. Žáci, kteří navštěvují rozmanité druhy volnočasových aktivit (tanec, výtvarné kroužky, divadelní činnost...), dosahují pozitivnějších výsledků, mají více rozvinuté tvořivé schopnosti, než jejich vrstevníci, kteří zájmové kroužky nenavštěvují. Dětská hudební tvořivost je vychovatelná, tím rozumíme, že mezi uměleckou a obecnou tvořivostí jsou vzájemné vztahy zřetelné⁴².

Velmi významným v této oblasti je hudební sluch. Tonální citění poté žákovi umožní orientaci v tónině. Základem, na kterém dětská hudební tvořivost stojí, je bezesporu rytmické citění. Další stavební kámen, bez kterého by se kreativita neobešla, je paměť. Udržuje dosavadní poznatky a umožňuje tak jejich znovuvybavení a využití pro nový hudební celek. Hudební představivost – je spojena s výše zmíněnými základními pojmy.

Výzkumy, které se zabývají hudební psychologií, vyjadřují souhlas s myšlenkou, že tvoření hudby jedincem samotným jej posouvá dál ve všech hudebních schopnostech, v hudebním myšlení a citění. Takoví jedinci prostoupí dříve do hudebních děl – jejich výstavby a obsahu. Hudebně tvořivé činnosti ovšem dalece přesahují hudební oblast každého, neboť jsou obohacením pro celou naši osobnost. Rozvíjí v nás cosi jako hlubokou vnitřní sílu, která se při jiných činnostech nedovede v takové míře rozehrát. Tyto aktivity podporují procítění ve vztahu k okolnímu prostředí, odbourávají současný tlak dnešní přetechnizované doby. Ve své podstatě jsou tedy důležitou součástí terapie duševního rozpoložení.

Dětská hudební tvořivost se projevuje jako takový obraz dětského vnitřního naladění a aktuálního myšlení prostřednictvím hudebních prostředků, se kterými se seznámilo v různorodých hudebních činnostech.

⁴² Tamtéž.

Obecně v hudební oblasti je velmi důležitá a určující pedagogická a hudebně vzdělávací stránka, která vede k rozvoji tvůrčích schopností a podporuje její trvalost⁴³.

A. L. Ferriere stanovil základní informace takto: „*Dětská tvořivost vyvěrá ze spontánní inspirace a přímo ze subjektu dítěte; tato inspirace má citový náboj, který se projevuje radostí ze zdařeného výkonu.*“⁴⁴

Již zmíněný Ferriere o dětské hudební tvořivosti⁴⁵ také tvrdí:

- „*Inspirace je zacílená.*
- *Dítě musí prožívat radost.*
- *Dětská hudební tvořivost je vyjádřena myšlenkou a tělesnou pohybovou aktivitou.*
- *Vyjádření je relativně původní, což ji odlišuje od pouhého napodobování a imitace.*“

Na prvním stupni se žáci vyskytují v období prepubescence, tedy jsou mezi šestým a jedenáctým rokem svého života. Tato životní etapa se podle Václava Příhody dělí ještě na vývojový stupeň od šesti do osmi let – první stupeň a od osmi do jedenácti let – druhý stupeň⁴⁶. S ohledem na období mladšího školního věku můžeme uvést, že děti procházejí poměrně rychlými kvalitativními změnami. Učitel má povinnost tyto změny přijmout, zároveň jich ale může využít. Právě proto, že dosažený stupeň každého dítěte je rozdílný, musí učitel uskutečňovat hudební výuku s postupným nárůstem nároků na zapojení žáků

⁴³ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I na 1. stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

⁴⁴ FERRIÉRE, A. L. *L'école active II. Neuchâtel – Geneve 1922*, s. 223. In: SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie.* Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky.* 2. vyd. Praha: SPN, 1974. Učebnice vysokých škol (SPN).

podle jejich úrovně. Touto metodou motivuje poznávací i praktické hudební činnosti, podporuje interpretaci, hudební tvořivost, zkrátka všestranně žáka rozvíjí, a to je pro děti mladšího školního věku klíčové.

V průběhu učení na prvním stupni kvalita žakovských hudebních činností roste, neboť narůstají i nároky na ně. Ve studiu je vhodné se soustředit na rozvoj při každé hudebně impulsivní situaci. V tomto významu má velmi důležitý vytvářející vliv pohyb. Ten je koneckonců v tomto věku rozhodujícím činitelem i v celkovém rozvoji dětské osobnosti.

Elementární improvizace, tj. vhodné pojmenování pro dětskou hudební tvořivost ve školním věku. Týká se téměř všech dětí (kromě hudebně nadaných). Tento postup je zcela přirozený a lehce realizovatelný. Souzní též se stupněm hudebního vývoje v tomto věku, ale i s jejich psychickou stránkou – menší trpělivost, nižší zaujatost. Při improvizaci nemusí děti znát ani význam notových zápisů. Dále můžeme zmínit pozitivum této problematiky takové, že dítě je zároveň interpretem své tvorby.⁴⁷

3.1.2 Problematika psychologické stránky osobnosti dítěte při hudební tvořivosti

Jak jsem již zmínila výše, součástí tvořivého procesu je hudební sluch, tonální a rytmické cítění, paměť a představivost. V případě, že je hudebně tvořivá činnost řízena, koreluje smyslově názorná část s bezprostředností. Vlivem toho žák prostupuje do zákonitostí výstavby hudebního díla. To mu dovoluje samostatně pracovat, objevovat nové hudební pokusy. Tato způsobilost produkuje prvotní předpoklad dětské hudební tvořivosti. Všechny zmíněné oblasti se plynule rozvíjejí, zlepšují, upevňují.

V hudební tvořivosti se rozpohybují všechny psychické složky, není zasaženo pouze vědomí, ale i hlubší roviny psychiky, jako je např. podvědomí. Mezi oblastmi funguje úzký vztah – co se nachází v nevědomí, se může uchýlit do vědomí a opačně. Základním projevem nevědomí je např. snění nebo intuice (instinktivní poznání).

⁴⁷ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I na I. stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: SPN, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Imaginace neboli obrazotvornost, souvisí s prací fantazijní. U dětí ji lze vyhledat v hudební hře, kdy se snaží se prostřednictvím zvukového projevu vyjádřit. Žák, který je dostatečně inspirován, vybírá z množství nápadů a uplatní je pro něj samotného emocionálně vhodně a smysluplně. Někteří hudební umělci jsou přesvědčeni, že inspirace nepřichází náhodně, nýbrž při hlubokém soustředění. Intuice – je úzce svázána s aktuálním postřehem, proniknutím k podstatě. V dětské hudební tvořivosti se často objevuje, a sice nečekaně, náhle, silně.

Učitel by měl v této oblasti dítě rozvíjet, motivovat a vést k citlivosti, ke správnému estetickému prožitku a v neposlední řadě k sebezpozorování, tzn. ke schopnosti uvědomit si a zhodnotit vlastní prožitek z hudby, a zároveň jej vhodně vyjádřit pomocí slov.

V mladším školním věku žáci neprodukují prozatím vyloženě originální výtvary, většinou spíše přetvářejí již vnímané. Co se týče plynulosti vybavování si hudebních zážitků k hudebnímu projevu, rozhoduje hlavně prostředí, podmínky a výchova dítěte. Žáci jsou schopni se pružně přizpůsobit novým hudebním vjemům, měnit zažité hudební myšlení. To vede k překonání dosavadních návyků, tudíž kupříkladu vytvoření zcela nové melodie. Nové počiny děti dovedou rozvinout a dát jim finální podobu. Sám dětský autor je nyní mnohem výrazněji v popředí, neboť žák získává dostatek zkušeností. V první fázi elaborace by měl být žákovi nápomocen učitel. Poslední částí vzniku hudebního projevu jest integrace. Zde se žák pokouší odstranit přebytečné útržky, samostatné úseky hudebních prožitků a vzniká tak závěrečná podoba, která nepozbývá emocionálního vjemu. Ucelení se u dítěte tvoří průběžně tak, jak si osvojuje poznatky, zkušenosti a získané zážitky⁴⁸.

3.1.3 Možnosti rozvíjení tvořivých dovedností

K rozvoji tvořivosti lze využít mnohých metod, příslušných pomůcek a technik. V základu jde v podstatě o metody, které se mohou využít ve výuce obecně, nicméně je nutné je obměnit dle potřeby a našeho cíle. Nejvhodnější pro všeobecný rozvoj jsou

⁴⁸ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I na I. stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

metody aktivizující⁴⁹. Mezi tyto patří metody diskusní, didaktické hry, řešení problémových situací a inscenační metody. Podstatou je připravit vyučovací hodinu tak, aby žák plnil cíle díky své vlastní poznávací činnosti, čímž podporujeme nejvíce myšlení, reakce a samotnou emocionální stránku. Můžeme tedy říci, že rozvíjíme tvořivé myšlení, samostatnost a schopnost přizpůsobit se.

Diskusních metod využijeme při společné práci, kdy je nezbytná aktivní výměna názorů nejen mezi dítětem a pedagogem, ale i mezi žáky vzájemně. Úkolem pedagoga je tolerantní přístup. Každý návrh je třeba rozebrat a najít jeho kladné stránky. V mateřské škole tato metoda nemá přílišné uplatnění, děti si názor nedovedou dobře obhájit. To ovšem neznamená, že jich nevyužijeme vůbec. Naopak, je vhodné i v předškolním věku s dětmi hovořit, pokládat otázky, které tvořivé myšlení rozvíjí, vyslechnout názory všech a společně si určit vhodná východiska.

