

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Fakulta pedagogická
Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

HUDBA JAKO AKTIVIZAČNÍ PRVEK VE VÝUCE ANGLIČTINY NA 1. STUPNI

Music as an activization element in teaching English at primary school

Vendula Tošerová
České Budějovice 2007

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Dvořáková

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá vztahem anglického jazyka a hudby jako aktivizačního prvku ve výuce na prvním stupni. V teoretické části nejprve ve stručnosti představuje aktivizační metody obecně jako základ práce pro výuku jazyků. Stěžejní pro tuto práci je metoda TPR. Poté blíže analyzuje využití písní v jazykové výuce, jejich výběr, přínos, použití, možnosti a překonávání obtíží. Kromě písní se snaží přihlídnout k možnostem propojení hudební výchovy a výuky cizího jazyka a využití angličtiny k rozvoji hudebních schopností. Pojednává též o propojení hudby a angličtiny v Rámcovém vzdělávacím programu. Praktická část analyzuje z hudebního hlediska vybrané učebnice angličtiny a dále uvádí diplomantkou vytvořený soubor písní vycházejících z metody TPR a písní podporujících osvojování gramatických jevů vhodných k začlenění do výuky angličtiny na prvním stupni.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the relation between English language and music as an activation element in teaching at primary school. At first, the theoretical part summarizes activation methods in general as a basis of work for language teaching. The principal method analysed in this work is TPR. Next, it analyses using songs in language teaching, selecting songs, their contribution, possible applications and also overcoming difficulties. In addition to the thesis it tries to see the possibilities of connecting music and language teaching for developing musical skills. It deals with interconnection of music and English language in the Framework Educational Programme, too. The practical part analyses selected textbooks of English from the perspective of music and it contains a collection of songs composed by the author of this thesis. These songs are based on TPR and some of them support acquisition of grammatical structures suitable for incorporating into teaching English at primary school.

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci zpracovanou na závěr studia na Fakultě pedagogické Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hudba jako aktivizační prvek ve výuce angličtiny na 1. stupni“ vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v bibliografii.

V Českých Budějovicích dne

podpis

Předmluva

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Kateřině Dvořákové, která byla vedoucí diplomové práce, za cenné připomínky, rady a ochotu vždy okamžitě konzultovat problémy týkající se této práce.

Dále bych chtěla poděkovat Ing. Martinu Tošerovi za pomoc při grafické úpravě, nahrávce písni a kompletaci diplomové práce a kolegyni z ročníku Michaele Polákové za otestování vybrané písně a následnou reflexi.

OBSAH

ÚVOD.....	1
A) TEORETICKÁ ČÁST	
1 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	3
1.1 TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)	7
1.1.1 Praktické využití TPR	9
1.1.2 Zapojení pohybu v současné pedagogické praxi.....	11
2 GRAMATICKÁ STRÁNKA JAZYKOVÉ VÝUKY	13
3 MOTIVACE	14
4 HUDEBNÍ AKTIVIZAČNÍ PRVKY	17
4.1 PŘÍNOS HUDBY DO JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	17
4.2 VÝBĚR PÍSNÍ	19
4.3 PREZENTACE PÍSNÍ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ.....	22
4.3.1 Nové písně	22
4.3.1.1 Listening comprehension	23
4.3.2 Známé písně	25
4.3.3 Rozvoj hudebních schopností v angličtině	26
4.3.4 Podpora zapamatování písní	29
4.4 OSTYCH A STRACH ZE ZPĚVU	31
5 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	34
B) PRAKTICKÁ ČÁST	
6 ANALÝZA UČEBNIC	38
6.1 ÚVOD	38
6.2 ANGLIČTINA PRO 4. A 5. ROČNÍK ZŠ.....	40
6.3 CHATTERBOX 1 A 2.....	43
6.4 START WITH CLICK 1 A 2.....	45
7 SOUBOR PÍSNÍ	48
7.1 ÚVOD.....	48
7.2 PÍSNĚ AUTORSKÉ	52
7.2.1 Kick to the left	53
7.2.2 Circus	57
7.3 PÍSNĚ ADAPTOVANÉ	61
7.3.1 Adaptovaná melodie	61
7.3.1.1 This, That, These, Those.....	62
7.3.1.2 Five little elephants	65
7.3.2 Adaptovaný text	68
7.3.2.1 A happy week.....	69
ZÁVĚR	72
RESUMÉ	76
BIBLIOGRAFIE	78
PŘÍLOHY	81

ÚVOD

Zájem o využití písní a říkadel v jazykové výuce v posledních letech velmi rychle vzrůstá díky výuce angličtiny u stále mladších dětí. Mnohdy se začínají učit základním slovíčkům již od mateřské školy, čímž uplatňování motivace a hrových činností nabývá na důležitosti. Stejně tak žáci 1. stupně ZŠ mají výraznou potřebu živých, pohybových a aktivizačních činností spojených se silnou motivací. V současné době je již velmi snadné získat a seznámit se s metodickými publikacemi obsahujícími mnoho druhů činností, přispívajících ke zvýšení motivace žáků. Oblast písní k nim neodmyslitelně patří. Stejně tak již existuje mnoho zpěvníků či souborů písní a říkadel, které jsou přímo určeny pro výuku angličtiny. Nejedná se tedy o oblast zcela novou a neprozkoumanou.

Ač již bylo napsáno několik diplomových prací pojednávajících o využití hudby, písní, říkadel či básní v jazykové výuce, rozhodla jsem se pro toto téma z několika důvodů. Tím nejdůležitějším je mé osobní nadšení a zájem o danou problematiku a také smysluplnost, naplnění a přínos pro budoucí praxi v oboru.

Pocházím z muzikální rodiny, proto hudbu miluji již od dětství. Více než kladný vztah k angličtině jsem si vytvořila však až na střední škole, a to zvláště díky přístupu vyučující daného předmětu. Z toho je patrný vliv rodiny a školy, popřípadě přístup učitele pro žákův kladný či záporný vztah k jednotlivých předmětům. Proto jsem velkým zastáncem aktivizujících metod a nadšeného přístupu učitele k učební látce.

Diplomová práce je pojata mezipředmětově. Nejedná se tedy výhradně o hudbu jako aktivizační prvek ve výuce angličtiny, ač tato část výrazně převažuje. Lze v ní najít také využití jazykové výuky pro rozvoj hudebních schopností. Tím je zdůvodněno též zařazení pohledu na Rámcový vzdělávací program jako budoucí závazný dokument, který se na provázanosti dílčích předmětů výrazně zakládá.

Teorie a tvorba písní vychází z několika hlavních cílů:

- zformulovat informace a poznatky, jejichž znalost učiteli usnadní práci s písněmi pro zvýšení motivace v jazykové třídě
- ukázat důvody pro zařazení pohybu jako podpory zapamatování a pochopení látky
- zjistit, zda a jakým způsobem současné učebnice angličtiny pro první stupeň využívají písně pro podporu osvojování gramatiky

- vytvořit nové písně založené na metodě TPR a písně podporující osvojení gramatických jevů vhodných k začlenění do výuky angličtiny na 1. stupni
- navrhnout možnosti práce s písněmi a překonávání problémů při jejich uvedení do praxe
- porovnat teorii s praxí a otestovat tak vytvořené písně ve vyučování

Pro splnění daných cílů se ve své práci nejprve zaměřím na teoretické zázemí hudby jako aktivizačního prvku v jazykovém vyučování společně s jeho metodologickými východisky. Poté z hudebního hlediska analyzuji vybrané učebnice angličtiny 1. stupně a na závěr vytvořím soubor nových písní a vybrané z nich ověřím v praxi.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody jako prostředky dosahování cílů v edukačním procesu jsou významným a cenným pomocníkem učitele jakéhokoli předmětu. Neexistuje metoda, která by vyhovovala všem cílům, proto jejich rozmanitost a škála je poměrně široká. Výukové metody jsou základem efektivní výuky v oblasti předávání odborných vědomostí a poznatků, ale i přínosem z hlediska rozvoje charakteru a samostatnosti žáků a vytváření příznivé učební atmosféry. Do výukových metod se řadí jak metody klasické, neboli tradiční, tak metody aktivizující a tzv. metody komplexní. Jejich rozdělením a detailním rozбором se zabývá Maňák a Švec (2003), z jejichž publikace vychází následující poznatky.

Pro vymezení pojmu „aktivizující metody“ je třeba vycházet z metod klasických, jež se stávají stavebním kamenem jakýchkoli alternativních přístupů a inovací. Nelze tedy říci, že by tradiční metody, což jsou metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, byly dávno překonané a zastaralé. Stávají se studnicí a fondem osvědčených postupů, jsou výchozím bodem pro nalezení podpůrných metod, které výuku ještě více zefektivňují. Jelikož bylo klasickým metodám v historii vytýkáno například direktivní řízení, monostruktura výuky či podceňování, až dokonce potlačování aktivity a samostatnosti žáků, do jejich základu se postupně začaly začleňovat nové přístupy, inovace, alternativní a progresivní řešení.

Aktivizující výukové metody vycházejí ze zcela nového pohledu na žáka, na jeho pozici v edukačním procesu. Snaží se klást důraz na aktivitu a vlastní učební činnost žáka, jeho myšlení a samostatné řešení problémů. Z tohoto vyplývá také přínos aktivizačních metod. Dochází k rozvoji žákovy osobnosti, myšlenkové a charakterové samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Prostřednictvím činnosti, aktivity a aktivizačních metod jsou žáci motivováni, učí se ovládat postupy, úkoly a operace, osvojit si techniky práce a myšlení. Tyto metody počítají také se zájmem žáků, ne tedy výhradně jen s osvojováním odborných informací. Tím mají navíc vliv na vytváření příznivého školního klimatu a pozitivní učební atmosféry.

Aktivizační metody jsou velkým přínosem, ale bez podpory tradičních metod nelze dosáhnout ideálního výchovně-vzdělávacího působení. „...tradiční výuka se jeví lepší než netradiční v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků, kdežto netradiční přístup více rozvíjí kreativitu žáků, jejich nezávislost, zvědavost a pozitivní postoj ke škole a učení.“ (2003:106) Ze studií provedených na tomto základě vyplývá pohled na ideální učební proces. Vše záleží na učiteli, jeho přístupu, schopnostech a dovednostech. Optimálně by měl být učitel schopen zapojit co nejvíce druhů metod do své výchovně-vzdělávací práce, z každé využít to nejlepší a vhodně metody střídat.

Mezi základní aktivizující metody obecně patří metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry, jak uvádí Maňák a Švec (2003). Ve výuce angličtiny na 1. stupni z nich lze využít následující.

Heuristické metody jsou v podstatě metodami spojenými s objevováním, poznáváním, odhalováním, tedy řešením problémů, kdy učitel žákům poznatky nesděljuje přímo, pouze řídí proces samostatného poznávání žáků. V mladším školním věku je takové objevování spojeno s otázkou: „proč?“. Heuristické metody velmi podněcují samostatné a tvořivé myšlení a navíc je u nich zjevné spojení se skutečným životem, neboť problémy člověk řeší neustále. Částečně jde mimo jiné o řešení pokusem a omylem. Ač je tato možnost výuky pro žáky velmi přínosná, její časová i rozumová náročnost pro děti 1. stupně neumožňuje její častější zařazování do výuky.

Někdy bývají heuristické metody zastupovány tzv. metodou řízeného objevování („Guided discovery“ nebo „Discovery learning“). Touto záležitostí se zabývá také Harmer (2001), který tvrdí, že jde o objevování, jež vede k pravému porozumění. Takovéto učení vychází z konkrétního příkladu a následuje zjišťování a objevování žáků pod vedením učitele, který klade návodné otázky. Toho lze dobře využít například právě při zařazení písni podporující osvojování gramatických struktur. Nejprve se děti píseň naučí, poté učitel poukáže na její gramatickou stránku a navrhuje žáky k poznání, čím je daná struktura tvořena a jak se s ní pracuje. S tím velmi úzce souvisí metoda zvaná Task-based learning, pro níž je ústřední téma hodiny, nikoli struktura gramatiky. Gramatika je postupně z daného tématu vyvozena.

Na rozdíl od práce Maňáka a Švece se Harmer zabývá i žáky či studenty, kteří mají s touto metodou problémy. Říká, že daná metoda nevyhovuje těm žákům, kteří vyžadují jasná pravidla a jejich vymezení. Bez určených pravidel se tito žáci cítí nejisti, vzrůstá strach, úzkost a napětí a příznivá atmosféra pro výuku je tímto narušena.

Až extrémním případem, kdy učitel nechává žáky objevovat a tvořit, je metoda *The Silent Way*. Žáci v ní používají různé reálné objekty a svou fantazii, přičemž učitel zastupuje převážně roli pozorovatele, který do objevování žáků zasahuje co možná nejméně. Takováto metoda však dle mého názoru pro děti 1. stupně není příliš vhodná, neboť žáci naopak potřebují, aby na ně učitel mluvil v cizím jazyce pokud možno neustále.

Další metodou, která je využitelná při výuce angličtiny na 1. stupni je metoda *inscenační*. V ní jde především o učení prostřednictvím hraní rolí, dramatické výchovy a interakčních či scénických her. Mnoho učitelů anglického jazyka už v dnešní době využívá vyprávění jednoduchých příběhů a pohádek či hraní rolí pro oživení svých hodin. Často se kombinuje hraní rolí právě s řešením problémů, ale to už je záležitost vyšších ročníků. Se žáky 1. stupně je možné využít také tzv. strukturované inscenace, která je založena na předem připraveném scénáři a již se zabývá Tuma (in Maňák a Švec, 2003). Důležitá je pro ni příznivá atmosféra, promyšlená příprava a seznámení žáků se situací.

Didaktické hry jsou jedním z nejdůležitějších okruhů aktivizačních metod nejen v jazykové výuce. Hra je svobodně volená aktivita, která má hodnotu a cíl už sama v sobě. Umožňuje žákům uspokojení, částečnou seberealizaci, jde o volnější alternativní aktivity, jež jsou zajímavější, přirozenější a citově bohatší než klasické metody a postupy. Od učení se hra obecně liší tím, že nemá konkrétní cíl. Didaktická hra by však cíl sledovat měla, ale nesmí překrývat vlastní podstatu hry. Měla by přispívat k rozvoji jak sociálních a kognitivních, tak tělesných, volných a estetických kompetencí žáků. V tom hraje také důležitou roli motivace. Autoři dělí didaktické hry na interakční, simulační a scénické. „Zvláštní skupinu představují hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností při výuce cizím jazykům, které vyvolávají chuť hovořit cizím jazykem a zapojovat se do přitažlivých aktivit, při nichž si žáci často ani neuvědomují, že současně se zábavou probíhá také učení.“ (Maňák a Švec, 2003: 130)

Metody určené přímo k výuce anglického jazyka se s obecnými výukovými metodami, ať už aktivizačními či klasickými, prolínají a vzájemně doplňují. Ne všechny, jež jsou uvedeny jako aktivizující nebo vhodné pro začlenění do jazykové výuky, jsou však využitelné při výuce žáků mladšího školního věku.

Metodou, která je plně alternativní a je přímo spojena svou podstatou s využitím hudby ve výuce jazyků, je metoda zvaná *Suggestopedia*. Rozvinul ji Georgi Lozanov. Základní charakteristiku dobře vystihuje Máchalová (1998). Tato metoda je založena na užití hudby jako pozadí při čtení dialogů, přičemž žáci mají text i jeho překlad. Má vést hlavně k uvolnění dětí, snížení úzkosti a strachu a celkově k odbourání mentálních bloků. Dle autorky je touto metodou budována sebejistota žáků a vynikající paměť.

Harmer (2001) se touto metodou také zabývá. Říká, že vztah učitele a žáka je blíže vztahu rodič a dítě. Čtení dialogů má být synchronizováno s hranou relaxační hudbou, tedy zhruba ve stejném tempu. Na závěr doporučuje pár minut ticha a žáci mají tiše opustit místnost.

Ač tato metoda primárně staví na využití hudby (hlavně instrumentální, nejen písni) jako aktivizačního prvku a její výsledky jsou ověřeny praxí jako přínosné pro učení se druhému jazyku, otázkou zůstává její vhodnost pro využití na 1. stupni ZŠ. Žáci v tomto období jsou teprve na počátku výuky a osvojují si základy daného jazyka. Některé žáky by takováto metoda mohla naopak rušit a odvádět od soustředění na probíraný jev. Navíc z hudebního hlediska mají děti mladšího školního věku v dnešní době problém se soustředěným poslechem hudby. Hudba jako kulisa je všude kolem nás. Učitel má pak v hudební výchově velký problém přivést žáky k soustředěnému poslechu hudby, neboť na něj děti nejsou zvyklé. Navíc tím učitel nepodporuje rozvoj hudebních schopností. Tichá (2005) například uvádí, že současné děti neumí čistě a krásně zpívat neboť nedokáží soustředěně naslouchat, ani vnějším zvukovým podnětům, ani svému hlasu.

Existuje mnoho metod, které jsou postaveny na komunikaci ve třídě. Mnoho z nich však učitel 1. stupně může užít jen částečně nebo vůbec ne, neboť žáci ještě nemají dostatečnou slovní zásobu a zkušenosti. Z komunikativních metod jsou nejznámější: „Audiolingvální metoda“ či „Communicative language teaching“ (CLT).

U audiolinguální metody je důležitá forma jazyka, je většinou zaměřena na jediný gramatický jev a učitel má celý vyučovací proces pevně pod kontrolou. Naopak metoda CLT je založena na různorodosti jazyka a ústřední je pro ni obsah, založený na reálných situacích. Upřednostňuje plynulost před správností v rámci mezí. Učitel dává žákům prostor a přesně neurčuje co a jak se má dělat. Zajímavý je například nápad společného psaní básně či příběhu. Učitel tak má z hlediska zařazení hudby do jazykového vyučování možnost vytvořit se svými žáky krátkou báseň jako text budoucí písně.

Audiolinguální metoda dle mého názoru buduje vědomosti žáků na drilu a mechanickém vytváření návyků, čímž chrání žáky před jakýmkoli chybným řešením. Je tedy zaměřena výhradně na správnost a přesnost na úkor plynulosti jazyka. Obecně lepší výsledky než audiolinguální metoda přináší ve vyučování metoda TPR (Total Physical Response). Můžeme se tak dočíst ze studií, které dělali Asher a kol. (1974) a jež jsou popsány v knize *Making It Happen* (Richard-Amato, 1988). Dle ní je ideální začít implicitním (TPR) a končit explicitním způsobem učení (Audiolinguální metoda). Stěžejní metodou pro tuto diplomovou práci, tedy metodou TPR se podrobněji zabývá následující kapitola.

Problémem u mnohých metod zůstává předpoklad jejich úspěšného fungování ve třídě. „...we have expected active participation in class, and we have encouraged adventurous students who are prepared to 'have a go' even when they are not completely sure of the language they are trying to use.“ (Harmer, 2001: 94) Každá třída má různé požadavky a schopnosti, každá vyžaduje jiný přístup, jiné metody i konkrétní činnosti a ne vždy jsou žáci ochotni se do činnosti zapojit. Opět záleží na učiteli, jak dokáže své žáky k činnosti motivovat a vhodně metody vybrat i kombinovat pro úspěšnost své výuky.

1.1 TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)

Metoda Jamese Ashera, spojující pohyb s učením, je jednou z metod v současné době hojně využívaných nejen v jazykovém vyučování. Vznikla již v roce 1960 jako alternativa k audiolinguálnímu přístupu. Je založena na technikách doporučených již

dříve Haroldem a Dorothy Palmerovými (1925). Je určena nejen dětem, ale i dospělým studentům.

Důvodů pro využití TPR v jazykovém vyučování je hned několik. Výuka cizího jazyka je efektivnější, je-li k ní přistupováno jako k osvojování jazyka mateřského. Proto Richards a Rodgers (1991) vidí veliký přínos ve spojení výukové metody se skutečným životem dítěte, respektive s jeho počátečním osvojováním jazyka a s prvním porozuměním. v počátečních stádiích se dítě učí první jazyk plněním příkazů matky, reagováním (pohybem) na slovní pokyny. Vývojoví psychologové velmi zdůrazňují učení nápodobou, což tato metoda hojně využívá.

Zpočátku je důležité, aby byl učitel shovívavý k opravování chyb. Musí však najít správnou míru, aby se žáci tyto chyby neučili. Autoři popisují také role žáka a učitele. Uvádí, že žák je posluchač a herec, který nejprve přijímá, později i sám tvoří. Učitel je naopak aktivní a plní příkazovou roli. On je ten, který je zodpovědný za výběr učiva a za kvalitu výuky. Učitel pouze neučí, spíše nabízí a poskytuje příležitost k učení. Využívá tak mnoho podpůrných materiálů, jako jsou předměty ve třídě, obrázky, karty, audiovizuální techniku i reálné předměty a v neposlední řadě své výrazové prostředky (hlas, gesta, vystupování). Navrhují také využít tzv. „student kits“, kde mají žáci pomůcky a materiály k různým tématům (domov, supermarket, pláž atd.) a pomocí nich následně hrají scénky.

Richards a Rodgers (1991) definují základní druhy učebních a vyučovacích aktivit. Tou nejpoužívanější je dril a plnění příkazů, na kterých je ve své podstatě metoda vystavěna. Další jsou již pro žáky náročnější a některé z nich se na 1. stupeň ZŠ příliš nehodí. Jsou jimi hraní rolí, prezentace s diapositivy, konverzace a dialogy a v neposlední řadě i čtení a psaní.

Richard-Amato (1988) uvádí také nevýhody TPR, které v určitých oblastech ztěžují nebo zcela vylučují jeho použití. Vzhledem k tomu nabízí i alternativní řešení. Velkým problémem je prezentace abstraktních slov. Tato jsou nositelem významu, jsou ovšem těžko ztvárnitelná pohybem (například: love, hate). Autorka navrhuje napsat slova na kartičky, na jejichž zadní straně by byl překlad do mateřštiny. Jiným problémem je až

přílišné opakování a dril bez logického zdůvodnění úkonů. Zde by bylo vhodným řešením například zapojení slov do kontextu v příbězích.

Asher doporučoval kombinovat TPR s dalšími technikami (parodií, hraní rolí, řešení problémů apod.). I Richard-Amato (1988) doporučuje využít tuto možnost, neboť zlepšuje a posiluje TPR metodu. Kombinace dle ní může probíhat i s jinými technikami, jako jsou příběhy, kreslení, písně, jazz chants atd. Obzvláště skupinová práce je v tomto ohledu přínosem.

Na metodu TPR navázali Kalivoda, Morain a Elkins (1971), což uvádí ve své práci opět Richard-Amato (1988). Autoři kritizovali nedostatek smysluplnosti v příkazech a odtržení od životní zkušenosti. Základem jejich techniky, nazvané 'A u d i o – M o t o r u n i t', je 10 minutová nahrávka dvaceti příkazů roditelům mluvčím, týkající se jednoho tématu. Učitel pak předvádí příkazy dle nahrávky, děti opakuji. Autoři sice odhalili a pojmenovali problém, který se v TPR vyskytl, nicméně jejich metoda příliš nového nepřináší. Navíc použitím nahrávky dochází k odosobnění a flexibilita učitele i dětí se vzhledem k momentálním požadavkům a potřebám stírá.

1.1.1 Praktické využití TPR

Richard-Amato (1988) přistupuje k metodě TPR též prakticky a připojuje řadu zajímavých nápadů a rad, jak s touto metodou pracovat. V první řadě je důležité postupovat přiměřeně od základních k dvojitým a složitějším příkazům. Ty se mohou zadávat individuálně jednotlivcům, dvojicím i skupinám. Dále se gramatika zvláště nevyučuje, výuka se zpočátku zaměřuje na význam a porozumění, gramatika přichází induktivně. Příkazy lze též situovat kolem několika témat, jako například části těla, čísla, tvary, navigace apod.

Aktivita, které lze využít s dětmi a jsou založeny na TPR je v současné praxi dostatek. Učitel může vymyslet své vlastní příkazy a cvičení nebo má možnost vybrat z literatury ty, které mu budou nejlépe vyhovovat. Mezi základní činnosti, které autorka uvádí, patří:

1) Ukazovací hra

- dle instrukcí děti ukazují na barvy, oblečení apod.

2) Identifikace emocí

- před dětmi jsou známé obrázky emocí (smích, pláč apod.), učitel řekne jednu z nich, děti mají vybrat správný obrázek

3) Oblékání papírové panenky

- děti se učí části oblečení, ale i látky, materiály a pojmy jako pruhovaný, puntíkový, kostkovaný apod.

4) Manipulační tyčinky

- k výuce čísel, prostorových vztahů, barev i komplexních struktur („Vezmi 2 modré tyčinky a dej je vedle červených.“)

5) Odrážení míče

- děti stojí v kruhu, každý představuje jeden měsíc v roce, dítě „květen“ bouchne míčem o zem a zavolá „květen, červen“, dítě červen jej chytí před druhým odrazem; odvedení zaměřené pozornosti od jazyka jinam, učení čísel, dnů v týdnu, měsíců v roce

6) Práce s tvary

- vystřižené tvary z papíru, výuka tvarů, barev, čísel i řadových číslovek („Zvedni tři zelené čtverce. Červený dej na druhou pozici.“)

7) Sledování a postup receptu

- vystavíme přísady a pomůcky, vše představíme, dále lze převést do psané podoby a pak děti dle něj vaří

8) „Information gaps“

- práce ve dvojicích, jeden má informaci, kterou nemá druhý, ale ten ji musí získat (př. jeden popisuje obrázek, druhý jej kreslí bez toho, že by jej předtím viděl)

Body 1, 2 a 5 by bylo možné využít i hudebně. Učitel může najít tématické písně nebo je upravit, popřípadě sám složit. Lze též využít dětské hudební improvizace, která by měla být součástí výuky hudební výchovy (zvláště u bodu 5).

I pouhé příkazy ve smyslu drilu lze využít hudebně. Můžeme použít například metodické řady improvizace, kterou přinesl Carl Orff a kterou také uvádí Daniel (1992). Základem jsou hudební hry, z nichž bychom zde mohli využít hned dvě. Jsou to tzv. „Hra na ozvěnu“ a „Hra na otázku a odpověď“. Ve hře na ozvěnu učitel předvede a zazpívá příkaz, děti jej stejným způsobem zopakují. Tento způsob je velice jednoduchý a lze jej využít už v počátcích. Hra na otázku a odpověď už je však pro děti složitější. V našem případě bychom využili v odpovědi stejných slov jako v otázce, ovšem s tím rozdílem, že učitel zpívá otázku (příkaz) jako předvětí a děti způsobem improvizace zpívají odpověď jako závětí. Kromě ukončení melodie musí dbát i na délku úseku, která má být stejná jako předzpíváný příkaz. Učitel by měl předvést, jaký je rozdíl v otázce a v odpovědi, dát dětem příklad. U obou metod může po řádném nácviku zastoupit dítě roli učitele.

1.1.2 Zapojení pohybu v současné pedagogické praxi

Pohyb jako jednu ze základních složek osvojování vědomostí a dovedností při vyučování je možno najít například ve waldorfské pedagogice. První waldorfská škola začala pracovat ve Stuttgartu v roce 1919 a vycházela z myšlenek dr. Rudolfa Steinera. Usiluje hlavně o výchovu ke svobodě, zdraví a rozvoji osobnosti. Svými vzdělávacími cíli a učebním plánem je tato škola v současné době „alternativou“ ke škole státní.

Učitelé využívají řady aktivizačních metod, jimiž se snaží vytvářet radostnou atmosféru a získat zájem dětí o vyučování. Jednou z nich je právě spojení pohybu a rytmu s jazykovým vyučováním. V této oblasti nelze pohybové aktivity nazývat přímo metodou TPR, neboť to je záležitost spíše cizího jazykového prostředí a týká se výhradně výuky jazyků. Ve waldorfských školách je pohyb začleňován do všech vyučovacích hodin a pokud možno i do většiny učebních aktivit. Využití pohybu v hodinách cizího jazyka je však ve waldorfské škole velmi podobné, ne-li přímo totožné, metodě TPR. Lze se tak dočíst například v knize týkající se problematiky této alternativní školy popisované Grecmanovou a Urbanovskou (1997). Ty také zároveň uvádí základní princip, který se metodě TPR silně přibližuje. „Protože dítě vnímá nové pojmy především sluchově, je důležité umožnit jejich dokonalé „zažití celým tělem“.“ (1997: 64) Učitel po dětech požaduje například reakce na krátké příkazy (otevři dveře, tabuli, knihu, zavři okno,

skříň atd.) Hlavní myšlenkou je pohybové ztvárnění každého slova, u něž je to jen trochu možné (např. nahoru – děti vyskočí na židle; dolů – děti seskočí dolů). Autorky uvádí i využití písni. Zpěv je nejen doprovázen pohybem, ale lze využít i dalších pomůcek, jakými jsou například písničky o prstech, s praporky nebo šátky s nimiž děti mávají, písňe v podobě her na rybáře a rybky apod. Zdůrazňují se i mezipředmětové vztahy a rytmické zpracování, které má aktivizovat dětskou paměť.

Problematikou waldorfské školy se u nás dále zabývá například Dvořáková (2005), jejíž názory a poznatky jsou do značné míry podpořeny praxí. V jejím článku o výuce cizího jazyka ve waldorfských školách se lze dočíst základních principů, metod práce i používaných přístupů. Zajímavé je zdůraznění uměleckého přístupu učitele, návrat k tradicím a přírodě. Při vyučování nejsou v prvních letech vůbec používány učebnice ani elektronická média (jako protiklad k současnému trendu ve vyučování na základních školách). Přednost se dává materiálům přizpůsobeným přímo pro potřeby waldorfských škol nebo aktivitám a materiálům vyhovujícím potřebám dané třídy. Z tohoto pohledu by vytváření nových písni učitelem mohlo být velkým přínosem. Žáci sami průběžně zaznamenávají probíranou látku a vytvářejí tak jakýsi typ ručně vyráběné učebnice. Média jsou brána jako prostředek, který odvádí děti od reality a klade příliš malé požadavky na žákovu aktivitu.

Učitel musí být všestranně nadaný a schopný využívat podpůrné metody ve vyučování pro hlavní výstavbu hodiny (používá např. říkadla, písňe, básničky, příběhy, dramatizované dialogy, tanec a další). Přístup je založen hlavně na schopnosti dětí učit se nápodobou a jejich aktivním zapojení do vyučování. Překlada se při vyučování cizímu jazyku učitel pokud možno vyhýbá. Co se týče metody TPR, využívané jako jedné z hlavních ve waldorfských školách, nabízí se např. hry se zpěvem, hry s prsty, říkadla s ukazováním apod. Takovéto činnosti podporují přijímání nových informací skrze pocity a aktivní zapojení. Porozumění je tak velice spontánní a emocionální.

2 GRAMATICKÁ STRÁNKA JAZYKOVÉ VÝUKY

Vyučování cizího jazyka na 1. stupni základní školy s sebou nese velkou odpovědnost a klade na učitele poměrně vysoké nároky. Učitel v tomto ohledu stojí na úplném počátku a je tedy přímo odpovědný za úroveň základních vědomostí, na kterých budou žáci v průběhu jejich veškerého dalšího studia stavět. Celá záležitost s sebou samozřejmě nese řadu problémů se kterými je třeba se vyrovnat. Cizí jazyk je pro děti oblast naprosto nová.

Existuje řada přístupů k učivu, ale ne všechny se hodí právě na 1. stupeň základní školy. Učitel se musí rozhodnout, který přístup k učební látce bude pro jeho žáky nejvhodnější a podle toho také volit. Například Dakin (1992) nabízí dva přístupy, z nichž oba jsou pro 1. stupeň vhodné:

a) Strukturální přístup

- pozornost je zaměřena pouze na jednu gramatickou strukturu a až po jejím důkladném procvičení se přechází ke struktuře další
- dochází k lepšímu procvičení bez zbytečného směšování a dezorientace dětí, ovšem problémem zůstává, že málo kdy narazíme na použití pouze jedné oddělené struktury

b) Kontextuální přístup

- tímto pojetím jsou vyučována celá témata (u dětí např. popis obrázku, jednoduché hry) a jde tedy primárně o přirozený jazyk v konkrétních situacích

Použití výhradně jednoho přístupu by jistě nevedlo k optimálním výsledkům. Buď by děti perfektně zvládaly jednotlivé struktury, ale praktické použití jazyka by jim činilo potíže, nebo by sice byly schopny domluvit se, ale gramatická stránka by mohla být nejistá. Ideální by bylo začlenění obou těchto přístupů do vyučování vzhledem k momentálním potřebám a jejich vhodné střídání. Je-li třeba procvičit složitější gramatickou strukturu, bylo by samozřejmě vhodnější použít přístup strukturální, stejně jako u gramatických jevů vyučovaných v samotných začátcích. Je třeba se nevyhýbat ani přístupu kontinuálnímu, neboť naučit děti komunikovat v cizím jazyce je jeden z hlavních cílů výuky a právě z tohoto hlediska nesmí být tento přístup ve výuce opomenut. Písně jsou dobré pro

osvojení systému zvuků, slovní zásoby, struktur i jazykových zvláštností. Jejich použitím lze dojít k plynulosti a začlenění do každodenního života. Dle toho, jak jsou jednotlivé písně vystavěny, mohou upřednostňovat právě jeden z uvedených přístupů. Mohou se zaměřovat i na dva jevy (vzory) současně, přičemž tyto jsou postaveny do kontrastu proti sobě.

Ward (in Matthews, Spratt a Dangerfield, 1991) se již při výběru písní soustřeďuje na jejich gramatickou stránku. Tvrdí, že píseň by se měla zaměřit převážně na jeden gramatický bod při současném zapojení mnoha příkladů cílové struktury. Navíc doporučuje zvláště u začátečníků vyučovat píseň až po probrání a procvičení dané struktury ve třídě. To je však dle mého názoru pouze jedna z možností, jak s písní pracovat. Přínosem je i píseň, která obsahuje určitý gramatický jev, jež bude probrán až po několika vyučovacích hodinách. Žáci sice ještě nebudou mít bližší povědomí o tomto jevu, ale budou rozumět obsahu písně, což je pro ně v dané situaci přednější. Prostřednictvím zpěvu budou mít strukturu zažitou a předpřipravenou pro další seznámení a práci s ní. Při následné výuce dané struktury nebo jevu je snadné se k písni vrátit a poukázat tak na konkrétní příklad jejího využití v praxi. Tento způsob přispívá k vytváření myšlenkových spojů.

3 MOTIVACE

Děti se výrazně odlišují od dospělých z pohledu učení a přijímání cizího jazyka jako prostředku komunikace. Vzhledem k tomu se výrazně liší i jejich pohnutky, zájem a motivace k učení. Využití hudby je jedna ze základních možností, jak přispět ke zvýšení motivace ve výuce cizího jazyka. Motivovat žáky k činnosti neznamena pouze upoutání jejich pozornosti. Motivace výrazně pomáhá žákům snadněji si osvojit získávané vědomosti, rozvíjí jazykové schopnosti, napomáhá snadnějšímu, rychlejšímu a dlouhodobějšímu zapamatování dané látky. Kromě radosti se hudba stává zprostředkovatelem nejen motivace vnější, ale také motivace k vnitřní, tedy prožitku. „Pozitivní motivace učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.“ (Lokšová a Lokša, 1999:9)

Vlivem konzumní společnosti je pro dnešního učitele motivace dětí mnohem těžším úkolem než tomu bývalo dříve. Děti preferují počítačové hry před čtením nebo hrami

venku. Demotivujících faktorů je však v dnešní době mnoho. Často mezi ně patří i špatný příklad rodiny a přátel. Učitel musí být velmi citlivý, neboť užitím motivace nevhodným způsobem lze snadno narušit žákův kladný vztah k učení. Stále se však zdá být snadnější zaujmout a motivovat mladší děti, které se učí snadněji než dospělí a déle si osvojené učivo pamatují. Proto má učitel prvního stupně určitou výhodu. Například Moon (2005) pohlíží na děti jako na přirozeně zvědavé, tvořivé, milující příběhy a spoustu her. Brumfit (1995) říká, že děti jsou nadšenými žáky, potřebují pohyb a činnost. Výhodou je, že dosud nezískaly žádný negativní vztah k cizímu jazyku a kultuře. V neposlední řadě Slattery a Willis (2003) dodávají, že děti jsou dobrými imitátory, dokáží věrně napodobovat, milují hry a mají velmi živou představivost. Ideální je pro ně učení různými způsoby – sledují, poslouchají, napodobují a samy vytvářejí. Učení se zapojením co nejvíce smyslů je nejpřirozenější, nejoptimálnější a nejpřínosnější. Stejně tak písňe s využitím obrázků, metody TPR, či jiných podpůrných metod jsou pro děti jedny z nejvíce přitažlivých a ve svých výsledcích také nejhodnotnějších.