Mnohem více pochopitelně využijeme v předškolním věku didaktických her, které jsou pro dítě hlavní náplní dne. Hry přitahují i žáky v mladším školním věku. Pedagogova metodická příprava je ovšem časově náročnější než u jiných metod. Tato investice se ale vrátí prostřednictvím výsledků dětí. Pomocí didaktických her zcela úmyslně vyvoláváme aktivitu jednotlivce.

Životem nás provází nepřeberné množství zkušeností, které nejsou vždy příjemné. Metoda situační nám pomáhá najít vhodné řešení konfliktních situací. Dítě má možnost řešit problémy různými způsoby a přichází na to, který je pro něj ideální. Zažije si různé postoje či styly chování. Zařazujeme v předškolním i mladším školním věku. Kromě toho, že žáci posouvají touto metodou svou osobnost dál, učí se i schopnosti poradit druhým v problémové situaci.

Na situační metody navazují inscenační. V tomto případě je totiž možná tzv. hra v roli, tedy ve třídě nasimulujeme určité prostředí, konkrétní danou situaci a dítě ji řeší jako „někdo jiný“. Zkouší se do role vžít, řešit ji. Seznamují se s mnohými nástrahami, snaží se obhájit svůj postoj, poznat náročnost rolí ostatních, učí se uznat někoho, omluvit se, ocenit lidi ve svém okolí aj. Rozvíjí tak svou vnímavost, emocionalitu či komunikativnost. Podle

⁴⁹ NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.

mého názoru se i tato metoda může využít v předškolním věku, protože právě tehdy si děti snad nejčastěji hrají na „někoho“ a jednají tak v roli velmi intenzivně.

4 DĚTSKÁ HUDEBNÍ TVOŘIVOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE A PRVNÍCH ROČNÍCÍCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Proč rozvíjet dětskou hudební tvořivost? Odpověď je nasnadě. „*Získávání zkušeností z hudebních činností pomáhá člověku rozvíjet i jeho problémovou citlivost, kdy od zprvu spontánního objevování hudby postupně proniká do zákonitostí hudebně výrazových prostředků a do logiky tektonické výstavby hudebních děl. Díky této citlivosti jsme schopni blíže pochopit a na základě analogií si lépe osvojit i funkčnost hudebních kontrastů či symetrii hudební věty a dokážeme účinněji využívat našich hudebních a životních zkušeností při anticipaci a dotváření hudebních významů.*“⁵⁰ Podle mého názoru je rozvoj tvořivosti velmi důležitý, abychom byli schopni poslouchanou hudbu také vnímat. Hudba je součástí života každého z nás, bez ohledu na žánrové pojetí. V současné době chodí i děti s mobilními telefony v ruce a poslouchají hlasitě (nebo ve sluchátkách) hudbu např. cestou na autobus. Bohužel si ale myslím, že jen malé procento těchto jedinců hudbu vnímá tak, jak by mohlo být v jejich silách. Mým cílem je podpořit učitele v chuti dobře a tvořivě pracovat, aby byli kvalitním vzorem pro své žáky a ukázali jim správnou cestu tvořivým světem hudby.

Jak jsem již zmínila výše (viz kapitola 2), v rámci tvořivosti nelpíme na společenském přínosu. V oblasti dětské hudební tvořivosti to ovšem platí ještě o mnoho více. Dítě nemá prozatím žádné velké zkušenosti, a tak není schopno vytvořit něco zcela nového, objevného. Když dítě s objevnou zkušeností přijde, ve valné většině případů se zkrátka nedovede vhodně vyjádřit po hudební stránce a často také objeví něco, co je nové jen pro něj. Z toho plyne, že jsme potěšeni i neúplnými díly, zlomkem celku, nedokončenými úmysly či jakoukoli tvořivou myšlenkou. Pro dítě i pedagoga je tedy nejdůležitější tvořivá cesta, průběžné výsledky, prožitky. Nedbáme na výsledek.⁵¹

Vhodné podmínky pro tvořivost jsou zakódovány v každém z nás. Výraznou roli pak má okolí, ve kterém dítě vospěje a výchovné působení rodinných příslušníků a dalších

⁵⁰ HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-733-1018-x.

⁵¹ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

povolaných jedinců. Ideální předpoklady pro rozvoj tvořivosti vytvoří prostředí, ve kterém se nevyskytují přehnané nároky, které dítě dostávají do stresových, deprimujících stavů. Naopak v prostředí, kde se dítě cítí neohroženě, klidně a dobře, kde jej někdo podněcuje k činnosti a dovede mu dát zpětnou vazbu, tam je dítě perfektně namotivované. Nejen tyto presumce ovlivňují stupeň tvořivosti dítěte. Dalším faktorem je osobnost dítěte, věk, inteligenční úroveň, motivace apod.⁵²

Úloha pedagoga v hudebně tvořivém procesu má množství specifických požadavků. Učitel, který sám nemá k tvořivosti pozitivní vztah, není schopen dobře vést žáky k němuž. Mezi jeho hudební zbraně by měla patřit improvizace na hudební nástroj – doprovázet žákův projev, obohatit jej předejrou a mezihrou, nechat prostor dvojhlasému zpěvu; schopnost pomoci žákovi dokončit jeho nehotové výkony. Pedagogova tvořivost nemusí být na závratně vysoké úrovni, jde však o to, aby vytvořil prostředí vhodné pro hudebně tvořivé činnosti. K tomu může dopomoci dobrá volba průběhu výuky, která motivuje žáka k originální tvorbě, ke hře a objevování.⁵³ Při této formě výuky ovšem ve třídě vzniká vyšší míra hluku a nepřehlednosti. Další úkol pedagoga vyvstává právě v tuto chvíli, a to takový, že musí zvládnout udržet únosnou atmosféru, která bude příjemná všem. Dětem je nesporně potřeba ukázat, že jejich snaha i (ne)dokončené výtvořby se setkají s kladnou zpětnou vazbou pedagoga a že není odůvodněna jakákoli obava z dalších hudebně tvořivých pokusů. Z toho plyne, že učitelova úspěšná motivace poslouží k lámání ledů, k odstranění i toho nejmenšího stresu, a to si všichni přejeme dokázat.

Zcela nutné pro tvořivou práci dětí je osvojení si základních mechanismů a prvků hudebního vyjádření (pohybového vyjádření). Zásadní je okamžik, kdy dítě zvládne jednoduché rytmy, melodické změny, základy pohybových aktivit, případně drobné taneční sestavy. Všechny tyto získané dovednosti začne dítě spojovat v krátké celky, které budou základním stavebním kamenem při vlastním tvoření jednotlivce. Snažíme se docílit přiměřeného dětského zpěvu, pohybu a porozumění hudbě. Dbáme při našem působení na správný postoj (sed), využití dechu, zkrátka aby žáci dosáhli postupně na co nejlepší

⁵² SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).

⁵³ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

výkony v hudebním projevu, aby nás pohled na ně potěšil i po estetické stránce. K tomu, abychom byli projevem potěšeni, je podstatná také dobrá základní pohybová příprava žáků. Měli bychom ji rozvíjet soustavně. Zvláštní pozornost pro naše účely věnujeme cvičením zaměřeným na uvolnění, zejména na různé druhy pérování – pokračování nohou v kolenou, pérování v dřepu, různé „cákání“ a „vyklepávání“ rukou, paží, nohou. Nejvíce dětem pomůžeme, když jsme kvalitním vzorem a opravujeme chyby v průběhu cvičení. Snažíme se podnitit myšlenku, že pohyb je krásný, když jej umíme správně provést.

Dítě není schopné tvořit jako vyspělý umělec, protože není v jeho silách si připravit časový rozvrh, nemá tak vyvinutý smysl pro zodpovědnost, cílevědomost, zkrátka nemůže pracovat dlouhodobě a dojít tak ke konkrétnímu, promyšlenému výsledku. Improvizace a komponování mají k sobě v dětské hudební tvořivosti velmi blízko, avšak jejich rozdíl je následující: *Komponování se „[...] od elementární dětské improvizace liší především možnostmi hledání v tónovém materiálu a manipulaci s hudebními představami bez ohledu na ubíhající čas i způsobem realizace tvořivého výsledku, který bývá zpravidla zachycen notopisem.“*⁵⁴

Ve školní výuce je jednoduchá improvizace v popředí vzhledem k tomu, že hudební ontogeneze se odráží od improvizace. Také proto, že improvizční postupy jsou dětem blíže - nebojí se projevit, chtějí si hrát, objevovat nové věci. Dalším kladem improvizace ve školách je souhra s dětskou psychikou, která ještě není připravena k dlouhé koncentraci nebo k dlouhodobému zájmu o totéž. V neposlední řadě je nutné uznat, že improvizace vyžaduje mnohem méně času pro svou realizaci.⁵⁵

V závěru je třeba říci, že v mladším školním věku jsou obecně výborné podmínky k rozvoji dětské hudební tvořivosti. Ať už ve stimulovaných situacích, které se záměrně vytváří nebo ve spontánních činnostech dětí v průběhu jejich osobnostního i hudebního zrání⁵⁶.

⁵⁴ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon), s. 53.

⁵⁵ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

⁵⁶ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*, 1. vyd. Hradec Králové 2002. ISBN 80-903115-7-1

4.1 Metody rozvíjení dětské hudební tvořivosti

J. Koutský⁵⁷ uvádí, že hudební tvořivost je nedílná a velmi zásadní složka hudební výchovy. Tvůrčí proces je podle něj zcela výjimečný a neopakovatelný. Na kreativní činnost je ve valné většině případů vhodné děti připravit. K tomu můžeme využít různých metod – uvolňovacích cvičení, která slouží jako tzv. ledolamky, tedy odstraňujících přebytečný ostych, nervozitu či pocit malé sebedůvěry.

O metodách rozvíjení dětské hudební tvořivosti hovoří také J. Synek⁵⁸. Doporučuje v první řadě práci v oblasti hlasové výchovy – cvičení vedoucí ke správnému držení těla, dýchání, nasazení tónu, výslovnosti (k tomu se váže soubor cvičení na uvolnění mluvidel). Volně navazují intonační cvičení. Další ve výukové řadě je již nácvik písní – nejprve v jednohlasém provedení, později ve vícehlasém. Když žáci dosáhnou k tomuto cíli, navazují rytmické činnosti. Na konci tohoto výčtu stojí instrumentální doprovody písní, o které se postarají rytmické, melodické či rytmicko-melodické nástroje.

Jak jsem již zmínila v předchozím odstavci, celý proces rozvoje dětské hudební tvořivosti začíná přirozeně hrou, která je tedy logicky první metodou tvořivého rozkvětu. Hra je typická nejen pro dítě předškolního věku, nýbrž i pro žáky mladšího školního věku. Dítě nejprve opakuje po učiteli, tím si utváří (osvojí) zásobu technických prostředků hudebního vyjádření (rytmická tvořivost rytmizace textu, melodizace textu, vytváření instrumentálních doprovodů k písni, vytváření hudebního projevu k hudbě).

V hudební výchově by měla „každá metoda prostřednictvím hudebních činností rozvíjet nejen hudební schopnosti a dovednosti, ale také přinášet hudebně naukové poznatky a podporovat hudební poznání a myšlení“⁵⁹. Metoda relativně samostatného objevování hudby a utváření hudebních činností žákem je ta, která se týká tématu této

⁵⁷ KOUTSKÝ, Jaroslav. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-807372-372-9.

⁵⁸ SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0.

⁵⁹ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I na 1. stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: SPN, 1985, s. 94. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

kapitoly. Jedná se o hudební tvořivost žáků a stimulační funkci učitele. Další dvě metody pojednávají o autoritativním vyučování (slovní výklad, poslechové aktivity) a o osvojování si hudby jako takové prostřednictvím spolupráce pedagoga s žákem (dialogy). Pro perfektní účinnost výuky je samozřejmě vhodné metody kombinovat. Jedině tak dosáhneme aktivizace každého žáka. Správně zvolená metoda by měla „jít ruku v ruce“ s vhodnou motivací a dobře zvoleným způsobem opakování či prověřování a hodnocení výkonů.

Tvořivé aktivity slouží i jako zpětná vazba. Po tvůrčím procesu by měl pedagog zaznamenat pokroky např. v oblastech: hudební schopnosti, sebedůvěra, pozornost, postřeh, hudební paměť, fantazie, představivost. V neposlední řadě slouží našemu tělu – uvolňují fyzické (svalové) napětí apod.

5 DIDAKTICKÉ MODELOVÁNÍ

Pod slovem modelovat rozumíme tvořit prototypy funkčně ideálních procesů, tedy něco, co respektuje teoretické možnosti a zároveň vyhovuje běžné praxi. „*Takový model postihuje podstatné znaky didaktického postupu doporučeného pro řešení problému, současně však neuzavírá prostor pro individuální aplikace schématu na specifické podmínky výchovné situace.*“⁶⁰

Mnohé známé osobnosti nejen hudební minulosti byly testovány v oblasti experimentální praxe, jednalo se např. o Františka Bakuleho, Josefa Kříčku či Ferdinanda Krcha. Tito cenění učitelé kladli důraz právě na tvořivost. Výsledkem ověřování bylo zjištění, že i přesto, že upřednostňovali činnosti vokální, uvědomovali si důležitost rozvoje hudebního sluchu jako podmínky pro činné vnímání hudby.

Po prostudování celé problematiky modelování didaktických situací jsem došla ke zjištění, že modely vyučování považuji za potřebné a přínosné. Protože vyžadují poměrně náročnou didaktickou přípravu učitele, který je právě kvůli tomu schopen dětem nabídnout maximum z daného tématu poutavou formou, což uznávám jako potřebné. Přínosným pak, podle mého názoru, je zážitkové učení, na jehož základech modelování vyučování staví.

5.1 Modely v práci učitele

Modelování činností má v hudební výuce bezpochyby své nemalé místo. Jako mnohé, i modelování má své dvě zásadní funkce, kterými jsou funkce ověřovací a regulační. Dobře připravený model by je měl pochopitelně plnit.

Funkce ověřovací nám umožňuje odhalit použitelnost předpokládaného pojetí. Pro vysvětlení nechť nám pomůže část obecné teorie – vhodné je, aby vyučovací postup (zejména u poslechové činnosti) byl od zážitku k poznatku. Žák si tedy po poslechu konkrétní ukázky má uvědomit, jak na něj hudba doléhá, co v něm vyvolává a teprve poté se má sám ptát, proč na ni reaguje zrovna tak, proč v něm vyvolává takové pocity, co tomu

⁶⁰ HERDEN, Jaroslav. Modelové situace v přípravě na poslech. In DRÁBEK, Václav, ed. *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 39 ISBN 80-86039-67-6.

napomáhá, které výrazové prostředky. Ve skutečnosti se pak zjišťuje, jak pozorování závisí na množství získaných zkušeností prožitkovou hudební činností. Dále jak moc jsem schopen využít poslechové možnosti při probouzení slovní zásoby, která je nezbytná k přenesení myšlenky o hudebním prožitku. V neposlední řadě pak ověřuje presumpce pro přenesení do nové obdobné situace.

Funkce regulační umožňuje udržení pedagoga v běžných podmínkách třídy, může pozorovat, vyhodnocovat a vlivem tohoto i přizpůsobovat vyučovací proces – řízené muzikantské aktivity. Každý z nás ví, že výuka vyžaduje posloupnost jednotlivostí. Proto učitel, který sleduje a hodnotí průběžně, může zasahovat do vzdělávacího procesu proto, aby žákům pomohl v získání přiměřených prožitků, aby si utvořili komplexní představy o hudební ukázce, aby si třeba i vzpomněli na dřívější vjem.

Z toho vyplývá, že nám funkce modelování umožňují tolik potřebnou zpětnou vazbu, také možnost slovního hodnocení dětí v průběhu procesu a tím konečně i udržení vyšší psychické aktivity.

5.2 Modely vyučování

Model, tedy něco, co má jít příkladem, co má být vzorem, co má být ideální. Dynamický model znamená, že žák s pedagogem spolupracuje v rozmanitých podmínkách, kterým je třeba se různě přizpůsobovat. Hledat řešení a kompromisy ve vznikajících možnostech, leckdy formou pokus – omyl. Takový vývoj situace nemůžeme předem upřesnit, je nutné a vhodné jej vyzkoušet a prověřit. Samovolně plynoucí činnosti jsou ovšem většinou první na řadě, zatímco rozumové činnosti v nás spíše probouzejí kontrolní fci.

Modely vyučování můžeme dělit:

- Model direktivního učení – vyskytuje se převážně ve školní výuce, žák je objektem cílevědomého, systematického a důsledného působení, rozhodujícím činitelem je v tomto případě pedagog.
- Model vyučování s podporou aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků – vede k autoregulaci učení žáků, tento model je současnou pedagogikou upřednostněn.

Z historického hlediska (průběžné změny vzdělávacích a výchovných systémů) se nám nabízí čtyři pojetí výuky, které lze pojmenovat jako modely výuky⁶¹.

1) Pedeutologický model

Žák se stává objektem systematického, cílevědomého působení učitele. Činitel, který řídí a rozhoduje, je pedagog. Ten se účastní veškerých výukových činností. Úkolem žáka je si vyložené učivo uchovat a poté jej co nejkvalitněji reprodukovat. Při této výuce je žák pasivní, v žádném případě se nepodporuje jeho tvořivost a samostatnost. Jiný název je herbatismus (založil jej totiž J. F. Herbart). Tento model byl již odmítnut z důvodu jeho konzervativních a formalistických rysů. Je ovšem vhodné zmínit i kladné stránky, mezi které patří celistvé řízení, disciplína ve třídě a dostatečná úroveň vědomostí žáků.

2) Pedocentrický model

Ve středu zájmu je v tomto vyučování žák. Učitel je v roli poradce či facilitátora. V tomto modelu se žádá aktivnost žáka, který si bude schopen sám určit výukové tempo a způsob osvojování učiva tak, aby to vyhovovalo jeho vlastním potřebám. Tuto teorii podporoval J. Dewey. Ve skutečnosti se ale bohužel potvrdilo, že učení je pro žáky sice příjemné a radostné, ale množství osvojeného učiva je na velmi nízké úrovni. Neboť se rozvíjely informační technologie a narůstaly vzdělávací požadavky, vznikl:

3) Interaktivní model

Obsahem je aktivní spolupráce mezi pedagogem a žákem, který již nemá nekončící volnost. V průběhu vyučování je vhodné, aby mezi učitelem a žákem vznikl partnerský vztah, který dopomáhá žákovu usměrnění. Komunikativní model je realizován v současné době v alternativních školách, ve kterých můžeme také registrovat nižší úroveň poznatků.

4) Humanisticko-kreativní model

Zabývá se celkovým vzděláváním jedince. Kromě tradičního vzdělávacího procesu se zajímá také o další oblasti – příjem většího množství nových informací či např. ochrana přírody nebo multikulturní problematika. Žák je tak rozvíjen v kognitivním, emotivním a konativním okruhu. Pedagog v tomto modelu stále čerpá nové informace, využívá nových postupů a metod. C. R. Rogerse je ten, díky kterému vznikl tento model. Jeho myšlenka

⁶¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 807315-0395.

staví na základních životních situacích, které žák řeší a prostřednictvím jich se učí samostatně projevovat, tvořit a bádát.