Písňe mají schopnost překonávat mnohé obtíže, které se při výuce žáků objevují. Problémem může být například krátká doba soustředění nebo neschopnost vidět věci z různých úhlů pohledu, což je typické právě pro mladší žáky. Děti často nevydrží sedět v klidu a potřebují být neustále zaměstnány. Moon (2005) zdůrazňuje nutnost častého opakování a obtížnější pochopení významu sdělení dětmi. Žáci potřebují být pod neustálou kontrolou a učitel je ten, který zprostředkovává veškeré informace. Všechny překážky kladou na učitele a jeho tvořivost vysoké nároky, ale právě písňe dokáží obtíže buďto zcela překonat nebo alespoň usnadnit jejich zvládnutí. Texty písni jsou většinou na opakování přímo založeny a jejich pohybovým doprovodem lze věrně zprostředkovat obsah písni. Navíc je to samozřejmě činnost, která žáky upoutá a nadchne.

Zábavné aktivity jsou zřejmě nejvíce motivujícími ve výuce cizího jazyka, neboť hra je nejdůležitější a nejčastější činností dětí. Existuje široká škála možností, jak motivovat žáky pomocí zábavných činností. Velmi dobrým zdrojem je pro učitele kniha „Teaching English to Children“ (Brumfit, Moon a Tongue, 1995). V ní si Rixon všímá různých druhů hádanek a rébusů, písni („If you're happy and you know it“, „ABC“), říkadel, hudby, tzv. chants, her (Simon says, Domino apod.), omalovánků a kreslení,

pohádek (Chicken Licken, O veliké řepě) a mnoha dalších. Kniha navíc přináší nápady pro práci s příběhy, využití dramatu, nebo hraní rolí. Učitel má v dnešní době možnost také zahrnout do výuky řadu počítačových programů, video, časopisy, knihy či maňásky. S dalšími užitečnými nápady a hrami se lze setkat v knize, kterou napsala Holden (1991). Seznamuje čtenáře také s využitím maňásky, dramatu a hraní rolí, ale navíc jsou v knize obsaženy také tradiční anglické hry, interaktivní hry a činnosti rozvíjející psaní. Mnoho her také podporuje znalosti o stavbě věty a rozvíjí komunikační dovednosti. Takové hry jsou spojeny s mnoha přitažlivými pomůckami, jako jsou například prstoví maňásci, hrací telefon, nebo poštovní schránka. Poutavými hrami jsou křížovky, obrázkové nebo slovní Bingo, hledání rozdílů, hraní dialogů, vyplňování komiksových bublin, hádanky, dotazníky atd. Hra zvaná „Televize“ je výborná pro podporu a rozvoj čtení a mluvení. Lokšová a Lokša (1999) ji popisují jako rám televize, ve které dítě v roli hlasatele čte nebo říká zprávy pro posluchače.

Důležitost písní jako motivačního a aktivizačního prvku ve výuce lze doložit obsahem metodických knih. Téměř žádná z nich, která se zabývá konkrétními možnostmi a činnostmi oživujícími hodiny anglického jazyka se kapitole písní a říkadel nevyhne. Ba naopak tato část zastupuje v každé metodicky orientované knize významnou roli. Dětem se dobře vede, když se jim daří a jsou chváleny, tudíž je pro ně motivující mimo jiné i hodnocení. Podkladem k testování a hodnocení znalostí žáků se dle Murpheyho (2001) mohou stát například právě písně. Nejčastěji tak lze zjistit slovní zásobu žáků, porozumění, úroveň překladu apod.

Pro motivaci žáků však nestačí zařadit do výuky jen zábavné činnosti a metody. Důležitou roli hrají také zajímavá témata, změny, atmosféra ve třídě, vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, osobnost učitele, individuální zvláštnosti a prostor pro seberealizaci žáků. Nedílnou součástí je také vytváření pozitivního postoje k učení, který následně vytváří pozitivní učební atmosféru. Občas je dobré zjistit postoje dětí k anglickému jazyku anonymním dotazníkem, který může mít různé podoby.

4 HUDEBNÍ AKTIVIZAČNÍ PRVKY

4.1 PŘÍNOS HUDBY DO JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Nalézt důvody pro využití písní mimo hodiny hudební výchovy, například i v jazykovém vyučování, není těžké. Hudba je všude kolem nás, nejen ve škole. Hudbu lze slyšet z rádia, televize, využíváme kompaktních disků, magnetofonových kazet, vlastní produkce atd. Hudba slouží k uklidnění a relaxaci nebo naopak k rozvíření emocí, určitému nabuzení k činnosti, k tvořivosti, někomu k soustředění. Přináší radost a harmonii, ale i smutek a pocit samoty nebo odcizení. Často probouzí pocit sounáležitosti, obzvlášť zpívají-li lidé společně. Brewster, Ellis a Girard (1992) správně předznamenávají, že písně společně s hrami a říkadly umožňují spojení školy s domovem a mimoškolním životem dětí. Každý cítí hudbu jinak, jiným způsobem ji prožívá, má rád jiný žánr, ať už je to folková hudba, opera, etnická hudba, heavy metal či jiné. Všichni lidé, ať už zpívat umí nebo neumí, se však jistě shodnou v následujícím: těžko lze najít člověka, který by v srdci neměl alespoň část hudebního světa, který by miloval.

Obzvláště děti rády zpívají a nemívají ostych před ostatními. První písně slýchají a nesou si s sebou již od narození. Písně z dětství si pamatuje snad každý. Snadné a dlouhodobé zapamatování je jednou ze dvou hlavních výhod využití písní v jazykovém vyučování, které uvádí Murphey (1992). V první řadě říká, že díky uvolněné atmosféře při poslechu, emocím a rytmu je hudba vysoce zapamatovatelná. Jazyk zpívaný je mnohem jednodušší než jazyk mluvený a opakování v písních nepřináší úpadek motivace, ba naopak, „...songs and music 'stick' in the head.“ (1992: 3) Mnozí jistě zažili situaci, kdy se v hlavě nemohou zbavit melodie, kterou někde slyšeli nebo jen zaslechli. Druhou hlavní výhodou je vysoká motivační schopnost. Hudba v sobě nese pozitivní energii a její mnohotvárnost odkrývá i kulturní zvláštnosti. Motivovanost dětí v hodinách jazyka začíná s tím, co děti zajímá. To by měl být pro učitele také jeden ze stěžejních výchozích faktorů.

Celkově obsáhlý přehled výhod, které hudba do jazykového vyučování přináší, uvádí Ward (in Matthews, Spratt a Dangerfield, 1991). Současně shrnuje obecné názory, které se objevují v pracích mnoha dalších autorů, v následujících bodech:

1) Autenticita dané aktivity i autenticita jazyková

- lidé obecně tráví mnoho času poslechem hudby, tudíž do třídy se přenáší to, co dělají žáci v reálném životě, navíc mnoho dětí zná britskou či americkou hudbu, aniž by někdy předtím v Anglii a Americe byli

2) Zvýšení motivace

- jde hlavně o zábavnou činnost

3) Opakování

- nuda a nezábavnost se v písních při opakování gramatických struktur mění ve zcela přirozenou a zábavnou činnost

4) Rytmus a přízvuk

- lze je naučit recitováním a zpěvem písní

5) Nová slovní zásoba

- tím, že se žáci učí slovíčka v kontextu si je spíše zapamatují a nezapomenou

6) Skupinová činnost

- hudba slouží ke stmelení kolektivu či skupiny (jako při fotbalu či politice), dává příležitost k začlenění jedince do kolektivu a zvyšuje sebejistotu

7) Vlastní procvičování a opakování

- dítě má možnost zazpívat si píseň samo mimo třídu a tím si zopakovat angličtinu, což u rozhovorů a dialogu není možné, navíc zpívat si pro sebe není tak neobvyklé, jako mluvit sám se sebou

Ač mají písně mnoho výhod, nejsou všemocné. Je nutné brát v potaz cíle, ke kterým vyučování směřuje. Tím hlavním je naučit děti komunikovat v cizím jazyce. Písně samy o sobě však k jeho naplnění nestačí, nedokáží tuto dovednost naučit. Jsou spíše jakýmsi mostem mezi příjemným zážitkem z poslechu či zpěvu a užíváním jazyka jako komunikačního prostředku. (Murphey, 1992)

Na druhou stranu se písně velice snadno mohou stát, jako motivační prvek, zdrojem pro aktivní komunikaci. Vybere-li učitel píseň s dějovou linií nebo obsahující vhodnou slovní zásobu, lze dále navázat rozšiřující komunikativní činností. Děti se mohou například pokusit děj písně převyprávět nebo z daných slov vytvořit jednoduchý příběh a s ním následně pracovat. Texty některých písní (i v učebnicích pro ZŠ) jsou psány ve formě

dialogu, jak je tomu např. v písni „*Hallo Tom*“. (Šádek, Karásková, 2002) Děti pak mohou přehrávat s danými frázemi scénky a rozšiřovat si tak své komunikativní dovednosti. Zajímavou zkušeností pro děti by mohla být i možnost k daným slovům hledat slova rýmovaná a z nich vytvořit báseň. Ta se mohou stát podkladem pro složení písně nové (s novou melodií i rytmem), jako možnost dětské hudební improvizace.

Důvody pro zařazení hudby do jakéhokoli vyučování mimo hodiny hudební výchovy nebo příčiny její obliby ve volném čase shrnuje Mátejová a Mašura (in Šimanovský, 1998): „Hudba zmírňuje strach a stimuluje ontogeneticky a fylogeneticky nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulzy a tvůrčí instinkty, které vedou k novým a optimálnějším způsobům chování.“

4.2 VÝBĚR PÍSNÍ

Výběr písní, které chce učitel použít ve vyučování, by neměl být v žádném případě nahodilý. Nejen, že by se tím děti naučili jen velmi málo, ale navíc by se ztrácel čas pro kvalitní jazykové i hudební vyučování. I při krátké činnosti lze děti posunout v jejich vědomostech o krůček dál, dát žákům tzv. „comprehensive input“. Obecně pro hudební i jazykové vyučování platí výběr vzhledem k věku dětí, jejich úrovni a pokročilosti, délce písně a její náročnosti, a to hudební i jazykové. Učitel však nesmí děti přehltnout informacemi. Je třeba naplánovat i čas potřebný k prezentaci, procvičení a využití písně, vědět také, kam ji v hodině zařadit (začátek, hlavní část či konec). Učitel vždy musí směřovat k cíli své hodiny a tak i tomu je třeba výběr přizpůsobit.

Malkoc (1993) přichází s dalšími hledisky, na které je třeba brát ohled při výběru písně do hodiny cizího jazyka. Je jím například procvičování gramatiky, užití idiomů v kontextu nebo posílení slovní zásoby. Vždy bychom měli mít v zásobě písně, které lze použít neplánovaně přímo v hodině, například pro změnu jejího tempa. Důležité je neopomenout ani emocionální stránku věci. Jedná se o tzv. zpěv pro potěšení. Ten lze zařadit do vyučování, jsou-li děti unavené, nebo mají být naopak uvedeny do nějaké myšlenkové aktivity. (Ward in Matthews, Spratt, Dangerfield, 1991) Do této oblasti lze

zařadit i písně sloužící k navození určité atmosféry ve třídě. Jsou to písně, které se váží k svátkům v roce (např. Vánoce) nebo písně narozeninové.

Stejní autoři otvírají i oblast fonologie. Zaměřují se na výslovnost, přízvuk a rytmus. Učitel by měl vybrat zvuk, který dělá dětem potíže a následně k němu vybrat vhodnou píseň, která by neměla být příliš komplexní. Pro procvičení počátečního /h/ navrhuji například píseň „*He's got the whole world in his hands*“. Angličtina je tzv. „stress-timed language“, což znamená, že přízvukné slabiky mají tendenci objevovat se v pravidelných intervalech. U přízvuku a rytmu je důležité odlišovat slova obsahová (silný přízvuk) a gramatická (slabý přízvuk). Toto celkem dobře procvičí píseň: „*My Bonnie lives over the ocean*“. Žáci si tyto prvky, které učitel nácvikem písně sleduje, vůbec neuvědomují a nebylo by ani vhodné je s nimi seznamovat. Učitel je ten, kdo sleduje co je třeba se žáky procvičit a vybírá prostředky k tomuto procvičování vhodné.

Kulturní zvláštnosti jsou dalším vodítkem, které mohou výběr písně usnadnit nebo naopak ztížit. Co je vhodné a běžné pro jeden národ, nemusí být adekvátní a vyhovující pro druhý. Tradiční anglické písně jsou ideální způsob, jak dětem zajímavou formou přiblížit cizí mentalitu, popřípadě realie. Rixon (in Brumfit, Moon a Tongue, 1995) varuje před výběrem tradičních písní. Samozřejmě neříká, že by je učitel neměl při vyučování dětí používat, ale nabádá k větší pozornosti při jejich výběru. Ač jsou tyto písně dobrým zprostředkovatelem cizí kultury a realii, obsahují často i mnoho zastaralých rčení a úsloví, která leckdy matou i rodilé mluvčí. Na druhé straně je však možnost výběru ze široké nabídky a lze najít i takové písně, které jsou snadné ve slovní zásobě i skladbě (struktuře).

Druhů písní, z nichž má učitel možnost výběru do hodin anglického jazyka je nekonečně mnoho. Proto lze také velmi těžko uvést jejich přehled a rozdělení. Pro zajímavost uvedu jen několik málo příkladů. Brewster, Ellis a Girard (1992) uvádí tři hlavní okruhy písní. První z nich jsou tzv. „action songs“, v nichž se spojuje zpěv s ukazováním a jsou tedy založeny na metodě TPR. Do nich patří písně doprovázející hry dětí (skákání, prstové říkanky), i známé písně „*If you're happy and you know it*“ nebo „*The wheels on the bus*“. Dalším okruhem jsou tradiční písně vhodné zvláště pro mladší děti, neboť starším už by se mohly zdát dětinské. Pro takové děti lze využít třetího okruhu, tedy písní populárních (například od skupiny Beatles).

Murphey (2001) se přímo rozdělením písní využitelných při výuce cizího jazyka nezabývá, spíše uvádí jednotlivé druhy písní z nichž lze čerpat. Těmi nejznámějšími jsou prstové písničky, písně s opakováním či střídáním předzpěváka a sboru, dialogické písně, písně s pohybem či doprovázející tělesná cvičení, písně k určitému tématu, ukolébavky, spirituály a další (autor uvádí termíny „finger play songs, refrain songs, echo songs, question and answer songs, movement and physical training songs, ´topic´songs, lullabies and spirituals“).

Zájem dětí je jedno z hlavních vodítek, kterými je třeba se při výběru řídit. Dakin (1992) z tohoto hlediska vyvozuje, že každá píseň, kterou učitel dětem předkládá, musí zaujmout. Měla by tedy být jednoduchá pro porozumění co se týče slovní zásoby a struktury. Musí být vhodná vzhledem k věku, zkušenostem a zájmům. Dále říká, že písně jsou vhodné převážně k procvičení a rozvíjení naučeného. Společně s říkadly jsou na rozhraní drilu (mechanického opakování, repetice) a praxe v navozených situacích.

4.3 PREZENTACE PÍSNÍ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ

4.3.1 Nové písně

Prvním cílem, kterého se v počátcích výuky písní snaží učitelé dosáhnout, je naučit děti píseň reprodukovat a rozumět většině nebo celému textu. Tohoto cíle lze dosáhnout použitím různých záživných a efektivních metod a prostředků. V praxi učitelé představují žákům nové písně nejčastěji dvěma způsoby. Ten první je zpěv učitelem, ať už bez přípravy nebo s drobnou přípravou a druhý je společné pročtení textu, opakování žáků po učiteli a následný poslech. Text může být zapsán jednoduše v učebnici nebo jej lze napsat na plakát či pracovní listy. Možností, jak píseň uvést a naučit je však mnohem více.

Malkoc (1993) navrhuje v oblasti přípravy nejprve vytyčit klíčovou slovní zásobu a až poté přistoupit k samotnému osvojování textu a melodie. Dále uvádí konkrétní příklady, jak s novou písní pracovat, z nichž jsem vybrala následující dva. Prvním z nich je hádání obsahu písně z jejího názvu, který je napsán na tabuli. Děti poté společně s učitelem vyvodí klíčová slova a základní i novou slovní zásobu. Druhý příklad je pro starší žáky a jde v něm o vytváření příběhu. Děti pracují ve skupinkách. Učitel si připraví klíčová slova, která se v písni vyskytují a každé skupině jich nadiktuje 6 až 8. Děti se z nich pokusí sestavit příběh a ostatní skupiny poté hádají význam těchto klíčových slov. Nakonec v průběhu poslechu děti skládají daná slova v pořadí, v jakém je v písni slyší. Tento způsob příběhu zmiňuje také Dakin (1992), který ovšem přidává i zapojení dramatu a hraní rolí. Navíc zdůrazňuje, že při prvním představení písně nemají chybět obrázky, mimika a gesta.