5.2.1 *Modely vyučování při poslechu hudby*

V české hudební pedagogice se modelováním didaktických situací zabývá především Jaroslav Herden. Modelování považuje za promyšlené didaktické postupy, vedené na principech zážitkového učení: „*V přípravě na poslech dává učitel žákům „ohmatat“ takové vlastnosti akustického materiálu, které jsou dominantní pro prožití hudebního obsahu při pozdějším poslechu.*“⁶² Ve své podstatě to slouží k tomu, aby se prožitek vytvořil samovolně. Po doznění první ukázky hudebního díla žák předává své dojmy, snaží se užít ta nejvhodnější slova pro svůj projev, vychází z dosavadních zkušeností, může je pochopitelně i porovnávat s přáteli. Názory spolužáků by se postupně měly stát přiměřenými.

Při rozboru se pak budu já jako pedagog snažit vést otázku takovým směrem, abychom se společně dostali k záměrnému pozorování významných maličkostí, rozměrů. Úmyslem celého snažení je (případně i s pomocí klavíru) zdůraznit skutečnost, kterou si má žák samostatně uvědomit a tím mu vlastně dopomoci ke správnému směru myšlení vzhledem k hudebnímu materiálu. To znamená věcnými, nenápadnými otázkami usnadnit porovnání vyčleněných prvků, tj. opakování, paralela, protiklad).

Slučování prvků se uskutečňuje při opětovném poslechu. Opakování nám dovoluje kvalitnější orientaci v okolním prostředí. Umožňuje nám návrat k již odeznělému nebo předpovědět vývoj. Kombinace, která nám takto vzniká, podporuje práci fantazie, ta se stále více projevuje. K rozvoji představivosti dojdeme dvojím způsobem – bezprostředním pronikáním do obecných zákonitostí a osobitým zjištěním významností odhalených vztahů. Různorodé činnosti vedoucí k návratu k poslechu jsou v ubíhajícím čase nutné. Skladba námi prostupuje, vjem se dostává více do našeho nitra. Nejen vlivem toho se mohou zážitky žáků decentně lišit. Až při mnohém poslechu konkrétní skladby můžeme dosyta vytěžit získané poznatky při poslechu skladby jiné, která je ale podobná té původní. V tuto

⁶² HERDEN, Jaroslav. Modelové situace v přípravě na poslech. In DRÁBEK, Václav, ed. *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 40. ISBN 80-86039-67-6.

chvíli dochází k tzv. přenosu → opakovanými styky se upevňuje škála výrazových hodnot skladeb. Je hudba radostná? Impulzivní? Romantická? Smutná?... Dále si uvědomuji, jestli je skladba taneční, pochodová, obřadní apod. V neposlední řadě zjišťuji, jak je poslechová hudba stará, z jakého pochází období, případně co pro něj bylo typické. Všechny výše zmíněné poznatky nás zdokonalují v chápání poslechových skladeb jako dobře rozlišitelné řeči.

Větší množství poznatků, které mají žáci nejen díky kvalitní práci pedagoga, upravuje strojeně působící knižní model ve prospěch závěrečného dojmu, hlavně pak prohloubení kontaktu mezi dvěma stranami ve výuce.⁶³

Tři hlediska vytypování nejčastějších odlišností od naznačeného postupu vyděluje V. Drábek⁶⁴ takto:

1) S ohledem na strukturu poslouchané hudby:

- Jedna náladově vyhraněná drobnost
- Srovnání dvou náladově vyhraněných drobností
- Skladba s výraznou proměnou nálady
- Formy uzavřené sémanticky významným opakováním
- Struktury budované na variačním principu

2) S ohledem na zaměření přípravy na poslech:

- S využitím vokálních činností
- S využitím instrumentálních činností
- S využitím pohybových, tanečních nebo dramatických aktivit

⁶³ HERDEN, Jaroslav. Modelové situace v přípravě na poslech. In DRÁBEK, Václav, ed. *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-67-6.

⁶⁴ Tamtéž.

- S využitím výrazových prostředků ostatních uměleckých druhů (výtvarné umění, architektura, fotografie apod.)

3) S ohledem na obtížnost pracovních úkolů:

- První poslech neznámé hudby
- Opakovaný poslech
- Poslech organizovaný do rozměrnějšího cyklu vyučovacích hodin jednoho tematického bloku

Pedagogům, kteří mají více let praxe a tím i více zkušeností, se pochopitelně dostává i většího prostoru pro osobní tvořivé činnosti. Ve chvíli, kdy v procesu uplatníme své dosavadní poznatky, poznáme úskalí či možný rozpor mezi hudbou jako prostředkem komunikace a způsobem naší práce, která s postupem času bohužel částečně upadá do stereotypu.

6 NÁVRHY MODELŮ HUDEBNĚ TVOŘIVÝCH ČINNOSTÍ DĚTÍ

Cílem mé praktické části je rozšířit povědomí o možnostech (dětské) hudební tvořivosti a nabídnout několik vlastních námětů tvořivých činností, které zpracuji formou didaktických modelů. Modely lze převzít, nebo obměnit podle potřeb konkrétní třídy a její hudební vyspělosti. Připravila jsem návrhy modelů pro tvořivé činnosti v předškolním i mladším školním věku. Mým skromným přáním je, aby sloužily jako inspirace a případně i jako pomoc budoucím pedagogům, kteří v rámci svých praxí mohou tyto činnosti využít. Každý, kdo bude chtít, si ve svých přípravách na hodinu (nebo řízenou činnost v MŠ) najde místo, stačí krátký čas, na – podle mého názoru – nedílnou součást rozvoje. Děti si pochopitelně chtějí hrát, chtějí prodat své já, předvést své přednosti, tvořit... Hudba provází náš život odnepaměti a myslím, že navěky bude.

Jednotlivé hry a další činnosti jsou otevřené, to znamená, že s nimi můžeme dále pracovat, rozvíjet je podle vlastních představ či potřeb. Tvořivost je osvobozující v každém věku. Při tvorbě návrhů modelů dbám na dodržení základních pedagogických zásad – principů. Při realizaci jde o proces rozvíjení celé osobnosti jednotlivce (výchovnost). Žák si učivo osvojuje uvědoměle, rozumí smyslu, nesmí se uchýlit k formalizmu (uvědomělost). Výrazně pracuji s principem aktivity – navrhuji takové modelové činnosti, které žáky udrží v aktivní duševní i manuální činnosti. Návrhy pochopitelně podléhají též principům soustavnosti, posloupnosti a přiměřenosti. Podstatné je, aby individuálně každý žák získal poznatek na základě prožitku. Praxe tedy předchází teorii, kterou jsou žáci po činnosti schopni vyvodit víceméně sami. Neodmyslitelnou částí celého procesu je zpětná vazba – přesvědčení o dosažení přiměřených výsledků, teprve poté můžeme pokračovat s učivem dále.

6.1 Modely hudebně tvořivých činností v předškolním věku

6.1.1 *Návrh modelové výuky v MŠ*

Třída: *Sovičky (předškolní věk)*

Počet dětí: 28

Časová dotace: týdenní téma (denně v rámci řízené činnosti, tzn. cca 25 minut)

Téma: Království hudby

U realizace tohoto návrhu modelové činnosti jsou přítomny dvě učitelky.

ÚVOD

- Jako motivaci na pondělí připravím ozdobenou obálku (s pečetí) s dopisem od královského klauna, který ve chvíli, kdy jsou děti v umývárně, položím na jednu ze židliček. Když se děti do třídy vrátí, jedno z dětí upozorní, že má nějakou obálku na židličce. Sejdeme se tedy v kruhu na koberci a dítě dopis otevře. Všechny ostatní děti jsou v té chvíli napjaté, nedočkavé. Protože děti neumí číst, poznají pouze obrázek zámku a zmiňují, že je písmo zdobené. V tu chvíli přicházím na pomoc a dopis přečtu:
 - *„Dobré dopoledne, děti a paní učitelky. Došel můj dopis do třídy Soviček? Ano? Pak je vše v pořádku. Dovolte, abych se představil. Jsem královský klaun Kratochvílek. Víte, co mám v našem zámku na práci? Přesně tak, rozveselovat a bavit své okolí, pomáhat lidem proti chmurám dnešního světa. Že nevíte, z jakého zámku pocházím? Bydlím na zámku, který je kousek od města Netolic. Víte, jak se jmenuje? Správně, Kratochvíle! Inu, abyste se také dozvěděli, proč vlastně píši. Chtěl jsem Vás požádat o pomoc. Náš zámek začaroval kouzelník Hudebniček na království hudby. Potřeboval bych, abyste mi poradily. Nevím, co lidi v takovém zámku potěší nebo nadchne. Máme na zámku čtyři komnaty, které jsou začarované, zamčené a v každé prý má být jiný druh zábavy. Na každých dveřích máme napsaná slova – taneční, písmenková, rytmická, dramatizační.) Nerozumím tomu. Pomůžete mi připravit takový program, prosím? Vyzkoušíte si jej ve vaší třídičce, a co se vám bude líbit, to mi pak můžete přijet pošeptat k nám. Souhlasíte? Budu se těšit na Vaši návštěvu. Napište mi, až budete připraveni a nechte poté obálku ležet na stejné židličce. Budu ji kontrolovat nejdříve v pátek večer. Zatím na shledanou a ještě jednou děkuji.“*

ŘÍZENÁ ČINNOST

- **Pondělí**

- Cíl – rozvíjet poslechové zkušenosti, umět vyjádřit své pocity z hudby, podpořit schopnost spolupráce, umět prosadit svůj názor a zároveň přistoupit ke kompromisu nebo uznat názor druhého, rozvíjet fantazii a tvořivost, učit najít vhodný rým, správný úchop (štětec, nůžky)
- Pomůcky – CD přehrávač, CD s písněmi z pohádky *At' žijí duchové*, velké kartony, štětce, temperové barvy, izolepa, nůžky, papíry, tužky, malé obálky, lepidlo
- Skřítkové tesaři - Na začátku řízené činnosti pustím píseň z pohádky „*At' žijí duchové*“ – Skřítkové tesaři. Žáci se volně pohybují po prostoru, vyjadřují hudbu pohybem. (Poznaly jste, děti, z jaké pohádky je písnička? Znáte ještě jinou píseň z této pohádky? Co jste v písni slyšely? Co myslíte, že teď bude naše práce, když jsme poslouchaly zrovna tuto píseň?)
- Hurá, máme hotovo – „Čeká nás důležitá pomoc Kratochvílkovi. Když se nám dílo podaří, jak to oslavíme? Pojďme si vymyslet radostný pokřik.“ Děti k pokřiku mohou využít hry na tělo. Učitelka pomáhá s rýmováním. (Např.: Hurá, hurá, Sovičky – jsou šikovné dětičky. Když každý pomůže, práce nás nezmůže.)
- Model zámku – Skupinová činnost. Děti se rozdělí na menší skupinky a samostatně si v nich rozdělí role. Výsledkem práce má být zámek, do jehož jednotlivých komnat je vidět (jako bývají domečky pro panenky). K dispozici máme velké kartony, které jedna skupina dětí lepí k sobě. Druhá skupinka navrhuje na čisté papíry, jak by mohly být vybaveny jednotlivé komnaty. Třetí skupina maluje zdi našeho vznikajícího zámku. Čtvrtá skupina zdobí obálky, které budou přilepené na dveřích každé místnosti (s návrhem na činnost v dané místnosti). Pátá skupina dělá plánek zámku pro Kratochvílkovu snazší orientaci.

- Práci doděláváme ještě odpoledne.

• Úterý

- Cíl – rozvíjet tvořivost, sluchovou paměť, schopnost přizpůsobit se, soustředěnost, trpělivost, pocit zodpovědnosti

- Pomůcky – Orffovy nástroje, CD přehrávač, CD s písní „Kdyby se v komnatách“, papíry
- Pokojové klíče – Každá komnata je zamknutá. Jediný klíč, který každou jednu dokáže odemknout je konkrétní melodie. Děti vymýšlí krátké melodie, které by mohly odemknout. Využívají známých písní, postupně přidávají více svého, originálního. Protože je ve třídě hodně dětí, námětů je mnoho. Domluvíme se na takovém počtu, kolik je komnat (4). Součástí této činnosti může být i cvičení na sluchovou paměť dětí. Tyto melodické klíče budou děti využívat i po zbytek týdne.
- Taneční komnata – Po melodickém odemčení dostane každé dítě papír. Poté pustím známou hudbu z pohádky „Princové jsou na draka“ – Kdyby se v komnatách. Úkolem dětí je dát si papír na hlavu a tančit. Komu papír spadne, ten zkamení. Ostatní jej můžou vysvobodit tím, že mu papír vrátí na hlavu, ale zároveň jim nesmí spadnout ten jejich, případně také zkamení. Následují mé otázky: Co se vám ve hře (ne)líbilo? Co bylo náročné? Osvobodil jsi někoho? Kolikrát ti papír spadl? Z jaké pohádky byla píseň? Znáš jméno princezny, která píseň zpívá?

- **Středa**

- Cíl – umět přejít z mluveného slova do pěvecké aktivity, zvládnout být v úplné tichosti – neprozradit se, rozvíjet artikulační a pěvecké dovednosti
- Pomůcky – doprovodný nástroj (v mém případě klavír), šátky
- Písmenková komnata – Děti odemknou tuto komnatu prostřednictvím melodického klíče, který si včera nacvičily. Jako činnost v této komnatě navrhuji hru „Kde je spisovatel?“ → všechny děti mají oči zakryté šátkem. Učitelka dotekem zvolí jedno dítě, které se stane spisovatelem. V tu chvíli si může sundat šátek a v úplné tichosti se někde ve třídě ukryje. I nadále musí mlčet. Ostatní děti se stávají písmenky, která mohou říkat/ zpívat své jméno (např.: „Emko, M jako myš, M, to je mé písmenko...“). Jakmile někdo narazí na svého kamaráda, který v tichosti sedí, přisedne k němu a také se umlčí. Může si sundat šátek a pozorovat okolí. Hra končí ve chvíli, kdy se

všechna písmenka seskupí okolo spisovatele. V případě zbývajících času můžeme opakovat první/ poslední písmeno ve slově, počet slabik apod.

- V zeleném lese netřese se – druhý návrh je píseň, která pro děti slouží jako procvičení artikulačních dovedností. Můžeme ji přiřadit k jazykolamům. Píseň je od J. Nohavici. Melodii hraji na klavír (mohu využít i nahrávky). Proběhne běžný nácvik písně.

• Čtvrtek

- Cíl – rozvíjet cit pro rytmus, paměť, jemnou motoriku dětí, uvolnění ruky, správný úchop
- Pomůcky – ozvučná dřívka, grafomotorické listy
- Rytmická komnata – Po odemčení této komnaty melodickým klíčem dětem nabízím hru „Já a ty, to jsme my“. Podstatou této hry může být různá. My zařadíme hru ve skupinách. Každé dítě si vymyslí svůj krátký rytmus (hra na tělo). Jeden začne, ten co sedí vedle, rytmus zopakuje a přidá k tomu svůj. Třetí zopakuje dva předchozí a přidá atd. Další částí této hry může být, že učitelka začne rytmus, dítě jej libovolně dokončí. Zařadit lze i ozvěnu (viz náměty na tvořivé činnosti)
- Grafomotorický list – jehož obsahem jsou tečky, čárky (střídající se různě), děti mají za úkol vyplnit celý list. Můžeme zahrnout i grafomotorický list melodie – stoupá/ klesá, čáry různým směrem aj.

• Pátek

- Cíl – rozvíjet nonverbální komunikaci, podpořit v dramatické činnosti – zvládnout ostych, rozvíjet i verbální komunikaci – v souvětích,
- Pomůcky – čepičky a převleky z dramatizačního koutku, obálka, papír, psací potřeby, barvy na tělo
- Dramatizační komnata – Poslední odemčení melodickým klíčem (zopakování melodických klíčů předchozích komnat)

- Pantomima – každé dítě si vymyslí jednu pohádkovou bytost, a tu se snaží předvést, ostatní hádají.
- Království hudby – dramatizace – činnost, kterou nestihneme kompletně (delší nácvik) – dnes děti zkusí realizovat své prvotní nápady, později rozvineme příběh a vytvoříme krátkou dramatizaci, která bude sloužit jako součást představení pro rodiče (ukázka běžné činnosti dětí v MŠ)
- Společně s dětmi píšeme dopis Kratochvílkovi, ve kterém vysvětlujeme, proč jsme vybraly tyto činnosti, které mu navrhuje, co se nám líbilo a naopak (učitelce slouží jako zpětná vazba, děti samy chtějí vymýšlet věty do dopisu). Také zmiňujeme, že divadlo zahrajeme i rodičům na představení. Místo podpisů, které by se na jeden papír nevešly, každé dítě otiskne svůj palec. Připojí se k nim samozřejmě i učitelky.
- V **pondělí** leží na stejné židličce již odpověď od klauna Kratochvílka (nedočkavost dětí byla tolik zřetelná), který podotýká, že kouzelník Hudebníček uznal, že jeho kletba byla prolomena, protože si Kratochvílek poradil a pomohl tak k navrácení naší známé Kratochvíle. Děkuje mockrát za to, že děti dokázaly rozveselit lid v době, kdy on jako klaun nevěděl jak na to. Nyní, když se Kratochvíle vrátila do běžného chodu, nás zve na prohlídku a divadlo v zámecké zahradě. To se samozřejmě splní a v následujícím týdnu jedeme na výlet.

6.1.2 *Reflexe*

- Motivace prostřednictvím momentu překvapení je, podle mého názoru, jedna z nejúčinnějších. Děti jsem získala na svou stranu okamžitě. Příběhem Kratochvílka žily během celého týdne i určitou dobu po něm. Ptaly se mě, jak vypadá. Na tuto otázku jim odpověděl maňásek v divadle na Kratochvíli.
- Snažila jsem se zařadit takové činnosti, aby se děti rozvíjely ve více oblastech. Musím uznat, že děti pracovaly opravdu dobře, nejspíše proto, že cítily zodpovědnost za budoucnost něčeho, co důvěrně znají.
- V naší školce ve Lhenicích pracujeme se vzdělávacím programem Začít spolu. Troufám si říci, že tato skutečnost mi velmi pomohla v některých činnostech. Děti jsou zde vedeny k větší samostatnosti, když si samy neví rady, ptají se kamarádů.

Teprve tehdy, když neví ani s kamarády, přijdou se poradit za námi. Jsou tedy zvyklé pracovat více samostatně. Stejně tak tomuto programu vděčím za kvalitnější zpětnou vazbu od dětí, neboť jsou zvyklé se hodnotit denně, jejich vyjadřovací schopnosti jsou tedy na dobré úrovni.

- Velký úspěch zažila zejména píseň J. Nohavici, kterou děti za ty dva týdny zpívaly nesčetněkrát a vracíme se k ní dodnes.
- Naopak jako kámen úrazu vnímám cvičení v rytmické komnatě, kdy byly děti rozdělené do pěti skupin, ale pouze u dvou mohl být pedagogický dozor. Ve zbývajících třech byl výstup slabší i přesto, že jsme přecházely. Bylo by tedy vhodné tuto aktivitu zařadit spíše při nižším počtu dětí ve třídě.
- Celkově mám z tohoto týdne dobrý pocit já i děti. „Hvězdy v očích“ dětí a viditelné pokroky, to je ten nedůležitější cíl, na který se nám společně podařilo dosáhnout.