Ward (in Matthews, Spratt a Dangerfield, 1991) navrhuje u starších žáků pracovat při přípravě s textem, v nižších třídách a u začátečníků preferuje výuku bez textu. V prvním případě doporučuje předučit nová slovíčka, potom recitovat refrén po řádcích (žáci opakují po učiteli), říci refrén společně a společně jej také zazpívat. To samé dále opakují při výuce slok až na závěr dojdou ke zpěvu celé písně společně. V druhém případě (bez textu) je nutné zkontrolovat, zda děti říkají slova správně a ne jen opakují to, co právě slyšely. Formou takové varianty může být například individuální zopakování.

Mnoho zajímavých nápadů uvádí Cross (1991), z nichž jsem vybrala tyto:

1) Cesta domněnky

- vhodné pro začátečníky, kterým nevadí, že nerozumí slovo od slova
- učitel předvede žákům obsah písničky pomocí obrázků a gest (lze tak předvést většinu písniček a říkadel pro děti)

2) Překlad

- do mateřského jazyka je vhodné písničky přeložit, jedná-li se o jazykově komplexní texty, a je-li potřeba v hodině ušetřit čas
- u některých je dobrý doslovný překlad respektující pořádek slov i smysl

3) Skládanka

- text je rozstříhaný na řádky či slova, která učitel promíchá a děti je v průběhu poslechu skládají – to lze provést i před prvním představením písničky, kdy se děti pokusí sestavit rozstříhaný text tak, aby dával smysl a následný poslech je pouze kontrolou správnosti

4) Mizející text

- celý text je napsaný na tabuli, děti jej při poslechu čtou, potom zpívají nebo recitují, následně učitel jedno nebo dvě slova vymaže a zpívají znovu, učitel tak postupně vymazává stále více slov, až je text zpíván bez jakékoli vizuální podpory
- toto je motivující, příjemný a radostný způsob, jak se naučit kratší texty zpaměti

Autor navrhuje i smíšené formy prezentace, kdy jde o kumulaci dvou a více technik. Spojit lze například vizuální prezentaci s překladem určitých slov či frází, nebo vytvořit skládanku v níž budou vynechaná slova.

4.3.1.1 Listening comprehension

Porozumění poslechu je jedna z dalších možností, jak pracovat s neznámou písničkou. Ward (in Matthews, Spratt a Dangeield, 1991) tvrdí, že k tomuto účelu lze použít téměř každou písničku, je-li zařazena dříve, než se ji žáci učí zpívat. Poslech tedy má předcházet zakódování písničky do paměti. Nadále rozlišuje tři úrovně poslechu, které stupňují přesnost

a postupují od obecného, širšího rámce ke konkrétním a jednotlivým informacím. Nejprve zdůrazňuje poslech podstaty, kdy žáci dostanou předem zadanou jednu nebo dvě otázky. Další úroveň je poslech pro konkrétní informaci, to je práce s pravdivými a nepravdivými výroky („true/false“). V nich se děti rozhodují, zda daná informace je či není pravdivá. Posledním bodem je poslech konkrétních slov v písni, zaměřený na přesnost. Zde jsou využívána tzv. „gap-filling“ cvičení, kdy děti v průběhu poslechu doplňují slova do textu.

Malkoc (1993) navrhuje tyto možnosti práce s poslechem založeným na porozumění:

1) Poslech a psaní

- učitel několikrát píseň zazpívá nebo pustí nahrávku, děti zapisují slova, která v písni slyší, následně je porovnávají s celým textem
- určeno pokročilejším žákům

2) Doplnování vynechaných slov

- učitel napíše na tabuli klíčová slova v náhodném pořadí, představí píseň a děti následně doplňují slova tam, kam v textu patří

3) Číslování pořadí klíčových slov

- učitel diktuje nebo píše na tabuli klíčová slova v náhodném pořadí, žáci hádají kontext, poté učitel přehraje píseň a děti číslovají slova v pořadí, v jakém je v písni slyšely

4) Rýmující se slova

- žáci sledují, jak se slova na koncích veršů rýmují, poté se pokoušejí hledat jiná rýmující se slova (např. dog – log, fog; house – mouse)

Šádek a Karásková (2003) v metodické příručce k učebnici Start with Click představují uvedené první tři způsoby a přidávají ještě jednu možnost:

Skládání řádků

- učitel rozstřihá text písně na jednotlivé řádky a žáci pracující ve skupinkách či dvojicích se snaží při poslechu text správně seřadit
- tuto možnost navrhuje i Malkoc (1993), ovšem pouze u balad nebo písní s příběhem

Zajímavý nápad uvádí i Brewster, Ellis a Girard (1992), kteří navrhnou smíchání textů dvou či více písní a úkolem dětí je dle poslechu tyto písně roztřídit.

4.3.2 Známé písně

Malkoc (1993) definuje mnoho variant, jak lze dále s písní pracovat. V první řadě lze obměňovat způsob zpěvu. Děti mohou zpívat po skupinách, přičemž skupina A zpívá sudé a skupina B liché řádky písně. Jindy se mohou střídát žáci ve zpěvu po řadách, chlapci s dívkami, učitel se žáky (ve smyslu sloka – refrén, nebo opakování po předzpěvákovi jako ve spirituálech), nebo učitel začne píseň a poté ukazuje na žáky, kteří mají pokračovat. Dále je možné měnit náladu. Děti mají za úkol zazpívat píseň nejrychleji, nejjemněji, nejveseleji apod. Za třetí můžeme využít obrázkových vsuvek, které jsou zařazeny do textu a v neposlední řadě mohou žáci svůj zpěv doplnit jednoduchými melodickými či rytmickými nástroji (triangl, malé zvonečky, chřestítka apod. – Orffův instrumentál).

Cross (1991) uvádí konkrétní možnost práce s texty písní, které si děti již osvojily. Rozvíjí tak dále psanou podobu slyšeného. Jde o diktát, v němž učitel diktuje dětem text a oprava probíhá opět při poslechu. Tento způsob je využitelný spíše se staršími žáky a je vhodný pro kratší texty se známými slovy.

Ve třídě lze využít také písně vážící se k jednotlivým ročním obdobím, svátkům v roce či významným příležitostem (narozeniny, svátek apod.). Písně, které se tak děti naučí lze neustále opakovat, aniž by se dětem znelíbily. Vhodně tak dojde k propojení jazykové výuky ve třídě a života dětí mimo školu. Z takových písní lze následně připravit pásmo pro školní akademii, koncert pro rodiče a veřejnost (např. na Vánoce), dobročinný koncert apod.

Lze také s dětmi vytvořit album písní, které se naučily, přičemž děti jej mohou výtvarně dotvořit. Každá třída by měla svoji sbírku písní. Šikovnější třída může vytvořit nahrávku na magnetofonovou kazetu či kompaktní disk. S takovým nápadem přichází například Murphey (2001). Doporučuje nahrát kazetu s osvojenými písničkami a vytvořit k nim nálepku se jménem dítěte, kterému kazeta patří. Na volné místo v závěru kazety může učitel nahrát osobní zprávu danému dítěti. Kromě písní lze nahrávat krátké příběhy, anekdoty, jazz chants apod. Taková tvorba může být přínosem nejen pro danou třídu, ale také pro rodiče a další učitele.

4.3.3 Rozvoj hudebních schopností v angličtině

Následující oblast lze založit na pojmech z hudební psychologie, které uvádí Daniel (1992). Učitel hudební výchovy se zaměřuje nejen na zpěv a poslech, ale také na intonaci, improvizaci, rytmus a hudebně pohybovou činnost. Tyto složky hudební výchovy se mohou stát také aktivizačním prvkem ve výuce jazyků. Do své práce by měl učitel zahrnout jak percepci (poslech), tak reprodukci (zpěv a nástrojový doprovod) a tvorbu (kompozici a improvizaci). Pro hudební činnosti je důležitý rozvoj hudebních schopností, jejichž základem jsou vlohy.

Rozvíjení hudebních schopností ve výuce angličtiny částečně nastiňuje ve své diplomové práci Soukupová (1998). V kapitole „Hry se zpěvem“ autorka uvádí celou řadu zajímavých her, při nichž se zpívá nebo hraje na hudební nástroje. Mezi mnohými méně známými hrami lze najít i písně klasické jako je například „*Hokey Pokey*“. Velký přínos her využívajících hudbu jako podpůrný prvek spatřuje v rozvoji estetického citění a citu pro krásu v hudbě, řeči a pohybu. Uvádí, že v takových hrách je skutečnost znázorněna prostřednictvím umění, což v sobě přináší velkou hloubku a sílu prožitku.

Pro zařazení hudebních složek do výuky anglického jazyka je nejvhodnější využít hudebních her a ty následně upravit pro podmínky jazykové třídy. Mnoho hudebních her uvádí ve své diplomové práci například Švédová (2000). Na vybraných se pokusím ukázat možnost využití ve výuce angličtiny.

Rytmické činnosti

Rozvoj citění tempa, rytmu a metra probíhá nejčastěji v angličtině na písních, říkankách a tzv. jazz chants. Velkou škálu chantů, tedy říkanek s výrazným rytmem nabízí knihy Carolyn Graham. Rytmus lze podpořit hrou na tělo nebo pomocí Orffova instrumentáře. Jelikož však jde také o rozvoj jazyka, velmi jednoduché je rytmizování jednotlivých slov či větných úseků, které mohou probíhat spontánně formou improvizace nebo cíleně předem, tvorbou učitele. Žáci pak rytmy reprodukují nebo tvoří přímo na vybraných slovech, popř. hledají anglická slova k vytvořenému rytmu.

Zajímavým nápadem velmi vhodným pro starší žáky (např. 5. třídu) je hra „*Čas rapování*“, který uvádí Samsonová (1997). Žáci nejprve doplní text s vynechanými částmi.

Vybírají z nabídky slov tak, aby se text rýmoval a dával smysl. Poté jej zkouší skandovat či rapovat.

Intonační a sluchové činnosti

V těchto činnostech si žáci tříbí smysl pro výšku tónu, postup melodie (stoupavá/klesavá), intervaly apod. Při výuce anglické abecedy nebo řady čísel lze tak například zadat žákům úkol zpívat ji jako stupnici nahoru a dolů, jako rozložený tónický kvintakord nebo dle ukazování postupu melodie učitelem na stupnicové řadě.

Švédová (ibid.) uvádí hru „*Paměť pro melodi*“, ve které mají žáci poznat změnu ve známé melodii. V angličtině by tak učitel mohl zpívat již naučenou píseň a záměrně udělat melodickou chybu, kterou by žáci měli zvednutím ruky identifikovat. To lze provést i na nové písni, ovšem změna by musela přijít nejméně po třetím opakování.

Jinou hrou této oblasti je „*Písničkový mišmaš*“. Každé dítě si ze sáčku vytáhne název písně, kterou si následně začne potichu zpívat a pohybovat se v prostoru. Úkolem je, aby se našly dvojice nebo skupinky zpívající stejnou píseň, přičemž první dvojice či skupinka, která se najde, vyhrává. V angličtině tak lze jednoduše zopakovat a procvičit všechny již známé písničky. Učitel však musí předem žákům říci, zda se hledají pouze dvojice nebo skupinky o daném počtu. Vždy se hraje až do konce, dokud se nesetká i poslední dvojice či skupina.

V praxi hudební výchovy jsem se setkala s hrou, která je založena na dynamice zpěvu. Jde o hledání předmětu schovaného ve třídě, kdy jeden žák hledá ukrytý předmět a ostatní jej navigují zpěvem písně (stále dokola) ve smyslu hry „Samá voda, přehořívá, hoří“. Je-li žák daleko od předmětu, děti zpívají slabě, při postupném přibližování přidávají na intenzitě hlasu a největší síly dosahují při nalezení předmětu. Není však žádoucí, aby děti křičeli, musí jim být zcela jasné, že jde stále o zpěv. Tuto hru jsem osobně použila ve 3. a 4. třídě při výuce angličtiny i hudební výchovy. Tímto způsobem lze zopakovat nebo procvičit jakoukoli píseň velmi jednoduchou formou, aniž by si toho děti byly cíleně vědomy. Pozornost dětí se přesouvá k jiné činnosti než je koncentrace na text a melodii, žáci jsou uvolněnější a odvažnější, zapojují se i ty děti, které za normálních okolností zpívat nechtějí.

Improvizační činnosti

Tyto aktivity rozvíjí smysl pro rytmus, spolupráci, pohybovou koordinaci, muzikálnost a tvořivost. Opírají se o experimentování s tóny, rytmem, hudebními nástroji apod. Podněcování žáků převládá nad učením. Experimentování s rytmem uvádí Švédová (ibid.) ve hře „*Slovo jako rytmický celek*“. Učitel předvede pravidelný rytmus, který žáci opakují a snaží se jej převést do slov, hledají k němu tedy slovo nebo slovní spojení. Takový proces může probíhat i obráceně, kdy žáci na dané slovo vymýšlí rytmus. Pro zpestření mohou žáci vytvořit rytmizovanými slovy jeden polyrytmický celek, ve kterém každá skupina opakuje slovo jí přidělené. Pro výuku angličtiny pouze pracují s anglickými výrazy. Jedná se o improvizaci, neboť řešení je nespočetně mnoho. Může jít například o následující variantu, kterou jsem nazvala „*Aprílové počasí*“:

1. sun sun sun sun sun sun sun sun sun sun sun sun
2. it's rain- ing it's rain- ing it's rain- ing
3. snow snow snow
4. thun- der thun- der thun- der

Improvizace melodie může být provedena například na melodii dětem dosud neznámé anglické písně. Učitel přezpívá část a žáci mají domyslet její konec tak, aby odpovídal požadavkům předvětí a závětí a šlo tak o uzavřený celek. Žáci tvoří intuitivně a pocitově, učitel tedy neuvádí teorii hudebních forem. Na závěr žákům odhalí, jak melodie doopravdy končí. Může se stát, že některé děti domyslí melodii přesně tak, jak má být.

Hudebně-pohybové činnosti

Aktivity spojující hudbu a pohyb bývají nejoblíbenější nejen ve výuce cizího jazyka, v němž se jedná především o písně založené na metodě TPR. Hudebně-pohybové činnosti jsou mimo jiné často hlavním prostředkem muzikoterapie. Šimanovský (1998) například navrhuje práci s příběhem nebo pohádkou, popř. hraním rolí. Učitel se žáky vybere pohádku (v tomto případě anglickou), která se jim líbí a obohatí ji hudební složkou. Každá postava tak má své rytmicko-melodické vyjádření hudbou i tancem a je jí přidělen typický nástroj. Variantou může být i činnost ve dvou skupinách, kdy jedna vypráví, nebo čte, druhá improvizuje na hudební nástroje.

4.3.4 Podpora zapamatování písní

Ne vždy jsou všechny písně, které chce učitel do výuky zařadit, jednoduché. Obtížný může být pro žáky nejen text písně, ale také melodie. V tom případě je povinností učitele pomoci žákům píseň hravým způsobem zvládnout a využít podpůrných metod pro jejich zapamatování.

a) Obtížný text

Malkoc (1993) přichází s technikou tzv. “backward buildup“. Tento postup je vhodný, mají-li žáci potíže s dlouhými a obtížnými frázemi. Je založen na opakování bez melodie (spíše tedy jakémsi chantu) a postupuje se odzadu dopředu. Začíná se tedy posledním slovem nebo frází, následuje poslech a opakování, poté se přidá další slovo a opakování atd., až se dojde k začátku a zopakuje se celý obtížný úsek. Postup je například následující:

T: Finnigan

Ch: Finnigan

T: Michal Finnigan

Ch: Michal Finnigan

T: named Michal Finnigan

Ch: named Michal Finnigan

...atd...

T: There was an old man named Michal Finnigan.

Ch: There was an old man named Michal Finnigan.

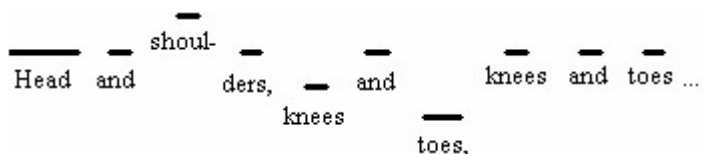
Stejný způsob osvojování výslovnosti dlouhých a obtížných slov či vět prezentuje je své knize také Murphey (2001). Pojmenovává ji „chorus back-chaining“ a postup osvojování uvádí na příkladu slova „Supercalifragilisticexpiallidosious“. Žáci neopakují jednotlivé úseky pouze jedenkrát, ale často i 3x – 4x.

Druhou možností je vizuální podpora textu. V hudební výchově ráda používám při výuce nových písní nástěnných tabulí, na které napíši celý text se všemi slokami. Pohledy žáků tak směřují jedním směrem a dokáží přitom vnímat i učitele. Je to mnohem lepší způsob, než když každý žák dostane svůj vlastní papír, ve kterém se hůře orientuje a nedokáže již sledovat okolí. Děti navíc velmi ocení, doprovodí-li učitel slova písně vlastními ilustracemi. Není samozřejmě vyloučené, aby takové ilustrace následně vytvářeli žáci sami.

Učitel nemusí předložit žákům pouze tištěnou verzi. Text písně je možné nahradit obrázkem či ilustrací. Je žádoucí, aby žáci sami takové obrázky nakreslili. Mají-li již osvojenou základní slovní zásobu, která se v písni objevuje, může jeden nebo dva z nich při zpěvu na jednotlivé obrázky ukazovat a předznamenávat tak, co se bude právě zpívat.

b) Obtížná melodie

Daniel (1992) uvádí způsob práce s nezpěváky a možnosti podpory v počátcích jejich výuky. Jelikož se tyto děti učí nejprve rozlišovat tóny vysoké a nízké a také melodii stoupající či klesající, je vhodné ji doplnit grafickým znázorněním. V jazykové výuce by tedy učitel mohl znázornit melodii krátkými a dlouhými čárkami v dané výši nebo podpořit zpěv přímo ukazováním melodie rukou (ve vodorovné poloze) nahoru a dolů. Doporučuji, aby se žáci k ukazování melodie také přidali dle vzoru učitele. Pohybové ztvárnění podpoří snadnější zapamatování.