6.2 Modely hudebně tvořivých činností v mladším školním věku

6.2.1 Návrh modelové výuky na ZŠ

Ročník: 5.

Počet žáků: 16

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (2x 45 minut)

Téma hodiny: *Antonín Dvořák*

Typ hodiny: *výkladová, upevňovací*

Cíl: *osvojit si základní poznatky o životě a tvorbě Antonína Dvořáka, rozvíjet tvořivost, schopnost kooperace, naučit se správně určit rytmus, rozvíjet vnímavost k hudebnímu sdělení*

Pomůcky: *papír formátu A2, fixy, CD přehrávač, CD s hudbou Antonína Dvořáka, 4 sady puzzle, rozstříhané životopisy, kartičky s otázkami, prezentace k některým činnostem, čtvrtky, tempery, štětce (houbičky), obličejové pro zhodnocení*

V návrhu tohoto modelu se snažím o netradiční a zajímavé předání látky žákům. Dbám na jejich aktivní práci. Kromě vzdělávacích cílů je mým záměrem také vzbudit u žáků zájem o klasickou hudbu, k tomu využívám různých tvořivých činností.

- **ÚVOD**

- Každý žák si v tichosti vylosuje jednu část puzzle (portrét A. Dvořáka), které má zezadu nakreslený znak nebo napsané slovo (např. nota, houslový klíč, allegro (rychle), largo (zeširoka, zdlouhavě)). Žáci mají za úkol se beze slov shromáždit do skupin dle své části puzzle. Ve chvíli, kdy žáci sedí již ve skupinách, pustím hudební ukázkou z tvorby Antonína Dvořáka – Z Nového světa. Úkolem žáků je pochopitelně poslech hudební ukázky a složení puzzle, které by jim mělo napovědět, pokud do té doby snad nepoznali, o koho se jedná.
- Po určení tématu hodiny zopakujeme znaky a význam slov, které měli žáci na částech puzzle. Připomeneme si, jak se realizuje houslový klíč, jaký existuje další, jaké známe noty a další znaky v notovém zápisu a nakonec si připomeneme význam cizích slov a jaké další známe.

- **HLAVNÍ ČÁST**

- **Myšlenková mapa** – Sedíme v kruhu, uprostřed máme velký formát papíru. Položím otázku: „Co vás napadne, když se řekne Antonín Dvořák?“ → Žáci jednotlivě mohou psát do předpřipravené myšlenkové mapy. Případné doplnění (když žáci neví) pomocí vhodně zvolených otázek, které podporují myšlení dětí
- **Životopis** – Zařadím hned po myšlenkové mapě, aby se žáci přesvědčili o pravdivosti svých tvrzení. Informace zde získané mohou také při dobré pozornosti pomoci v následující činnosti. Žáci jsou stále ve skupinách. Úkol není příliš náročný, radí se spíše mezi další aktivizující činnosti. Každá skupina má k dispozici životopis A. Dvořáka, který je rozstříhaný právě dle odstavců. Cílem je jej správně dle posloupnosti složit. V této činnosti musí žáci přečíst každý odstavec několikrát, aby byli schopni jej logicky zařadit. To vede k snazšímu zapamatování.

- **Historické okénko** – Děti zůstanou ve skupinách. Využijí připravených kartiček s otázkami, na kterých je např.: Mohl se setkat A. Dvořák s B. Němcovou? Mohl A. Dvořák cestovat vlakem? Co si nemohl dát k večeři? Mohl A. Dvořák zavolat svým vrstevníkům? Kdo mezi ně patřil? Po každé otázce a odpovědi žáků si odůvodníme pravdivé tvrzení. V této činnosti žádná odpověď „není špatná“, neboť i ty špatné nás posouvají dál prostřednictvím diskuze, úvah. Všechny otázky jsou doprovázené obrázky v prezentaci. Žák si prostřednictvím této aktivity upevní znalosti, které se týkají obecně dané doby, ve které A. Dvořák tvořil.
- Konec první vyučovací hodiny.
 - **Uměním naproti umění** – Tato aktivita propojuje výtvarnou výchovu s hudební. Pustím dílo A. Dvořáka, žáci mohou pomocí štětce či houbičky realizovat své dojmy a hudební prožitky na papír. Směřujeme k abstrakci, ovšem nic konkrétního není chybou. Žáky nechám vyjádřit své pocity.
 - **Hudba hýbe světem, ale v jakém rytmu?** – Tato aktivita sestává ze dvou „menších“. Zaměříme se na Slovanské tance. Zahájíme hodinu opět ukázkou (sluchový vjem) – žáci si mohou položit hlavu na lavici a zavřít oči, netrám na tom. Po doposlechnutí zjišťuji, zda žáci ví, co slyšeli.
 - V okamžiku, kdy vyvodíme název, žáci asociují. Prostřednictvím prezentace nabídnu mapu, která by dětem měla napomoci při určení dalších slovanských států. Co to bylo slovanství? Činnost provážíme (mezipředmětové vztahy) s vlastivědou a českým jazykem. Dále pokračujeme diskuzí - Jaké známe lidové tance? Žáci by si měli vzpomenout alespoň na polku. Charakterizujeme jednotlivé tance.
 - Vysvětlím žákům, že A. Dvořák se vlastně inspiroval lidovými tanci, hlavně jejich rytmem. Na tomto základu stavím celou následující činnost. Žáci pracují opět ve skupinách. Úkolem je přiřadit poslechovou ukázkou k lidové předloze. (Pokud zbývá čas, můžeme pustit jen část ukázky, žáci hrou na tělo rytmus dokončí apod.) Pustím čtyři ukázky, žáci v tuto chvíli již znají charakteristiku jednotlivých tanců, nemělo by jim dělat problém přiřadit.

- **Pohyb a tanec, dnešní hodině zvoní zvonec** – Jak je již zřetelné z názvu, tato aktivita je v realizovaném modelu poslední. Vyberu a pustím jednu skladbu A. Dvořáka. Žáci svým pohybem volně po prostoru vyjádří své prožitky z hudby.

- **SHRNUTÍ**

- Představení skladby „Sedlák, sedlák, sedlák“, kterou se můžeme naučit (a pracovat s ní) v příští hodině.
- Pomocí svého palce (palec nahoru/dolů) pak každý reagoval na následující myšlenky:
 - Měl jsem dostatek prostoru pro své vyjádření?
 - Využil jsem své tvořivé schopnosti na maximum?
 - Měly realizované činnosti rezervy?
 - Byl bych radši, kdybychom nepracovali jen ve skupinách
 - Chyběla mi individuální práce.
 - Ocenil bych více frontální práce.
 - Rozuměl jsem vysvětlení jednotlivých činností.
 - Náplň hodiny mne uspokojila.
- Každý dostal prostor, aby hodinu slovně zhodnotil (vysvětlil, doplnil své reakce v předchozí aktivitě) a vyjádřil tak, co se mu líbilo a proč a naopak co mu dělalo problém a proč. Žáci mi poskytli závěrečnou zpětnou vazbu prostřednictvím svého přiřazení ke konkrétnímu obličejí na obrázku (široký úsměv, úsměv, neutrální výraz, posmutnělý, nešťastný). Obrázky byly na magnetické tabuli. Žádala jsem je, aby zvolili takový obličej, který vystihuje jejich rozpoložení při odchodu ze třídy.

6.2.2 *Reflexe*

- Žáci v úvodní části vydrželi naprosto v klidu a tichosti, neboť je zajímalo, co se bude dít a k čemu to celé je. Hned na konci prvního prožitku nabyli prvních poznatků, a to jak A. Dvořák vypadal a jak se jmenuje jedna z jeho skladeb. Žáci, podle mého názoru, pracovali zaujatě a s nadšením.
- Vlivem střídání činností, jejichž náplní bylo vždy něco jiného, chci udržet pozornost žáků a ukázat, že výuka o klasických autorech nemusí být vždy strojená a jasně daná. Zařadila jsem úkoly, které vedly od prožitku k poznatku. Rozvíjeli jsme se v oblastech – vědomostí, poslechu, pěveckého a rytmického vyjádření, fantazie a tvořivosti.
- Žáci pracovali velmi aktivně. Měla jsem obavy z časové dotace, ale všechno plynulo až překvapivě dobře. Pokud bych měla najít alespoň jeden kámen úrazu, zmínila bych asi tanec žáků, neboť v tomto věku jsou v procesu fyzických i psychických změn a zprvu byl znatelný ostych. Zapojila jsem se tedy do činnosti s dětmi a nervozita rázem vymizela. Viděli, že ani já, jako pedagog, nemám zábrany a měla jsem chuť s nimi pracovat. Myslím si totiž, že děti velmi táhne, když je „v akci“ učitel s nimi.
- V závěru si žáci stoupli k takovému obličejí, který vystihoval jejich pocity po dnešní hodině. Budiž mi odměnou, že se žádný žák necítil špatně.
- Žádnou z aktivit bych nevyřadila, naopak bych ocenila spíše více času, protože osobnost, jakou A. Dvořák bezpochyby je, by zasloužila mnohem více pozornosti. Jistě se k němu ovšem vrátí na druhém stupni.

6.3 **Návrhy hudebně tvořivých činností**

Ke konkrétním modelům výuky, které jsem navrhla výše, připojuji také návrhy na jednotlivé hudebně tvořivé činnosti. Jedná se o tvořivé hry, které jsem rozdělila ještě na hry s pomůckami a bez nich. Zařazení tvořivých činností a vůbec modelování vyučování

doporučuje například J. Herden⁶⁵, který pro tento účel vytvořil i knihu „*My pozor dáme a posloucháme*“. Můj názor je takový, že hry lze zařadit jako jednu z aktivit do konkrétního modelu výuky, využít je v hodině hudební výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte a pro zpestření běžného dne v předškolním i základním vzdělávání.

6.3.1 Činnosti v předškolním věku

Základní a výchozí metodou těchto činností je imitace (nápodoba) učitele, to se týká zpěvu, hry na různé zvukové nástroje a hračky. Dítě se tedy nejprve musí naučit konkrétní techniku práce (aktivity). Až postupně začne dítě obměňovat a později i samostatně tvořit. Právě proto i popis činností v této části práce nejprve počítá s nápodobou, později umožní přechod k tvořivým činnostem s předměty.

6.3.1.1 S pomůckami

Zvonky s rukojetí

⁶⁵ HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme: Posloucháme hudbu se žáky 1.stupně zákl.školy : Kterak uši naladiti, aby se srdce radovalo*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-56-5.



Obrázek 1- Zvonky s rukojetí⁶⁶

Děti mají k dispozici zvonky s rukojetí. Každý zvonek má na rukojeti číslo = tón v oktávě. Pedagog drží velký formát papíru, na kterém jsou vyobrazeny barevné kruhy (podle barev zvonků). Úkolem dětí je hrát postupně tak, jak vidí kroužky za sebou. Druhou variantou může být, že jsou napsaná čísla a žáci se orientují v notovém zápisu podle nich.

⁶⁶ Vlastní fotografie.



Obrázek 2 - Metoda práce se zvonky⁶⁷

Z vlastní zkušenosti vím, že zvonečky s rukojetí jsou mezi dětmi velmi oblíbené, žádané a hra děti jednoduše velmi baví. Zkoušela jsem s nimi i úkoly typu – já zahraji, vy zkuste opakovat ty samé tóny. Zaujetí a soustředěnost byly vidět na první pohled. Tvořivé činnosti se zvonky mohou rozhodně doporučit. Existují také ozvučné tyče, které mohou zvonečky v podstatě nahradit, činnosti s nimi jsou velmi podobné.

Zvukové hračky⁶⁸

Pomůcky: staré bavlněné ponožky, umělohmotný obal od čokoládových vajíček s překvapením, drobný materiál (korálky, semínka, těstoviny, knoflíčky...), vata, provázek, nůžky, popř. fixy na textil

Do obalu od vajíčka nasypeme drobný materiál tak do třetiny. Do ponožky dáme vatu, vajíčko a znova vatu. Podle vlastní fantazie si vytvoříme svou zvukovou hračku. Využijeme provázku k rozdělení hlavy od těla či jinému vylepšení. Hračky vymyslíme jméno a společně s kamarády s hraček vytvoříme orchestr, který nás může doprovodit při zpěvu.

Kouzelná kapela⁶⁹

⁶⁷ Vlastní fotografie.

⁶⁸ ŠPAČKOVÁ, Renata. *111 námětů pro tvořivou hru dětí: sborník činností pro mateřské školy*. Praha: Portál, 1998, s. 69. ISBN 80-7178-222-x.

Pomůcky: skleněné misky a jiné nádoby, lžice z různých materiálů, karton, plastové obaly, dřevěné kostky a dále podle fantazie

Děti nejprve všechny pomůcky prohlíží očima, poté si jednotlivé berou do ruky a zkouší vyluzovat zvuky. Po individuální zkoušce si žák zvolí a připraví svůj nástroj. Cílem je, aby byly děti schopné uchopit různé pomůcky tvořivě jako nástroj a aby se celá naše kouzelná kapela sehrála a vznikla tak určitá rytmická hra. Dalším cílem může být sluchová hra – na co kamarád hrál? U dětí předškolního věku můžeme zařadit i hru na dirigenta (role pedagoga), který dá pokyn k hraní všech, a zároveň jiným krátkým pohybem hru ukončí, děti musí sledovat průběh a vhodně reagovat.

Kreslení pomocí foukání brčkem⁷⁰

Pomůcky: brčka

Brčko pro tuto hru proměníme na tužku. Pomocí foukání do brčka kreslíme dítěti na ruku jednoduché tvary (např. sluníčko, domeček, květinka). Dítě hádá, co má na ruce „nakresleného“, později se role obrací. Žák vymyslí vlastní tvary. Cvičení slouží ke správnému dýchání dítěte.

6.3.1.2 Bez pomůcek

Ozvěna

Ozvěň můžeme využít buď melodických, nebo rytmických. Dospělý předvede, dítě obratem opakuje. V případě rytmické ozvěny dospělý vybere slovo, které rytmicky doprovodí hrou na tělo. Nejsnazší kombinace je tleskání (ruce) a pleskání (ruce o stehna). Např. slovo „kočka“. Na slabiku koč- (tlesk), na slabiku –ka (plesk). Dítě ihned napodobí. Melodická ozvěna se týká vokálních dovedností, zazpíváme např. slovo „kočička“ – každou slabiku zpíváme s různou délkou a výškou tónu.

⁶⁹ ŠPAČKOVÁ, Renata. *111 námětů pro tvořivou hru dětí: sborník činností pro mateřské školy*. Praha: Portál, 1998, s. 128. ISBN 80-7178-222-x.

⁷⁰ TICHÁ, Alena a Milena RAKOVÁ. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, s. 25. ISBN 978-80-262-0629-3.

Hudba v pohybu

Pedagog hraje na hudební nástroj písňe různých temp. Nemusí to být písňe, může to být jakákoli melodie. Úkolem dětí je vyjádřit hudbu pohybem, když je hudba pomalá – tak se uklidnit, zpomalit své pohyby; když je rychlá – opačné. Zkoušíme pohybově vyjádřit i náladu písňe (smutná, veselá, našťvaná, šťastná...). Žáci poté pojmenují skladbu podle svého uvážení. Názvy z naší třídy byly např. Šíleně smutná princezna, veselá duha, našťvaný dešťník.

Hra na otázku a odpověď

Improvizační činnost, ve které žáci doplní rytmické závěti, k předloženému předvěti. Zjednodušeně řečeno – učitel začne, žák dokončí. Můžeme samozřejmě doplnit i hrou na hudební nástroje.

Koulovačka⁷¹

Vytvoříme si imaginární kouli (ve své podstatě může být i opravdová- např. z papíru) a současně s hodem zazpíváme tón na „bom“. Dítě kouli hází zpět a opakuje přitom slyšený tón na totéž citoslovce. Výšku tónu měníme nejprve postupně, když mají děti s hrou zkušenost, může se výška tónu měnit nahodile. V případě, že žák „nevrátí stejný tón“, uděláme předem domluvený signál a hodíme mu kouli ještě jednou, se opakovaným zpěvem, aby měl šanci na vylepšení svého výkonu. V případě, že se nám hra daří a děti baví, můžeme ji rozšířit o více tónů nebo dokonce o krátký úryvek známé melodie.

6.3.2 Činnosti v mladším školním věku

6.3.2.1 S pomůckami

Já jsem muzikant

Pomůcky: hudební nástroje samostatně vyrobené

⁷¹ Tamtéž, s. 24.

Tato činnost vyžaduje i domácí práci. Žáci mají za úkol vyrobit si doma hudební nástroj z čehokoli, např. z kokosového ořechu a bambusové tyčky (vlastní zkušenost). V další výuce hudební výchovy si žáci své hudební nástroje představí ve známé písni „Já jsem muzikant“.

Žáci chodili z domova s vtipnými zážitky, neboť do výroby zapojili různé členy rodiny. Vyprávěli tedy později, jak doma všichni hledali a zkoušeli, na co by se dalo hrát a jak by to znělo. Vznikla tak nejedna domácí kapela.

Tvořivá partitura⁷²

Pomůcky: čtvrtky, pastelky, drobné hudební nástroje

Děti rozdělíme na skupiny tak, aby byly v každé tak 3- 4 členové. Úkolem jednotlivých skupin je vytvořit vlastní znaky (místo not) k písni, pomocí kterých pak budou schopné píseň zahrát a zazpívat. Pokud žáci tápou, můžeme jim pomoci krátkým příkladem – např. využijeme tečky, čárky, kroužky; tečky hrají malé činely pomalu, podtržené tečky hrají rychleji. Hra je poměrně náročná, proto je vhodné ji rozdělit na menší části. Např. zapiš nejdříve jen rytmus (jen melodii...). Děti v průběhu práce mohou nahlížet k jiným skupinám. Po představení děl si děti partitury vymění a pokouší se hrát podle zápisu dané skupiny. V závěru společně s dětmi určíme nejvhodnější symboly, odůvodníme.

6.3.2.2 Bez pomůcek

Skladatel

Žáci s pedagogem zpívají známou lidovou píseň. Cílem této hry je, aby žáci vytvořili další sloku, kterou by píseň mohla pokračovat. Sloka by se měla držet tématu písně, za odchylení ale nekáráme.

Jsi-li kamarád, tak pojd' si s námi hrát

Text písně zní: Jsi- li kamarád, tak pojd' si s námi hrát „pac, pac“. Jsi- li kamarád, tak pojd' si s námi hrát „pac, pac“. Jsi- li kamarád, tak budeš rád, že si s námi můžeš hrát,

⁷² D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál, 1998, s. 78. ISBN 80-7178-232-7.

že nás můžeš napodobovat „pac, pac, mrk, mrk“. Slova, která jsou v závorce, tvoří děti samy (tyto slouží pouze jako můj vzor). Píseň se opakuje, dokud se nevystřídají všichni. Další a další nápady kamarádů se přidávají. V poslední sloce písně se tedy zpívají všechny příspěvky žáků. Citoslovce může být doprovázené pohybem. Děti se u této činnosti velmi pobaví, nepochybně rozvíjí tvořivost, a zároveň si procvičí paměťové schopnosti.