Jinou možností je předučit nejprve melodii a rytmus jako brumendo a až později přidávat slova. (Malkoc, 1993) Není vyloučené, aby takové první uvedení písně proběhlo v hudební výchově, kde může být dále rozvíjeno. Učitel může melodii použít jako rozezpívání, základ improvizace (žáci domýšlí konec), lze ji také doprovodit Orffovými hudebními nástroji apod. V následující hodině anglického jazyka se tak žáci soustředí už pouze na text písně.

Je-li píseň příliš dlouhá a obtížná, doporučuje stejná autorka vyučovat v jedné hodině pouze jednu sloku. Jiná situace nastává, pokud taková píseň obsahuje navíc refrén. V tom případě je vhodné procvičit nejprve pouze tento refrén, pak učitel zpívá sloky a střídá se s žáky. Je-li píseň dlouhá, ale jednoduchá, nabízí se práce ve skupinách, přičemž každá skupina má zadánu jednu sloku a skupiny se ve zpěvu střídají.

4.4 OSTYCH A STRACH ZE ZPĚVU

V současné době dokáže mnohem méně dětí čistě a krásně zpívat. Nejčastější příčinou je nedostatek dobrých a podnětných vzorů, ať už z rodiny nebo školy a často i špatné pěvecké návyky. Ztotožňuji se s názorem Daniela (2001), který říká, že neexistují lidé, kteří nemají hudební sluch, a proto neumějí zpívat. Tito lidé se tomu dosud pouze nenaučili a nemají dostatečně rozvinuté hudební schopnosti. Touto myšlenkou se zabývá také Tichá (2005), která uvádí konkrétní důvody, proč děti nezpívají. Mohou jimi být nedostatečné a nesprávné pěvecké vzory, špatné držení těla, nízká poloha mluvního hlasu apod.

Nedostatečným rozvojem pěveckých schopností však vyvstávají problémy i pro samotnou řeč. Tichá (ibid.) uvádí, že děti, které se nenaučí správně zpívat, nedokáží následně ani zněle mluvit. Nejčastěji pak používají hlasitou hlubší hlasovou polohu, která rozvoji zpěvu spíše brání. Navíc zlepšením zpěvního hlasu se zákonitě zkvalitní i mluvní hlas dětí.

Daniel (ibid.) říká, že s dobrým rozvojem hudebních schopností souvisí také radost z vlastního zpěvu, zpěvu s ostatními a estetický zážitek. Lidé, kteří se zpívat nenaučí toto nikdy nepoznají. Naopak mohou být svým výkonem frustrováni, což zabraňuje bezproblémovému učení nejen v hudební výchově, ale všude tam, kde učitel s dětmi zpívá, tedy i ve výuce cizího jazyka. Proto Daniel doporučuje věnovat se výuce zpěvu intenzivně již od 1. třídy, tedy dříve než se stud a jakékoli zábrany vytvoří. Richards a Rodgers (1991: 91) důležitost takového tvrzení také doceneují: „An important condition for successful language learning is the absence of stress.“

S ostychem nebo strachem dětí ze zpěvu se učitelé 1. stupně příliš nesetkávají. Problém nastává spíše až s nástupem do puberty na 2. stupni. Malé děti jsou spontánní, mnohé z nich odvážné, nehledí tolik na názory ostatních. I přesto se může objevit žák, který má vytvořenou psychickou bariéru například kvůli necitlivé kritice okolí, zvláště spolužáků či vrstevníků. V takovém případě je dítě frustrováno a místo toho, aby použití písni učební proces usnadňovalo, může jej naopak blokovat. To je však už krajní situace. Obavy nebo stud se vyskytují obzvláště tehdy, má-li dítě zpívat samo před třídou. Učitel může pomoci nejrůznějšími způsoby. Nechá například zpívat děti ve dvojicích, skupinkách či sboru nebo střídá vlastní zpěv se zpěvem dětí. Velmi vhodné je využít technik muzikoterapie a přizpůsobit je potřebám a podmínkám jazykové třídy. Nejčastěji jsou takové techniky spojením hudební a dramatické výchovy, neboť hudba, zpěv a pohyb k sobě neodmyslitelně patří. Z tohoto hlediska se nabízí písně s využitím metody TPR jako velmi vhodné, uvolňující atmosféru a přinášející radost ze zpěvu a pohybu.

Zpěv v jiném předmětu než hudební výchově je výhodou už jen z toho důvodu, že pozornost dětí se přesouvá od samotného čistého a krásného zpěvu k jiným hodnotám, například správné výslovnosti, porozumění textu písně apod. Žáci si mnohdy ani neuvědomují, že učitel se zaměřuje na jejich schopnosti pěvecké. Psychické bloky, které se objevují v hudební výchově jsou samy o sobě v jiném předmětu odstraněny nebo alespoň zmírněny.

Strach ze zpěvu mívají ovšem nejen děti, ale nežádá kdy i samotní učitelé, kteří tvrdí, že zpívat neumějí. Nejčastěji se nabízí řešení pomocí magnetofonové nahrávky či kompaktního disku, které jsou takovými učiteli hojně využívány. V praxi jsem poznala jak učitelku, která sama nezpívala, pouze sledovala zpěv žáků s nahrávkou, tak učitelku, která neměla příliš rozvinuté hudební schopnosti, přesto se zpěvu se žáky nevyhýbala.

V prvním případě šlo až o přísné direktivní řízení nastolující řádnou disciplínu v nepříliš přátelské atmosféře. Aktivní byly jenom děti, učitelka tvrdila, že sama zpívat neumí. Proto se žáky nezpívala vůbec, vždy pouze přečetla a přeložila s dětmi text písně, pustila nahrávku a pedantsky sledovala, zda všichni zpívají, nahlas a správně vyslovují. Takový přístup by se na současných školách v dnešní době už neměl vyskytovat, neboť

není pro žáky příliš motivující a přitažlivý. Strach dětí ze zpěvu by se tímto postupem mohl dokonce prohlubovat.

Ve druhém případě učitelka také používala magnetofonové nahrávky, ale pouze pro první představení a počáteční výuku písně. Také pracovala s textem, ovšem ne vždy na něm zakládala celou výuku, snažila se mimo jiné i o osvojení písně pamětně dle poslechu. Vždy zpívala společně s dětmi a ve třídě panovala radostná a přátelská atmosféra. Děti byly motivovány a píseň zpívali s nadšením. Tato varianta je samozřejmě pro děti mnohem přínosnější a radostnější. Problémem může nastat pouze v případě, že žáci si špatným příkladem učitelky nesprávně osvojí melodii písně. Pak je nutné správně vyvážit poměr poslechu nahrávky a předvedení písně učitelkou. Rozhodně by se ale učitel neměl vlastnímu, ač ne zrovna ideálnímu, zpěvu zcela vyhýbat.

Murphey (2001) uvádí tzv. jazz chants, které proslavila, jak jsem již nastínila, Carolyn Graham, jako možnou variantu pro učitele, kteří si nejsou svým zpěvem příliš jisti. Jde o říkanky bez zpěvu, založené na výrazném rytmu a přízvucích, které se často doprovází vytūkáváním rytmu, podupáváním, tleskáním nebo luskáním prsty. Tato varianta je také ve výuce jazyků velmi vhodná a přínosná, ale neměla by zpěv písní zcela zastínit a nahradit.

Dle Šimanovského (1998) při zařazení hudby do vyučování nejde ani tolik o předávání vědomostí, ale hlavně o komplexní prožitkovou zkušenost. Učitel se nesmí pohybovat pouze v rovině naučených vět, ale musí pracovat s tím, co sám prožil. Poznání, že ani učitel není dokonalý, dodá dítěti, které má se zpěvem problém, potřebnou sebedůvěru. Nedokáže-li se s ostychem ze zpěvu vyrovnat samotný učitel, těžko to dle jeho příkladu dokáže žák.

5 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Vzhledem k současné situaci ve školství, kdy je realizace tzv. Rámcového vzdělávacího programu (RVP) na úrovni Školního vzdělávacího programu (ŠVP) teprve ve fázi vývoje, není možné tento nový program objektivně posoudit. Nicméně jako jedné ze základních složek výchovy a vzdělávání, jež vstoupí na školní úrovni v platnost v září roku 2007, je nutné jí věnovat patřičnou pozornost. V následujících odstavcích budu vycházet ze znění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005).

V RVP jsou definovány základní pojmy, na jejichž pochopení a interpretaci závisí veškerý další vývoj a tvorba ŠVP. Těmi hlavními jsou cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, očekávané výstupy, učivo a další. Vše je vzájemně provázáno a jedno s druhým úzce souvisí. Klíčových kompetencí je například dosahováno prostřednictvím cílů, vše je realizováno ve vzdělávacích oblastech, které mají své učivo a očekávané výstupy, jež jsou závazné na konci stanoveného období.

Jedním ze současných hlavních problémů s nimiž se učitelé jako tvůrci ŠVP potýkají je přílišná obecnost, neurčitost a nejednoznačnost nového programu, bez dostatku konkrétních příkladů. Z rozhovorů s učiteli během mé souvislé praxe vyplývá, že učitelé tento program tvořící nejsou pro tvorbu jakýchkoli programů dostatečně školeni (kromě koordinátora), přesto ponesou odpovědnost nejen za vytvoření daného ŠVP, ale také za jeho konkrétní realizaci a naplnění. Je to úkol velmi složitý. RVP však sleduje i jiné cíle než jen vytvoření jednotlivých ŠVP. „Záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích oborů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání.“ (2005: 11) Učitelům by měly být vlastní klíčové kompetence ke kterým směřují cíle základního vzdělávání. To, co je požadováno po žácích na konci 2. stupně ZŠ by měl mít každý učitel osvojeno a být tedy bezvýhradně schopen aktivně používat, neboť je jedním z základních vzorů, které žáci napodobují. Otázkou ovšem zůstává, zda v praxi je tento požadavek splnitelný. Citovaná věta v sobě zahrnuje hned několik cílů, k nimž má směřovat vzdělávání žáků. Byla by to například schopnost řešení problémů, vedení všestranné, účinné a otevřené komunikace, schopnost spolupráce a odpovědnosti. Dále se hovoří o provázanosti jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Téma této diplomové práce výrazně směřuje k propojení oblasti cizího jazyka a hudební výchovy. Nejen hudba

může být aktivizačním prvkem ve výuce cizího jazyka, ale i cizí jazyk se může stát aktivizačním prvkem v hudební výchově.

Co se týče cílů základního vzdělávání, k nimž má vzdělávání dětí směřovat, nastává pro současného učitele situace velmi složitá, a to jak pro učitele s mnohaletou praxí, tak pro čerstvé absolventy vysokých škol. Nejenže jsou cíle formulovány velice široce, ale jejich interpretace a následná realizace vyučovacího procesu může být značně odlišná. Klade vysoké nároky na provázanost jednotlivých předmětů a je jen úkolem učitele ukázat, jak jeho práce k těmto cílům směřuje. Důležitým cílem je také spojení s praktickým životem. Anglický jazyk je jedním ze způsobů komunikace, který žáci budou potřebovat v běžném životě nejen pro dorozumění se v cizím jazyce, ale často i pro další studium a budoucí pracovní uplatnění. Právě hudba jim může napomoci k získání pozitivního emocionálního vztahu k dané oblasti, získání sebedůvěry a k sepětí předmětu s životem mimo školu. Právě proto má téma RVP v této diplomové práci také své místo.

Cizí jazyk ve vzdělávací oblasti *'Jazyk a jazyková komunikace'* vede žáky k naplňování cílů, jako je osvojování strategií učení, řešení problémů, spolupráce, rozvíjení vlastních schopností a dovedností a jejich následné uplatnění v profesní orientaci. Hudba, jež je součástí vzdělávací oblasti *'Kultura a umění'* navíc podporuje výuku jazyků v naplňování následujících cílů: projevování pozitivních citů v chování, vnímavost a dobré vztahy k ostatním lidem, tolerance a ohleduplnost.

Výuka cizího jazyka na základní škole směřuje, podle Evropského referenčního rámce pro jazyky, k úrovni A1 na prvním a A2 na druhém stupni ZŠ. Písně mohou vhodně napomoci k procvičení a upevnění základní slovní zásoby a frází, formulaci otázek a odpovědí osobního rázu (na základě gramatiky v písních procvičované), což jsou právě obecné výstupy v této úrovni.

Naplňování cílů má napomoci zdokonalovat klíčové kompetence žáků, tedy jejich vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Pro učitele angličtiny je nejdůležitější zaměření na kompetenci komunikativní, neboť hlavním cílem je naučit žáky základům komunikace, schopnosti dorozumívání se v cizím jazyce. S tím je úzce spojen už

samotný název vzdělávací oblasti – 'Jazyk a jazyková komunikace'. V této oblasti však nelze opomíjet ani kompetence ostatní, jako je např. řešení problémů (dítě se musí vyrovnat s tím, že se na něj mluví jiným než mateřským jazykem), kompetence k učení (každý si postupně vytváří svou vlastní strategii učení) nebo kompetence sociální a personální (vzájemná spolupráce ve skupině, diskuse atd.).

U učitele hudební výchovy je v centru pozornosti kompetence sociální a personální. Žáci se učí nejen rozvíjet své hudební schopnosti, ale i překonávat sebe sama. Učí se rozvíjet sebedůvěru, překonávat ostych a obecně si vytvářet pozitivní představu o sobě samém. Učí se ohleduplnosti, toleranci k výkonům ostatních dětí a jejich ocenění. Celkově lze také říci, že důležité je i podílení se na utváření příjemné atmosféry ve třídě.

Hudební složka ve výuce cizího jazyka pomáhá především v rozvíjení kompetence k učení a kompetence sociální a personální. To znamená, že napomáhá vytvářet pozitivní vztah k učení, příjemnou a radostnou atmosféru. Podporuje sebedůvěru a ohleduplnost. Následně se může stát motivací k celoživotnímu vzdělávání a podpořit ochotu věnovat se dalšímu studiu jazyků.

Kromě vzdělávacích oblastí sjednocujících a realizujících výuku klasických předmětů se v RVP objevují také tzv. p r ů ř e z o v á t é m a t a . Ta pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Každé z nich se musí v průběhu obou etap objevit alespoň jedenkrát, buď jako samostatný předmět, součást předmětu nebo formou kurzu, projektu, besedy či semináře. Prolínají se všemi vzdělávacími oblastmi, proto 'Jazyk a jazyková komunikace' nebo 'Kultura a umění' nemusí naplňovat všechna průřezová témata, pouze se mohou stát součástí realizace jednoho nebo více z nich. Je-li uvažováno o výuce anglického jazyka a hudby jako jejího pomocného a aktivizačního prvku, nabízí se například průřezové téma 'Osobností a sociální výchova'. Jedná se především o dobrý vztah k sobě samému i k ostatním lidem a světu. Jazyk je zde základním prostředkem a nástrojem jednání v různých životních situacích. Hudba může člověku v tomto ohledu pomoci v rozvoji smyslového vnímání a kreativity, které jsou jedním z předpokladů úspěšné komunikace a adekvátní reakce v dané situaci. Za druhé by se dalo uvažovat o tématu 'Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech'. Cizí jazyk je klíčem k bezprostřednímu dorozumění díky němuž mají žáci možnost dále

poznávat kultury jiných národů. Také má svůj význam v oblasti vzdělávací, pracovní i mobilní (cestování). Díky znalosti cizího jazyka lze též získávat a využívat originální zdroje při poznávání dané kultury a stylu života, neboť překlady často nejen nestačí, ale částečně přetváří originalitu daného jazyka a myšlení. Umění a kultura zde má také svůj význam. „Ozřejmuje význam kulturního a historického dědictví jako zdroje poznání a přispívá k emocionální zainteresovanosti na jeho uchování a záchraně.“ (2005: 87) Částečně je tato oblast spojena s dalším průřezovým tématem nazvaným 'Multikulturní výchova'. Cizí jazyk je právě zprostředkovatelem jiné, odlišné kultury, jejích tradic a hodnot v oblasti dorozumívání a jeho poznávání. Na jeho základě žák poznává také vlastní kulturní zakotvení a získává k němu vztah. Hudební složka má schopnost navození příjemné a pozitivní atmosféry, která podpoří nejen vztah k cizí a vlastní kultuře, ale i mezilidské vztahy ve škole, mezi žáky navzájem či mezi učiteli a žáky a popřípadě i mezi školou a rodinou či místní komunitou. Tím se mimo jiné podílí na spojení s mimoškolním životem dětí.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

První oblast praktické části diplomové práce je věnována analýze vybraných řad a dílů učebnic angličtiny používaných při výuce na prvním stupni se zaměřením na jejich hudební část. Druhá oblast obsahuje soubor písní využívajících metodu TPR a písní podporujících osvojování gramatických struktur s jejich následným rozбором a navrhovaným způsobem realizace ve výuce.

6 ANALÝZA UČEBNIC

6.1 ÚVOD

Vybrané řady učebnic:

- ❑ Angličtina pro 4. A 5. ročník základní školy (M. Zahálková, SPN, Praha 2001, 2002)
- ❑ Chatterbox 1 a 2 (Derek Strange, Oxford University Press, Oxford 2001, 2002)
- ❑ Start with Click 1 a 2 (J. Šádek, M. Karásková, Fraus, Plzeň 2002, 2003)

Se všemi uvedenými učebnicemi jsem se setkala ve školách při praktickém vyučování. Jde jak o knihy, které jsou používány ve školství na 1. stupni již delší dobu (Angličtina pro 4. A 5. ročník ZŠ, Chatterbox 1 a 2), tak o učebnice, které jsou novinkami na trhu (Click 1 a 2). Uvedené řady učebnic mají samozřejmě více dílů, ty však nejsou pro výuku na 1. stupni zcela vhodné, pokračují například na 2. stupni, nebo nejsou ve výuce tolik běžné. Všechny v určitém rozsahu zahrnují písně podporující výuku žáků začínajících s cizím jazykem - angličtinou.