Zaspívejme si...⁷³

Zpívat si můžeme nejen písně, ale také své jméno, něco o sobě, co máme dnes v plánu či libovolný (i vymyšlený) příběh. Cílem je zvládnout přechod od mluveného slova ke zpívanému, tvořivě zhudebnit již zmíněná témata. Když jsem činnost ověřovala v praxi, děti se zprvu styděly. Začala jsem tedy já zpěvem svého jména a informací o sobě (snažila jsem se vybrat takovou, o které jsem si myslela, že jí děti neví). Zaujalo je to, chtěly na sebe také kamarádům něco prozradit a nakonec nám dělalo největší problém hru ukončit, protože námětů bylo opravdu mnoho. Podle mého názoru je opravdu vhodné hru rozdělit – nejprve hrát „zaspívejme si jména“, příště zase např. „zaspívejme si náš dnešní program“. Témata, o kterých budeme zpívat, mohou žáci vymýšlet i samostatně. Z mé zkušenosti mě nejvíce zaujaly typy – „Zaspívejme si reklamy; jak to vypadá, když se zlobím; jako když si myslíme, že nás nikdo neposlouchá nebo jako věci. Když jsme zpívali jako věci, hádali jsme ještě poté, jaké konkrétní věci to mohl být hlas.

Lidské pohádkové pexeso

Žáci se rozdělí na dvojice a domluví se, z jaké pohádky vyberou svůj úryvek písně. Příklad. Vyberou pohádku „Princezna ze mlejna“ a konkrétní píseň „Vím jedno oudolí“. Z té pak vyberou část – např. „... bydlí tam panenka, oči má jak pomněnka...“ a tu si rozdělí napůl. Takto by se měly domluvit všechny dvojice. Samotná hra se již hraje jako klasické pexeso. Dva žáci netvoří dvojici, nýbrž hrají proti sobě. Vyvolávají jednotlivé kamarády, každý z nich zazpívá svou část. Když vyberu dva spolužáky, kteří k sobě patří, musím to já jako hráč určit, že je to správná dvojice. Teprve poté se „karty“ (kamarádi) odeberou ke mně a hádá se další.

⁷³ D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998, s. 40 – 43. ISBN 80-7178-232-7.

S touto hrou jsem se setkala na táboře a velmi mne zaujala. Ihned jsem ji upravila pro své potřeby a zrealizovala hru v hudební výuce na praxi. Pexeso se dá pochopitelně hrát s jakýmkoli dalším námětem (filmové hlášky, příklad a výsledek, cizí slovo a jeho překlad...). Žáci tuto hru dokonce hráli o velké přestávce ve třídě.

Kapitola návrhů modelových činností je ověřena v praxi a může tak sloužit jako inspirace. Navazuje na témata teoretické části, resp. naplňuje je prostřednictvím zážitků. Z této části práce vyplývá, že výuka, která je doprovázena osobními zkušenostmi dětí a žáků, je více efektivní ve smyslu získaných poznatků a emočních prožitků každého jednotlivce.

ZÁVĚR

Klíčovým pojmem mé diplomové práce je tvořivost, realizovaná prostřednictvím promyšlených didaktických modelů, v souvislosti s hudebně výchovnými činnostmi. Jejím vymezením jsem se zabývala v teoretické části. Zdůvodňuji zde také mnohá související témata, jako jsou předpoklady pro tvořivou činnost, hudebnost, hudební vlohy, schopnosti či problematika dětské hudební tvořivosti. V závěru teoretické části se věnuji modelům, jejich charakteristice a využití.

Dospěla jsem k názoru, že se modely tvořivých činností dají zpracovat, pouze to vyžaduje větší časovou dotaci, než tradiční příprava výuky. Pro práci s dětmi jsou ale modely tvořivých činností významné, neboť jim umožní intenzivnější a příjemnější výukový prožitek. Není přece našim záměrem útlum rozvíjejícího se jedince, s téměř nekonečnou fantazií. Právě naopak. Nyní již víme jakým způsobem a vůbec proč rozvíjet tvořivost.

Pro ověření zmíněných poznatků jsou v poslední části práce přiloženy konkrétní návrhy modelů tvořivých činností a několik hudebně tvořivých aktivit, které lze v procesu modelování využít.

V problematice, kterou jsem se ve své práci zabývala, shledávám jako problém, že jsou učitelé, kteří se ve svých hodinách hudební výchovy věnují pravidelně rozvoji tvořivosti, spíše menšina. Vyučovací hodiny hudební výchovy jsou častěji stereotypní – stále stejný způsob rozezpívání, poté další pěvecké činnosti, někdy poslechové aktivity a zřídka jsou zařazeny tanečky, které se ale striktně drží návodu z učebnice. Myslím si, že je to škoda, neboť hudební výchova by se dala prožít určitě zábavněji, vyučovací látka by se dala předat poutavěji. Když dítě dojde k poznatku prostřednictvím prožitku, je to pro něj nejlepší, protože si pochopitelně nejvíce zapamatuje, a hlavně má poté o hudbu větší zájem i mimo školní výuku.

Úkoly, které jsem si předsevzala v úvodu mé práce, se mi podařilo téměř splnit. V teoretické části jsem splnila všechny své cíle, zabývala jsem se příslušnými pojmy, které jsem později zužitkovala v praktické části. V oblasti návrhů modelů jsem si ale přála vytvořit celodenní (v rámci školní výuky) program i na základní škole. Bohužel jsem nedostala šanci v takovém rozsahu ověřovat v praxi. O modelování činností zatím není napsáno mnoho, proto by bylo obecně přínosné, kdyby někdo navázal a vytvořil další modelové aktivity různého časového rozsahu. Pokročili bychom tak dále ve smyslu tvorby

určitého zásobníku činností, který by mohl oficiálně sloužit jako pomůcka při modelové tvorbě, protože v současné době není žádný aktuální k dispozici.

Výhodou (odměnou za) modelování vyučování je také vyšší aktivita dětí a jejich kvalitnější výsledky. Shrnu-li své poznatky z následových hodin v praxi, ve kterých probíhala výuka běžným a stereotypním způsobem a z hodin, ve kterých jsem testovala modely tvořivých činností, s větším nadšením (dětským i svým) jsem se setkala v modelové situaci, která mne obohatila o nové zkušenosti a děti prostřednictvím zážitků dovedla k poznatkům, které si právě díky modelové výuce snáze zapamatují. Nemohu zmínit negativní stránku modelování didaktických situací, neboť jsem po prostudování dostupné literatury ani při vlastní zkušenosti k žádné nedospěla.

Zpracování diplomové práce mne obohatilo o mnoho zajímavých námětů na tvořivé činnosti a hry, které lze zařadit a vést tak děti správným směrem – komplexně je rozvíjet. To považuji za nejpodstatnější přínos mé práce.

RESUMÉ

V diplomové práci jsem se zaměřila na představení a objasnění pojmů – tvořivost, hudební tvořivost, dětská hudební tvořivost a modelování tvořivých činností. V teoretické části jsem se dále zabývala hudebními vlohami, schopnostmi či hudebností. Nabízím také odpověď na otázku - jak pracovat, abychom rozvíjeli tvořivost, a jaký má tato problematika význam.

Náplní praktické části mé práce jsou konkrétní modely hudebně tvořivých činností, které jsem navrhla, ověřila v praxi a vyvodila závěry (klady, zápory). Z tohoto zhodnocení také vyplynulo doporučení pro případné pokračovatele. Dále jsem přiložila návrhy na jednotlivé činnosti, které taktéž podporují rozvoj dětské tvořivosti a lze je do výuky běžně zařadit.

ABSTRACT

In my final thesis I focused on introducing and clarifying terms – creativity, musical creativity, children's musical creativity and developing of creative activities. In theoretical part I examined musical skills, abilities and musicality. I also answered a question – How to work with children in order to develop their creativity and how important this development is for them.

In the practical part there are concrete models of musical-creative activities which I developed, examined in practice and analysed. Based on my research there are also further recommendations for potential followers of my work. Furthermore I attached some ideas for activities for creativity development which can be implemented to children education.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- CREATIVITY. In *Encyklopaedia Britannica*. Chicago, 1991, s. 721.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál, 1998.
- DRÁBEK, Václav, ed. *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 39.
- FICHNOVÁ, K.; SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme: Posloucháme hudbu se žáky 1. stupně zákl. školy : Kterak uši naladiti, aby se srdce radovalo*. Praha: Scientia, 1994.
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004.
- JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*, Hradec Králové 2002.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha 2002.
- Kolektiv autorů. *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: Přístupy k tvořivosti v učitelském povolání*. Plzeň 2014.
- KOUTSKÝ, J. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno 2004.
- NOVÁKOVÁ, J. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1974.

- PRINZ, J. J.; BARSALOU, L. W. *Acquisition and Productivity in Perceptual Symbol System: An Account of Mundane Creativity. In Creativity, Cognition and Knowledge: An Interaction.* Wesport: Praeger Publishers, 2002, s. 105.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy I na 1. stupni základní školy.* Praha: SPN, 1985.
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte.* Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Karolinum, 2013.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno, 2002.
- SYNEK, J. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.
- ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí: sborník činností pro mateřské školy.* Praha: Portál, 1998.
- RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L., TICHÁ, A. *Zpíváme a tvoříme s malými.* Brno: Edika, 2012.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, s. 8.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Lidové písničky a hry s nimi.* Praha: Portál, 1999.
- TICHÁ, A. *Tvořivá intonace na 1. stupni ZŠ.* Hudební výchova, roč. 5, č. 3.
- TICHÁ, A., RAKOVÁ, M. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let.* Praha: Portál, 2014.
- VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku.* Praha: Supraphon, 1989.
- VÁŇOVÁ, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole,* Praha 1984.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1- Zvonky s rukojetí.....	53
Obrázek 2 - Metoda práce se zvonky	54