Cíle:

- ❑ Popis hudební složky v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ
- ❑ Analýza písní z hlediska zaměření, původu, přiměřenosti, rytmu, melodie a metodologických východisek

- ❑ Vyhledání písní využívajících metodu TPR a její přínos
- ❑ Gramatický rozbor hudební oblasti

Východiska pro splnění cílů:

Aby bylo možné vytyčených cílů dosáhnout, bylo nutné nejprve vybrat vhodné učebnice a zaměřit se na jejich hudební obsah - v tomto případě písně.

Pro analýzu jednotlivých písní byla nezbytná znalost tradičních anglických a amerických i moderních písní pro děti, jejich oblíbenosti a využitelnosti při výuce na prvním stupni.

Abych mohla objektivně posoudit možnost použití metody TPR v jednotlivých písních, musela jsem vyhledat a seznámit se s nejčastějšími pokyny, které tato metoda využívá. Z nich bylo posléze nutné vybrat ty, jež si děti osvojují na 1. stupni ZŠ a jsou pro výuku žáků mladšího školního věku přínosné.

V neposlední řadě jsem se seznámila také se základními gramatickými strukturami, které si žáci osvojují na 1. stupni ZŠ. Vycházela jsem nejčastěji ze souhrnů gramatiky, uvedených v závěru učebnic, či z obsahu procvičovaných struktur, koncipovaných pro učitele společně s tématy a slovní zásobou pro jednotlivé lekce.

Oblasti analýzy:

Při rozboru hudební části učebnic jsem se zaměřila nejprve na četnost písní, jejich obsah a původ, organizaci a způsob zápisu. Dále jsem v písních sledovala využití metody TPR, procvičování gramatických struktur a současně také, o jaké gramatické struktury či jiné gramatické jevy se jedná.

Kromě samotných učebnic jsem posuzovala úroveň nahrávek, způsob jejich provedení, tedy příslušný hudební nosič, zpěv a nástrojový doprovod. S tímto souvisí také následný stupeň přitažlivosti pro dětského posluchače.

Neopomenula jsem ani poznámky v metodických příručkách k jednotlivým učebnicím týkající se hudební složky.

6.2 ANGLIČTINA PRO 4. A 5. ROČNÍK ZŠ

V obou ročnících je celková úroveň hudební části učebnic poměrně vysoká. Písně jsou vybrané velmi vhodně, jsou pěkné, určené přímo pro děti, je jich dostatek a jsou krátké a výstižné. Téměř všechny vychází z tradičních anglických písní pro děti, což je velkým přínosem pro poznání kultury anglicky mluvících zemí. Děti poznávají tradiční anglické melodie i texty. Tyto písně se velmi vhodně mohou stát podnětem či motivací k přiblížení realit dětem. Jejich hodnotová úroveň značně převažuje nad líbivostí a komercí. Některé písně jsou zařazeny celé v originále (např. „*Hickory, Dickory Dock*“, „*Head, shoulders, knees and toes*“, „*Baa, baa, black sheep*“, „*London Bridge is falling down*“ a další), z jiných je použita pouze melodie a text je vhodně upraven pro potřebu výuky (např. „*Where is Lucy*“? - na melodii: „*Where is Thumb man*“). Jazz chants v těchto učebnicích nenajdeme, písně se střídají spíše s jednoduchými básničkami či říkadly. I náročnost písní se vzhledem k jejich rozsahu, obsahové a gramatické stránce mění v souladu s vyspělostí a pokročilostí žáků. Ač se jedná o stejnou sérii učebnic od téže autorky, učebnice pro 4. ročník se od té pro 5. ročník v provedení a zapsání písní částečně liší.

Učebnice pro 4. třídu zohledňuje žáky seznamující se s cizím jazykem poprvé. Vychází z primární funkce poslechu, porozumění a učení nápodobou. Čtení a práce s texty je odsunuta v oblasti písní až do následujícího ročníku, proto je v učebnici vždy zapsán pouze název písně, ale texty jsou vynechány. Autorka zohledňuje omezení v oblasti čtení u začínajících angličtinářů a nevytváří zbytečný rozpor mezi psanou a mluvenou formou jazyka. Učitel je v tomto ohledu nucen vyučovat písně pouze s využitím kazety nebo vlastního předvedení písně a používat podpůrné metody pro zapamatování textu (ukazování, překlad, převyprávění obsahu, opakování apod.). Text je v učebnici uveden pouze u prvních třech nejjednodušších písní, přičemž velmi oceňuji zápis písně „*ABC*“ do not. Podporuje tím osvojení písně souběžným sledováním melodie písně a navíc rozvíjí intonaci z not, ke které mimo jiné směřuje práce v hudební výchově.

V učebnici se autorka nevyhýbá ani písním určeným ke zvláštním příležitostem („*Happy Birthday, Jingle bells*“), které spojí činnost ve třídě při vyučování s mimoškolním životem dětí a jejich volným časem. Učitel by měl záměrně vést děti k přenášení vědomostí

získaných ve škole do běžného života a toto je jedna z možností, jak mohou děti samy používat angličtinu i doma.

Přednost je v tomto dílu dána tradičním písním v jejich klasickém provedení bez úprav. V popředí stojí výuka základních slovíček (abeceda, čísla, povely, barvy atd.), ale v písních už je předznamenán určitý gramatický základ. Jedná se například o přítomný průběhový čas („*Are you sleeping? Brother John!*“) nebo minulý prostý čas („*Hickory, dickory, dock!*“), které děti nemusí v tomto stádiu ještě plně chápat a zvládat. Znalost těchto písní však může učiteli i dětem pomoci při pozdějším probírání dané látky, kdy stačí písničku připomenout a doložit tak gramatiku příkladem.

Učebnice pro 5. ročník již obsahuje zápis všech slok písní. Koresponduje to s její vyšší náročností na žáky v oblasti čtení a pochopení obsahu. Některé písně jsou již delší, mají více slok i náročnější texty. I zde jsou však písně vybrány velice vhodně, některé podporují osvojení gramatických struktur (např. „*Toys*“) nebo frází („*Where is Lucy?*“, „*Time for school*“), jiné využívají metody TPR („*Head, shoulders, knees and toes*“, „*Hokey, Cokey*“, „*If you're happy*“). Vzhledem k předchozímu dílu je v této učebnici písní více. Kromě tradičních písní v plném rozsahu se ve větším množství objevují i písně upravené nebo nové. Písně jsou vybírány a upravovány pro potřebu výuky vzhledem k probírané slovní zásobě a gramatickým strukturám, popř. tématu.

Nahrávky jsou na magnetofonových kazetách, což může být částečně nevýhodou vzhledem k přetáčení kazety zpět, chceme-li píseň zopakovat. Nicméně je to jeden z klasických způsobů nahrávky, ke kterému nepotřebujeme vyspělejší techniku. Nahrávky jsou sice na nižší úrovni co se týče jejich instrumentální složky (pouze klavír se zpěvem), ale vzhledem k potřebám ve výuce jsou zcela dostačující. Oceňuji, že autorka nezpívá v nahrávce pouze sama, ale využívá i zpěvu dětí. Tak se výrazně přibližuje dětskému posluchači a dává pocit autenticity dětského světa.

Jedinou nevýhodu vidím v nahrávce k učebnici pro 5. ročník. Ta obsahuje pouze první sloky písní (text je v učebnici zapsán celý). Žáci tak ztrácí možnost zazpívat si celou píseň s kazetou a jsou odkázáni pouze na vlastní zpěv či doprovod učitele. Obecně sice

metodu nápodoby upřednostňuji, nicméně zpěv s nahrávkou by, jako alternativa pro oživení hodin, neměl chybět.

Jak jsem již předznamenala, metoda TPR je v obou učebnicích hojně využívána jako podpora zapamatování i porozumění písním. Autorka ji zařazuje již od počátku výuky u nejjednodušších písní (např. „*Point to the ceiling*“, „*Hickory, dickory, dock!*“) a pokračuje i v dalším ročníku, kde je obsah písní již složitější. Mnohé písně nejsou touto metodou jen doprovázeny, ale jsou na ní přímo postaveny a opět se nejčastěji jedná o tradiční anglické melodie i texty. V pátém ročníku už by se některé písně mohly zdát žákům dětinské, ale při vhodné motivaci a vedení učitele jsou pro žáky velmi efektivní v oblasti porozumění a jsou i vhodným zdrojem zábavy a učení.

Gramatická stránka není v písních hlavní složkou. Je procvičována spíše v říkankách, které se s písněmi střídají a písně jsou orientovány hlavně na slovní zásobu a fráze. Nicméně najdeme i písně, které se k procvičení některých gramatických jevů použít dají. Jedná se o čas přítomný průběhový („*Are you sleeping? Brother John!*“, „*London Bridge is falling down*“), minulý prostý („*Hickory, dickory, dock!*“, „*Old MacDonald had a farm*“, „*Nick-nack*“), časování významových sloves (need - „*Toys*“), gramatická struktura 'to be', její zápor, otázka a rozkaz („*Time for school*“), nebo předložky (from, to – „*Land*“). Gramatika celkově je odsunuta až do 5. ročníku, ve 4. ročníku jde převážně o jednoduché gramatické jevy, které jsou představovány a procvičovány v jiných oblastech než jsou písně (např. říkanky, cvičení, čtení).

Metodické příručky k učebnicím Angličtina pro 4. A 5. ročník základní školy se využitím písní při výuce podrobněji nezabývají. U každé lekce je uvedeno pouze zařazení písně do hodiny. Autorka převážně doporučuje představení písně prostřednictvím nahrávky.

6.3 CHATTERBOX 1 A 2

Tyto učebnice jsou sestaveny rodilým mluvčím, nikoli českými autory. Vše je tedy psáno pouze anglicky. Hledisko přiměřenosti věku a potřebám dětí je však v tomto druhu učebnic bezvýhradně splněno. Vzhledem k barevnosti, obsahu a přiměřenosti je již na první pohled zřejmé, komu jsou učebnice určeny – dětem na 1. stupni základní školy. Jsou plné textů, říkadel, her, komixů a dalších zábavných materiálů. Písňe jsou také v učebnicích zahrnuty, nicméně jich není příliš mnoho. Často se vztahují k nějakému tématu (rodina, zoo apod.) Obsahují písňe z různých okruhů slovní zásoby i gramatiky. Autor při sestavování písni použil několika postupů a metod. Objevují se tradiční písňe v originále („*Head and shoulders, knees and toes*“, „*The Hokey Cokey*“) i písňe z nich vycházející, kdy na známou melodii je složen originální text uzpůsobený specifickým potřebám učebnice a výuky („*This is the way...*“ na melodii písňe „*Wheels on the bus*“; „*The family song*“ na melodii písňe „*Old MacDonald had a farm*“). Kromě těchto druhů písni jsou zařazeny i písňe zcela nové a originální, tedy nový text i melodie. Všechny jsou doprovázeny krásnými obrázky, jsou zábavné s pěknými melodiemi, mnohé i humorné.

Oba díly Chatterbox 1 a Chatterbox 2 se od sebe v hudební oblasti příliš neliší. Jsou sestaveny přibližně stejně, využívají stejných postupů a metod při práci s písňemi. Také úroveň jednotlivých písni je vcelku stejná, pouze jejich náročnost v oblasti slovní zásoby, rozsahu a procvičování gramatických jevů se postupně zvyšuje. První díl určený pro začátečníky využívá jednoduchých úprav známých písni. Začíná od těch nejjednodušších procvičujících pouze abecedu a základní fráze, ale vcelku brzy přechází i ke složitějším písňím zaměřeným na gramatické struktury a složitější okruhy slovní zásoby. Druhý díl je podstatně náročnější, hodně zaměřený na gramatiku a její procvičení. Klade mnohem vyšší nároky na porozumění a výslovnost. Žáci se v písňích nejen učí gramatiku novou, ale procvičí si i některé jevy již známé, což je velkou výhodou.

Metoda TPR je velkou podporou jak samotného naučení písni, tak podporou gramatických struktur, které se v písňích procvičují. Na této metodě jsou samostatně vystavěny některé písňe tradiční („*Head and shoulders*“, „*The Hokey Cokey*“) a jiné z tradičních vycházející („*This is the way...*“). Pohybovým ztvárněním lze také podpořit

nové písně, které jsou primárně zaměřeny na procvičování gramatiky nebo frází („*My uncle's hat*“, „*The clock song*“, „*We can play on the big bass drum*“). Obzvláště u písní, jež jsou mnohem složitější pro porozumění je tato metoda velkým přínosem.

V praxi jsem se setkala i s výtvarným zpracováním písně „*My uncle's hat*“, kdy jedno dítě na vytvořeném obrázku ukazovalo, co se právě zpívá (o jakém zvířeti), ostatní zpívali a předváděli činnost, jenž těmto zvířatům příslušela.

Co se týče gramatických struktur a procvičování gramatiky v písních, autor nejen že tuto oblast neopomenul, ba naopak jí věnoval značnou pozornost. Přednost je dána komplexnějším písním, v nichž se objevuje více gramatických jevů najednou (např. „*My uncle's hat*“ – struktura *There is/ there are*, předložka *in* a přivlastňovací *'s*) před písněmi založenými čistě na jedné gramatické struktuře. Zpočátku jsou písně sice zaměřeny hlavně na základní okruhy slovní zásoby a na nejjednodušší fráze, ale zároveň s rostoucí obtížností přibývá i písní vyloženě gramaticky zaměřených. Vybrané písně procvičují například strukturu *CAN* („*The ZOO song*“, „*We can play on the big bass drum*“), *THERE IS/ THERE ARE* („*My uncle's hat*“), předložky (*in* – „*The ZOO song*“, „*My uncle's hat*“, „*The clock song*“, „*Walking with the clouds*“; *at* – „*This is the way...*“). Dále procvičuje přítomný průběhový čas („*Walking with the clouds*“, „*Together...*“), minulý čas prostý („*Dip-dip-lo-do-cus*“). U gramatických struktur je procvičeno tvoření otázky, záporu a autor se nevyhýbá ani typickým předložkovým spojením (*play on*, *listen to*, *look at*).

Nahrávky písní jsou též na magnetofonových kazetách, což s sebou přináší již zmiňovanou nevýhodu a komplikace. Kazeta vždy obsahuje pouze nahrávku písně, nikoli její karaoke či jinou verzi. Úroveň nahrávek je však u této řady učebnic velmi vysoká. Je v nich využito mnoho různých nástrojových doprovodů (*keyboard*, *kytara koncertní* i *elektrická*, *flétna*, *Orffovy rytmické nástroje*, *bubny*, *kontrabas*, *piano*, *trubka* a další). Doprovody i výběr nástrojů je přizpůsoben obsahu písně, jejímu tématickému zaměření. Písně jsou velmi melodické a melodie často lehce zapamatovatelné. Objevují se jak písně pomalé, až relaxační, tak písně s výrazným rytmem, i písně vyloženě rockové (výborné pro 5. ročník ZŠ). To přináší možnost využití písní i jako zklidňujícího faktoru v průběhu hodiny nebo naopak jako činnosti sloužící k rozehrátí a aktivizaci žáků. Využívány jsou

i změny tempa a rytmu. Ve zpěvu se střídá hlas dospělého muže, ženy a hlas dětí (sólově i sborově). Zároveň je patrné, že nahrávky pocházejí skutečně originálně z anglického prostředí.

Metodické příručky k učebnicím Chatterbox 1 a 2 se zabývají hudební složkou stejným způsobem jen s nepatrným rozdílem. Metodická příručka k prvnímu dílu je psána v českém, zatímco k druhému dílu v anglickém jazyce. V obou je písním věnován krátký obecný úvod na začátku knihy. Autoři radí, jak píseň přehrát, aby se ji děti naučily nazpaměť. Dále doporučují vracet se k nim na začátku a na konci hodiny. Kromě tohoto shrnujícího úvodu je u každé lekce jakýsi návod, jak se na píseň připravit (např. slovní zásoba), jak ji přehrát (zhruba 2x přezpívat), občas se objeví i návrh dalšího postupu práce s písněmi či tématy, na kterých jsou založeny.

6.4 START WITH CLICK 1 A 2

Při počátečním seznamování s učebnicemi jsem byla jejich hudební úrovni doslova nadšena. Mou radost však bohužel záhy vystřídal zklamání. Ať už se jedná o četnost písní, jejich zápis, obsah nebo výběr, úroveň se postupně od začátku 1. dílu ke konci 2. dílu snižuje. Je pravdou, že děti se v průběhu školní docházky vyvíjí a mění a tak je třeba upravovat materiály, které jim předkládáme, v souladu s jejich potřebami. Autoři zjevně vychází z dětských zájmů a psychologického vývoje dětí v mladším školním věku. Zohledňují částečnou ztrátu zájmu o dětské hry a přesunutí pozornosti a zaměření od výrazně prožitkových činností k poznávacím (k tomu také škola žáky cíleně vede). V jistých situacích, které jsou pro mladší žáky zcela přirozené, se ti starší cítí rozpačitě a mohou se jim určité činnosti zdát až dětinské (v tomto případě například písně s využitím metody TPR). Přesto se však domnívám, že převážná ztráta hravosti a přílišné zaměření na vědomosti dětí je spíše negativním jevem, který zájem dětí nepřipoutá, ba dokonce by jej mohl snížit. Vhodná motivace a vedení učitele má také velký vliv na přijímání poznatků dětmi. Absence či ztráta hravosti v písních je v učebnici kompenzována pomocí komiksů, rozhovorů a zajímavých témat, ale neměla by v oblasti písní opomíjet jejich základní funkci, tedy funkci motivační (to se týká především 2. dílu učebnice).

V prvním dílu Click 1 jsou písně hodně zjednodušené, krátké a dají se tedy použít už ve třetí třídě se začátečníky. Zpočátku nejsou orientovány komplexně (procvičování více gramatických jevů najednou), ale jsou zaměřeny spíše na jeden izolovaný jev, který se zrovna učí nebo se má zopakovat. V počátcích nelze ještě zcela mluvit o jevech gramatických, ty nastupují až později, ale obsah písní je vystavěn na slovní zásobě a jednoduchých frázích (např. *What's your name? How are you?*) a založen na jejich opakování. Píseň „*Hallo Tom*“ je navíc napsána ve formě dialogu, což podporuje komunikační schopnosti dětí. Kromě toho umožňuje osvojení základních frází a možnost jejich procvičení například hraním rolí. Písně jsou upraveny vždy k tématu, který se právě v knize vyskytuje, ať už se jedná o gramatiku, slovní zásobu či téma (např. rodina, třída).

Velký klad přisuzuji notovému zápisu písní. Vizuální podpora melodie je velmi důležitá a navíc podporuje bezděčné osvojování intonačních dovedností. Co se týče četnosti písní, i tato stránka byla pro mne oblastí zklamání. Ač se zpočátku v učebnici vyskytují písně velmi často, jsou pěkné a nové (neznámé), postupem času jich stále ubývá a notový zápis se již nevyskytuje u každé z nich.

Většina písní je složena pro potřeby učebnice, ale objevují se i písně tradiční (např. „*Old MacDonald*“ či „*Head and shoulders*“). Písně se většinou střídají s básničkami a zaregistrovala jsem pouze jeden případ rytmizované říkanky (tzv. jazz chant).

Učebnice Click 2 už je zcela evidentně určena starším žákům stále s ohledem na 1. stupeň ZŠ. Písně už jsou složitější, je v nich patrná komplexnost jevů, které jsou procvičovány a také jsou delší (určené tedy částečně ke čtení). V tomto dílu učebnice se písně zaměřují především na širší oblast slovní zásoby, což značně převládá nad procvičením gramatických struktur. Notový zápis se v této úrovni již nevyskytuje a pohybové ztvárnění je téměř nemožné.

Metoda TPR je v písních víceméně opomenuta. Pouze v 1. dílu se vyskytují dvě písně, „*If you're happy*“ a „*Head and shoulders*“, které jsou na této metodě primárně založeny. K ostatním písním si děti mohou jen ztěžít doplnit improvizovaný doprovod.

Co se týče gramatiky, nejvíce písní využívá procvičování gramatické struktury TO BE (například písně: „*What is it?*“, „*My family*“, „*My country*“, „*Pet song*“, „*I love fashion shows*“, „*We are dummies*“). V písních se procvičují otázky, kladné odpovědi (ve všech osobách), rozkaz i zápor. Mnohé jsou zaměřeny na užití přítomného prostého času, ale objevuje se i přítomný čas průběhový s významem budoucnosti („*What are you doing on Monday?*“) a minulý čas prostý („*Old MacDonald*“). Písně dále opakují předložky místa („*Little Johnny*“) či přivlastňovací zájmena („*My country*“).

Písně z 1. dílu jsou nahrány na dvou kompaktních discích, což je velkou výhodou – vybraná píseň je bez jakéhokoli přetáčení ihned k dispozici. Jejich zpracování je moderní, využívá doprovodu keyboardu s různými funkcemi a rytmy. Zpěv je realizován pouze dětmi, bez dospělého. Někdy se sólový zpěv jednotlivce střídá se „sborem“ dětí, jindy sólový zpěvák píseň nebo její část předzpívá, ostatní opakují. Všechny písně obsahují též karaoke verzi, která umožňuje samostatný zpěv s doprovodem. Melodie mají pozitivní emocionální ladění, jsou založeny na výraznějším a rychlejším rytmickém doprovodu.

Oba díly metodické příručky k učebnicím Start with Click 1 a 2 se zabývají prací s písněmi stejným způsobem. Autoři uvádí obecné využití písní a říkanek jako samostatnou kapitolu v úvodu knihy. Dále je v každé lekci krátká konkrétní rada, jak s danou písní pracovat. Na začátku samostatné části definují autoři způsob užití písní v učebnicích takto: „Většina písniček a rytmických říkanek v učebnici jsou původní texty a melodie napsané tak, aby umožnily další procvičení prezentované slovní zásoby, frází a gramatických struktur.“ (2003: 12) Dále autoři uvádí způsob organizace nahrávek, navrhuje možnou práci s písničkami a zpěvem. Nevyhýbají se ani různým obměnám, které mohou využití písní zpestřit a rozvinout – například aktivity na doplňování slov do textu při poslechu, psaní slov, číslování pořadí slov či skládání textu písně rozstříhaného po řádcích. Tyto varianty jsou přednostně zaměřeny na poslechové činnosti.

Ač jsem v učebnicích zaznamenala jen jeden případ použití rytmické říkanky (tzv. jazz chant), je jim v knize pro učitele také věnována pozornost. Autoři nejprve definují, k čemu jazz chants při výuce slouží a poté opět navrhuje způsob práce s nimi.

7 SOUBOR PÍSNÍ

7.1 ÚVOD

Tento oddíl praktické části je věnován vlastní tvorbě a práci s různými typy a zaměřením písní využitelných při výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ. Těmito modelovými písněmi bych ráda ukázala, jak je možné jednotlivé písně vytvářet, jak s nimi pracovat a u vybraných i jaké zkušenosti přináší při praktickém provedení se žáky při výuce v konkrétní třídě. Všechny písně tohoto souboru jsou vhodné k začlenění do výuky na 1. stupni a záleží pouze na schopnostech žáků a na volbě učitele, do jaké třídy danou píseň zařadí.

Jelikož mám s hudbou osobní zkušenosti již od nejútlejšího dětství a kromě maturitní zkoušky z hudební výchovy jsem prošla také rozšířenou výukou hudební výchovy pro učitele prvního stupně na VŠ, nebyla pro mne tvorba a skládání písní velkým problémem.

Stanovené cíle:

- ❑ zohlednění věku dětí na 1. stupni ZŠ (6 - 12 let)
- ❑ splnění požadavku motivace a přitažlivosti pro danou věkovou skupinu
- ❑ přiměřenost rozsahu písní
- ❑ vytvoření modelových písní vycházejících ze tří okruhů tvorby - autorský text i melodie, doplnění známé melodie novým textem a vytvoření nové melodie ke známé říkance či jazz chantu
- ❑ zařazení písní podporujících osvojení některých gramatických struktur, popř. jiných částí gramatiky angličtiny
- ❑ zařazení písní založených na metodě TPR nebo písní touto metodou podporovaných

Východiska pro splnění cílů:

Před samotnou tvorbou písní jsem se musela seznámit s tradičními anglickými písněmi pro děti a písněmi podporujícími výuku v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ. Dále je

nezbytná schopnost psaní rýmovaného textu s podporou vyhledávání rýmujících se slov a také schopnost zhudebnění textu a jeho následná harmonizace.

Aby bylo možné zjistit, zda písně odpovídají věkové skupině, jsou pro děti přitažlivé a přínosné, je důležité otestování vzorku (vybraných písní) na žácích 1. stupně ZŠ při výuce angličtiny.

Pro zanesení písní do not bylo také nezbytné seznámit se s programem pro tvorbu notových partitur (Capella 2002).

Požadavky na vypracování:

Text musí být srozumitelný, pokud možno rýmovaný a kratší. Důležité je i zohlednění délky jednotlivých veršů a střídání krátkých, dlouhých, popř. přízvučných a nepřízvučných slabik v nich. Obzvlášť opakuje-li se melodie s jinou slokou či odlišným textem, je tento požadavek nutné dodržet.

Melodie má být zpěvná, harmonická, raději v durové než v mollové tónině a musí být v přiměřeném hlasovém rozsahu (maximálně h-e2). Intervalové skoky nesmí být příliš náročné a přednost má být dána písním začínajícím na žákům již známých stupních – I., III., V., popř. VIII. či spodním V. K tomuto účelu už by žáci měli mít dobře osvojeny tzv. opěrné písně (české lidové).

Rytmus může být ve 2/4, 3/4 nebo 4/4 taktu s hodnotami osminových až půlových not, má-li učitel v plánu poskytnout žákům notový zápis a využít tak osvojování písní intonační metodou.

Harmonizace by měla být střídma, která nepřepřelhuje melodii. Vychází tedy ze základních harmonických funkcí, ale může být vhodně doplněna i vedlejšími akordy na základě příbuznosti.

Cvičné školy:

Vybrané písně jsem s dětmi vyzkoušela v praxi na ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích ve 4. třídě (škola s rozšířenou výukou jazyků) a na ZŠ ve Vyšším Brodě, též ve 4. třídě, při výuce anglického jazyka. Kolegyně z ročníku navíc použila jednu píseň se

žáky 3. třídy ZŠ ve Staré Bělé v Ostravě při hudební výchově a následně také při výuce angličtiny.

Zdroje tvorby:

Při práci a skládání textů písní jsem převážně čerpala z jazz chants (C. Graham), písní a říkadel v metodických publikacích či souborech a také z internetových stránek.

Co se týče textů písní, většinou se lze setkat s rýmovanými verzemi, které jsou pro děti jednodušší, snadněji zapamatovatelné a také přitažlivější. Za tímto účelem je velice přínosný internetový zdroj, který k zadanému anglickému slovu nalezne všechna rýmující se slova popř. lze využít publikaci *Time for a rhyme* (J. Zaránska) nejen pro samotnou tvorbu písní učitelem, ale také pro přípravu žáků na psaní rýmovaných textů.

Postup tvorby písní

U tvorby autorských písní jsem začínala textovou složkou, teprve potom jsem se věnovala melodii a její harmonizaci. Nejprve je důležité stanovit cíl písně, tedy co bude procvičovat, jakou část gramatiky, a jaké metody budou použity při jejím konkrétním využití ve třídě se žáky (v tomto případě hlavně metoda TPR). Poté je nutné zvolit konkrétní gramatickou strukturu či gramatické jevy a vybrat pokyny, které vyžívá metoda TPR, a základní slovní zásobu, která má být v písni obsažena.

Následující dvě fáze se částečně překrývají. První z nich je vyhledávání rýmujících se slov (je možné použít specializovanou internetovou stránku (www.rhymezone.com) a druhou je psaní jednotlivých veršů. Rýmující se slova ke slovům vybraným je možné vyhledat předem a následně z nich čerpat nebo začít tvorbou prvního verše a k němu poté vyhledat rýmující se výraz. Osobně jsem obě tyto varianty při psaní textu vzájemně kombinovala.

Tvorba veršů nesmí být nahodilá. Je nutné v nich dodržovat stejný počet slabik (nebude-li se rytmička písně měnit) a pokud možno přihlídnout také ke střídání slabik krátkých a dlouhých, což usnadňuje konečný zpěv písně. Je-li žádoucí složit více

slok nové písně, je bezpodmínečně nutné dodržet rytmické parametry jako ve sloce první, proto doporučuji přejít k této části až po kompozici základní melodie.

Melodii jsem skládala intuitivně. Vycházela jsem převážně z hravosti dětského světa a písní, které jsou ověřeny praxí jako pro děti přitažlivé a zábavné. Písně jsou melodické, převážně pozitivního emocionálního ladění, v durové tónině. Do rytmicko-melodické složky je samozřejmě promítnuto také mé osobní zaměření, neboť mám v oblibě písně rytmicky pestré, až jazzové.

Harmonizace, v tomto případě v durových tóninách, vychází z hlavních a vedlejších kvintakordů tóniny, v níž je melodie zapsána. Je založena na základních harmonických funkcích: T - tónika, s - subdominanta a D - dominanta. Ve vhodných případech je doplněna i některými vedlejšími akordy (kvintakordy na II., III., VI. a VII. stupni stupnice). Snažila jsem se vytvořit takovou variantu doprovodu, která bude rozvíjet harmonické cítění dětí, ale nebude je přitom mást a ztěžovat tak zpěv hlavní melodie. Rytmus akordického doprovodu vždy přesně nepřebírá rytmus melodie, naopak ji nepřesným kopírováním zpestřuje (např. v písni „*A happy week*“).

7.2 PÍSNĚ AUTORSKÉ

Jedná se o písně, u nichž jsem samostatně vytvořila jak melodii a doprovod, tak jejich textovou složku. Pro učitele má takovýto styl tvorby písní bezpochyby nejvyšší hodnotu. Má možnost vytvořit píseň, která bude přesně vyhovovat požadavkům třídy a cílům výuky, při současné motivaci žáků vycházející z jejich zálib. Celkově vytvořené písně mají výhodu absolutního zakotvení v konkrétní výuce a vyhovění všem požadavkům, které si učitel stanoví. Vychází-li učitel ze zájmů a potřeb dětí, je předem zaručeno, že žáci budou písní motivováni a rádi se do její reprodukce zapojí.

Ač jsem písně skládala pro využití v konkrétní třídě, při své tvorbě jsem výhodu znalosti zálib a zkušeností žáků dané třídy bohužel neměla. Mé písně tak vycházejí hlavně z obecných zálib dětí, jako je pohyb, zábava, melodičnost apod. Neopomenula jsem však ani cíle hodin a podpoření gramatiky a slovíček v hodinách probíraných. Některé písně byly pro tento účel přímo vytvořeny (např. píseň „*Circus*“).

Nejen učitel může být tvůrcem nových písní, ale dobré je také využití nápadů a aktivity dětí. Jejich pomoc usnadní učitelovu práci a vytyčí směr, kterým by se rády ubíraly. Nejprve mohou žáci zkusit psát krátké říkanky, které následně zhudební, nebo si mohou vybrat některou již známou anglickou říkanku a vymyslet k ní melodii. Pracovat lze individuálně, ve dvojicích či skupinkách. Skládání nového textu na známou melodii je však pro děti tohoto věku příliš obtížné, stejně jako začleňování gramatických struktur či vybraného okruhu slovíček do textu. Jediný požadavek na děti při tvorbě říkanek může být rýmovost, popř. využití jejich dosavadních znalostí z anglického jazyka, tedy vytváření srozumitelných vět či slovních spojení. Učitel má pak roli koordinátora, který dětem radí, pomáhá při tvorbě, nebo opravuje chyby proti správnosti.

Důležité je děti na psaní krátkých říkanek předem připravit. Je možné využít krátkých básniček, říkadel nebo textu písniček, které se děti již naučily. S pomocí učitele pak děti hledají rýmující se slova a vymýšlí s jejich použitím věty či jiná dvojverší, ta skládají dohromady, až vytvoří krátkou anglickou říkanku, které dle své fantazie domyslí melodii. Žáci tak získají základní povědomí o tvorbě písně, o tom jak někdy složitý je to proces. Takováto činnost navíc vede žáky k poznání hodnoty lidské práce, na níž lze následně poukázat.

7.2.1 Kick to the left

Kick to the left

Hudba a text: Vendula Tošerová

Tempo: 90

The musical score is written on two staves in 4/4 time. The first staff contains four measures with chords C, Ami, F, and G. The lyrics are: 'Kick to the left, kick to the right, turn a-round and jump so high.' The second staff contains five measures with chords C, Ami, F, G, and C. The lyrics are: 'Shake your hands, stamp your feet, now it's time for Eng - lish. (say good-bye to Eng - lish.)' The melody consists of eighth and quarter notes.

- Cíl:* Pohybové uvolnění, odreagování, vzbuzení zájmu dětí a vytvoření rámce hodiny cizího jazyka (jasný začátek a konec)
- Časový plán:* Do 1 minuty
- Organizace:* Frontálně ve stoje u lavic, popř. V kruhu na koberci

Tato píseň je složena speciálně pro úvod a konec hodiny anglického jazyka. Obě varianty jsou shodné, pouze s malou textovou odlišností v závěru písně. Celý text je založen na metodě TPR, proto vše, o čem se v písni zpívá lze bez problémů ztvárnit pohybem a není tedy třeba podrobnějšího vysvětlování obsahu či významu jednotlivých úkonů. Pohyb je navíc v písni sjednocujícím faktorem.

Hlavní funkcí je funkce motivační a relaxační, proto jakékoli procvičování či osvojování některých částí gramatiky je zde zcela potlačeno. Na začátku hodiny jde hlavně o přivítání dětí a učitele, navození příjemné a radostné atmosféry, uvolnění, navázání kontaktu mezi žáky a učitelem v cizím jazyce. Zpěvem písně na začátku a v závěru hodiny je vytvořen rámec přesně ohraničující hodinu cizího jazyka, vytváří tedy přesný začátek a konec.

Po několika hodinách a dobrém osvojení písni si může některé z dětí vyměnit s učitelem roli. Tento žák (popř. skupinka 2-3 žáků) předvádí píseň ostatním, kdežto učitel se zařadí mezi své žáky. Děti tak postupně získávají sebedůvěru a učí se vystupovat ve vedoucí roli.

Výborným prvkem sounáležitosti může být zpěv písni v kruhu, kde každý vidí na všechny ostatní, nikdo není vedoucím ani vedeným, všichni jsou si rovni. Věřím, že takovým stylem bude podpořen dobrý vztah mezi učitelem a dětmi, i mezi dětmi navzájem a uvítání a rozloučení v rámci hodiny získá novou dimenzi.

Nejsou-li děti na procvičování pokynů a povelů zvyklí například již z her 'Simon says' nebo 'Follow the leader', je vhodné je na text písni předem připravit. Je možné si některou z těchto her zahrát, popř. pouze procvičit jednotlivé úkony v nahodilém pořadí, dle povelů učitelky (např. shake your hands, stamp your feet, jump, jump high, turn around, kick atd.). Děti tak budou částečně připraveni na to co uslyší a zapamatování textu písni tím bude pro ně velice usnadněno. V jiném případě si tak může učitel pouze prověřit, zda mají děti následující úkony již osvojeny a co je dobré ještě procvičit.

První prezentace písni ve třídě může probíhat následujícími způsoby:

- a) Učitel přezpívá celou píseň s předvedením příslušných úkonů, děti sledují. Následně učitel píseň opakuje a děti se k němu postupně pomalu připojují. (Pro lepší zpěváky a šikovnější děti, 4./5. třída)
- b) Učitel předvede dětem 1x celou píseň. Dále ji učí metodou nápodoby s opakováním ve dvou částech - rozdělí píseň na polovinu. Učitel předzpívá první polovinu, děti zopakují, pak předzpívá druhou polovinu a děti opět opakují. (Pro slabší či mladší děti, 3. třída)

Melodie písni je velice jednoduchá, zpěvná, začíná na tónice a postupuje v intervalových krocích velké tercie, což je také ústřední motiv celé melodie. S tímto začátkem melodie mají děti zkušenost již z písni „Ovčáci, čtveráci“, tudíž by svou jednoduchostí neměl začátek činit potíže ani nejmenším dětem. Stejně tak další postup v souladu s chromatickou stupnicí je pro děti velice jednoduchý.

Má-li učitel v úmyslu sledovat také cíle hudební výchovy, může pomocí této písni například rozšiřovat hlasový rozsah dětí. Jednoduše při každém dalším přezpívání písni ji

přetransponuje vždy do polohy o půltón vyšší. Vždy je však nutné mít na paměti možnosti dětí a nepřeceňovat jejich schopnosti.

Akordické podložení melodie je pro učitele snadnou záležitostí. Je založeno na základních harmonických funkcích – tónika (C), subdominanta (F), dominanta (G) a doplněno akordem VI. stupně (Ami), někdy též nazývaného subdominanta tónika.

Dle mého pozorování přináší tato píseň dětem vcelku stejné nadšení, radost a motivaci, i když schopnost jejího naučení a zapamatování se liší. Při použití písničky ve dvou odlišných 4. třídách bylo také jejich osvojení různé. První z nich byla třída ZŠ Matice Školské v Českých Budějovicích. Žáci této třídy jsou na zpěv písní i práci s nimi zvyklí a zvládají celou řadu pokynů naučených metodou TPR. Vzhledem k tomu jim osvojení textu písničky nečinilo sebemenší potíže. Žáci byli schopni píseň zpívat s podporou učitelky již po prvním předvedení a samostatně ji zvládli zhruba po 3-4 opakováních. Vyučující angličtiny v této třídě mi sdělila, že se žáky tuto píseň dosud opakuje a děti ji vyloženě milují. Proto ji se stejným úspěchem zařadila i do výuky angličtiny ve 3. třídě. Dle jejího názoru by mohla být tato píseň bez obav zařazena i do nižšího ročníku, neboť se u žáků těší velké oblibě a navíc není melodicky ani textově příliš náročná.

Ve druhém případě šlo o žáky ZŠ ve Vyšším Brodě, kteří byli seznámeni s nejjednoduššími pokyny, ale neměli je zcela upevněné. Proto jim osvojení (ne však pochopení) písničky trvalo déle. Jednotlivé činnosti v písni byli také schopni opakovat velice rychle, ale samostatná reprodukce jim činila potíže. Byli celkem dlouho vázáni na pomoc a předvedení písničky učitelkou. Melodie byla pro obě třídy snadnou záležitostí, i když pro dlouhodobé zapamatování vyžaduje opakování v dalších hodinách.

Z mého pozorování vyplývá, že díky metodě TPR jsou žáci schopni velmi rychle pochopit obsah písničky a význam jednotlivých úkonů. Samostatná reprodukce je snazší pro žáky, kteří jsou zvyklí na přijímání povelů od učitele, což do jisté míry také závisí na učitelově komunikaci se žáky při výuce (převážně v cizím nebo mateřském jazyce). Motivační stránka je však u všech dětí zhruba na stejné úrovni, neboť pohyb je pro ně velmi radostným a uvolňujícím faktorem. Důkazem, že se dětem píseň líbila, nadchla je a zpívali ji rádiy, bylo její samostatné vyžadování dětmi. Již před návrhem zpěvu písničky učitelkou některé děti samy pohyby naznačovaly, že by si ji rádiy zazpívaly. Také na konci

hodiny, kdy už zvonilo a nezbyl čas, děti samy píseň připomenuly a chtěli ji zpívat i o přestávce.

Kolegyně z ročníku Poláková použila píseň ve 3. třídě základní školy ve Staré Bělé v Ostravě, a to jak v hodině anglického jazyka, tak v hudební výchově. Žáci se nejprve seznámili s melodií první poloviny písně jako rozezpívání a následné hraní Orffovými nástroji v hudební výchově. V další hodině angličtiny prezentovala dětem píseň celou, pro snadnější zapamatování textu pomocí nástěnné tabule se slovy písně. Dobrovolníci melodii předem zahráli na flétnu. První představení bylo zprostředkováno zpěvem učitelky s doprovodem klavíru a flétny, děti se postupně přidávaly. Při třetím uvedení písně zpívali žáci s učitelkou s pohybovým doprovodem. Díky předchozí znalosti písně o těle s pohyby v učebnici Chit Chat nebyla po žáky píseň Kick to the left z jazykového hlediska příliš složitá. Ač se jednalo o žáky různé úrovně čtení a individuální přístup byl v hodinách téměř nemožný, téma a obsah písně se dětem dařilo ztvárnit i pochopit a rozdíly mezi žáky se celkem ztratily. Na závěr rozdala učitelka žákům slova písně na malých lístečcích, které si nalepili do sešitů. Jako vyučující měla z výuky písně dobrý pocit a její využití v hodinách anglického jazyka vidí jako účelné.

7.2.2 Circus

Circus

Hudba a text: V. Tošerová

Tempo: 130

Come to the cir-cus with me! What can I see there, please, tell me.

What can I see there, please, tell me! 1.) You can see a man stand-ing near the door,

he is sel-ling tic-kets and may-be more. You can see a man stand-ing

near the door. What else can I see? And what else?

2.) You can see a clown standing on his head,
look at his nose, it is big and red.

You can see a clown standing on his head.

Ref: What else can I see? And what else?

3.) You can see a lion in his cage,
he has got big teeth and his name is Crage.
You can see a lion in his cage.

Ref: What else can I see? And what else?

4.) You can see three rabbits under the hat,
this will be a magic on the wizard's head.
You can see three rabbits under the hat.

OK!

Cíl: Procvičení gramatické struktury „can“, předložek „on, in, near, under“

Časový plán: Cca 5 minut

Organizace: Ve stoje u lavic, popř. V kruhu nebo 2 řadách na koberci

Tato píseň je jedna z nejtěžších a nejsložitějších v tomto souboru. Jde o komplexní výuku vzhledem ke gramatice i slovní zásobě. Takových písní ve výuce angličtiny nemůže být mnoho, neboť časová náročnost na naučení a její zapamatování příliš neumožňuje

jejich zařazení. Nicméně bych ani tento druh písňe zcela nevylučovala. Ač jsou nároky na žáky celkem vysoké, jejich splnění dle mého názoru nepřekračuje rámec dětských schopností a možností.

Náročnost písňe vzhledem k rozsahu a obtížnějšímu pamětnému osvojení neumožňuje naučit žáky tuto píseň během jedné vyučovací hodiny. Vyžaduje opakování v dalších hodinách, přičemž v první hodině při výuce by se měla opakovat nejméně čtyřikrát. Tuto píseň si může dovolit zapojit do výuky jen ten učitel, který bezpečně ví, že žáci budou schopni její náročnost zvládnout.

Píseň začíná jakýmsi úvodem, pozváním dětí do ZOO. Tato část se zpívá pouze jedenkrát v úvodu a může být realizována způsobem dialogu, kdy předzpěvák zpívá návrh a ostatní se ptají, co tam uvidí. Jednotlivé sloky jsou pak odpovědi na položenou otázku. Zpěv melodie ve slokách se pravidelně střídá s rytmiickým skandováním (tzv. chant). Slova ve slokách se mění, kdežto slova chantu se beze změny opakují.

První uvedení písňe může probíhat klasicky předvedením učitele, který nechá žáky hádat obsah písňe, rozvíjí tedy schopnosti žáků porozumění slyšenému. Dobré je podpořit pochopení obsahu i osvojení písňe vhodnými obrázky nebo pohybem. Při prvním předvedení i následné výuce písňe jsem použila jak obrázky (viz. příloha č.1), tak pohyb ztvárňující více než polovinu obsahu dané písňe. Usnadnilo to nejen pochopení obsahu písňe dětmi, ale také zapamatování sledu jednotlivých veršů a slok.

Píseň lze pro snadnější zapamatování částečně zjednodušit nebo je možné použít podpůrných metod a materiálů. Těmi mohou být například:

- a) obrázky a pohybové ztvárnění
- b) výuka písňe po slokách či přímo po verších se spoustou opakování – učitel předzpívává, děti opakují
- c) zjednodušení textu – poslední verš může být zjednodušen na „You can see a rabbit under the hat“

Poslední verš („You can see three rabbits under the hat.“) je podobný jazykolamu a je tedy možné ho i za tímto účelem využít. Může se zdát, že pro potřeby písňe je takový

text příliš náročný, ale dle mého názoru je dobré děti učit také náročnější varianty textu. Anglický jazyk je sám o sobě někdy výslovnostně náročný, a proto by se děti na takové situace měly připravovat. Melodie a rytmus písně značně pomůže žákům v jeho vyslovení, ale existuje i jiný způsob, jak správné a plynulé výslovnosti dosáhnout. Je jím metoda „backward buildup“, která již byla popsána v kapitole 4.3.4 (Podpora zapamatování písní). Obtížný verš tak lze předučit formou chantu v podobném rytmu, jaký má píseň. Postup je opačný, odzadu zpět na začátek, a musí být spojen s neustálým opakováním úseků, které jsou děti schopny zvládnout:

„the hat“ (2x) – „under the hat“ (3x) – „three rabbits“ (2x) – „You can see three rabbits“ (4x) – „You can see three rabbits ´ under the hat“

Píseň jsem složila pro konkrétní hodinu, kterou jsem následně učila ve 4. třídě na ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích. V dané hodině se žáci učili předložky „near, under, in, on“. V každé sloce je tedy jedna z těchto předložek procvičována. Kromě předložek jsem však zařadila i opakování gramatické struktury „can“, a to otázky a jednoduché oznamovací věty, které již měli žáci dříve probrané.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o třídu chytrých a šikovných žáků, kteří již měli osvojeny základy gramatiky a mnoho povelů, vycházejících z metody TPR, byli schopni se píseň v první hodině částečně naučit. Po prvním předvedení pomocí obrázků jsem text písně pomalu opakovala a nechala žáky hádat obsah jednotlivých veršů. Až na pár výrazů, jako „maybe more, to sell tickets“, byly děti samy schopny textu porozumět a přeložit si jeho význam do češtiny. Následně jsem je píseň učila po jednotlivých slokách s neustálým opakováním a ukazováním obrázků, které jsem měla ve správném pořadí připevněny na tabuli. V průběhu výuky jsem k obrázkům přidala také pohybové ztvárnění všude tam, kde to jen bylo možné. Žáci se k pohybu ihned sami přidali. Krátký chant, který se střídá s jednotlivými slokami byl pro děti snadnou záležitostí a v průběhu zpěvu byl pro ně momentem odlehčení. Mohli si tak na chvíli odpočinout od soustředění se na melodii a slova jednotlivých slok. To je také důvod, proč je dobré obtížnější pasáže textu učit dopředu jako chant v rytmu písně.

Na většině dětí bylo vidět zaujetí a velká snaha se píseň naučit. Obzvláště rytmus písně a pohybové ztvárnění děti bavilo. Jedna hodina však byla samozřejmě nedostačující.

O týden později jsme píseň znovu opakovali, ale děti si z ní pamatovaly celkem málo. Bylo nutné opět napomoci obrázky a ukazováním pohybů.

Zajímalo mne také, jak ve výuce písně pokračovala učitelka s dětmi dané třídy po ukončení mé praxe. Ač jsem se dozvěděla, že se dětem písnička docela líbila, nechtěly ji bohužel s paní učitelkou zpívat, neboť se jim zdála příliš těžká na zapamatování. Takový výsledek dokládá nutnost podpořit výuku této písně mnoha podpůrnými metodami. Pro dobré naučení je navíc nutné zkrátit dobu mezi prvním seznámením s písní a následným opakováním. Učitel by se k ní měl vrátit pokud možno hned následující hodinu, dříve než ji žáci stihnou zapomenout. Dobré by bylo pracovat v počátečních fázích s textem, aby se žáci mohli soustředit nejprve pouze na melodii a až poté na samotný text. Samozřejmě také záleží na žácích, jaký postoj k písni zaujmou, zda budou ochotni vynaložit určité úsilí na její zapamatování. Velkou roli však zastává také učitel, který výuku vede a volí způsob, jímž se žáci píseň učí.

Melodie písně začíná na III. stupni, čemuž odpovídá např. opěrná píseň „Pod naším okýnkem“ nebo „Maličká su“. Volný nástup III. stupně mají mít žáci zvládnutý již od třetího ročníku, tudíž by měli být schopni začít zpívat na udaný akord již sami.

Rytmus je v této písni velmi důležitý, dokonce důležitější než melodie. Velmi pomůže dětem s výslovností textu. Noty však žákům pro tuto píseň v žádném případě nedáváme. Děti se učí píseň poslechově a rytmus písně si osvojují metodou nápodoby. Proto však musí být učitel dobrým vzorem.

Akordický doprovod by zkušenějšímu hudebníkovi neměl činit potíže, ovšem učiteli, který by takový doprovod nezvládl zcela postačí zpěv písně bez doprovodu. Píseň je v D-dur a kromě tóniky (D), subdominanty (G) a dominanty (A) se zde objevují také vedlejší harmonické funkce, jako tónika dominanty (F#m), subdominant tónika (Hm) a mimotonální dominanty (E).

7.3 PÍSNĚ ADAPTOVANÉ

Adaptace následujících písní se týká jak melodických úprav a zhudebnění textu známých anglických říkanek a chantů, tak otextování známé melodie vycházející z tradičních anglických písní pro děti.

7.3.1 Adaptovaná melodie

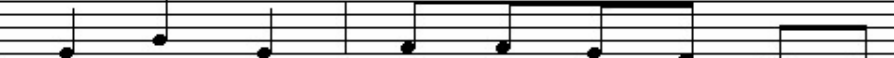
Z mého pohledu nejjednodušší způsob jak vytvořit píseň, která bude odpovídat požadavkům a potřebám učitele pro danou třídu a učivo, je vyhledání odpovídající říkanky, básničky, jazz chantu nebo jiného rytmizovaného a rýmovaného textu a k němu vytvoření libovolné melodie. Takových textových zdrojů je v dnešní době celá řada jak v metodických publikacích, tak ve specializovaných knihách či na internetových stránkách.

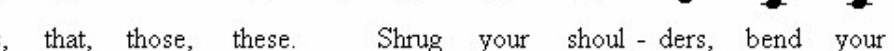
Doporučila bych vyzkoušet takovouto tvorbu písničky s dětmi. Učitel může motivovat své žáky například hrou na skladatele. Děti jako hudebníci dostanou do ruky hotový text a jejich úkolem bude tento text zhudebnit, tedy vymyslet, popř. napsat k němu melodii. Žáci mohou vyhledat různé anglické básničky a říkanky v knihách či na internetu, nebo jim může dát učitel výběr se svého předem připraveného souboru říkanek. Práce může probíhat individuálně, nebo ve skupinách, kdy každá skupina vytváří melodii na odlišný text. Po dokončení si písně navzájem přezpívají, ohodnotí a tu nejhezčí z nich se všichni společně naučí. Práce ve skupinkách se zdá být vhodnější vzhledem k odlišným schopnostem a dovednostem dětí. Jednotlivé skupiny by však měly být pokud možno vyrovnané. Děti si mohou navzájem radit a podporovat se. Žáci, kteří umí lépe zpívat budou pravděpodobně hlavními tvůrci, kdežto méně nadané děti přebírají roli rádců a hodnotitelů. Zpívat svou píseň by však na závěr měla celá skupinka, ne jen šikovní zpěváci.

Takováto činnost může mít návaznost i v hodině hudební výchovy, kdy se žáci pokusí na základě svých zkušeností z melodických a rytmických diktátů zanést píseň do not. To je však úkol pro žáky již značně těžší a musíme tedy počítat s tím, že žáci budou dělat při zápisu chyby. Učitel pak může s pomocí dětí zapsat písničku do not. Pokud si žáci třídy vedou svá portfolia nebo společně vytváří soubor naučených písní, pak je vhodné zapsanou píseň do takového souboru také vložit.

This, That, These, Those

Tempo: 115


 This system contains the second line of music. It begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, and C5. The lyrics 'This, that, these, those.' are aligned under the first four notes. The second part of the system has a whole note chord F4-G4-A4-B4-C5 with the lyrics 'Snap your fin - gers, touch your toes.' below it.


 This system contains the third line of music. It begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, and C5. The lyrics 'This, that, those, these.' are aligned under the first four notes. The second part of the system has a whole note chord F4-G4-A4-B4-C5 with the lyrics 'Shrug your shoul - ders, bend your knees.' below it.

<i>Cíl:</i>	Procvičení ukazovacích zájmen, uvolnění a odreagování
<i>Časový plán:</i>	Do 1 minuty
<i>Organizace:</i>	Frontálně u lavic, popř. V kruhu na koberci nebo ve dvojicích proti sobě

K této písni jsem vytvořila pouze její melodii. Text je jazz chant, který napsala Carolyn Graham a lze jej společně s dalšími texty, vhodnými k úpravě písní, nalézt v knize *Grammarchants* (1993). Tato píseň je zaměřena na podporu výuky a procvičení ukazovacích zájmen „this, that, these, those“.

Osobně mám tuto píseň velmi ráda. Je krátká, jednoduchá, lze ji zařadit do jakékoli části hodiny. Také je možné ji použít jako aktivitu na rozehřátí dětí, nebo pro změnu tempa hodiny, pro odreagování, uvolnění a odlehčení po delším soustředění (např. psaní). Je vhodné ji zařadit i na začátek hodiny nebo její konec, kdy zbývá pár minut do zvonění. Lze ji použít v jakékoli hodině a kdykoli dle potřeby se k ní vrátit nebo na ni poukázat a připomenout daná ukazovací zájmena, jež jsou v písni procvičována.

Díky rozsahu a jednoduchosti lze naučit tuto píseň děti již během první hodiny, a to během několika málo minut. Píseň je založena na metodě TPR, tudíž vše o čem se v písni zpívá lze jednoduše ztvárnit pohybem. Z toho vychází i snadné pochopení obsahu

a významu jednotlivých slov. Ukazování jedním prstem k nohám a do dále („this, that“), poté oběma rukama – dvěma prsty (these, those) pomohlo dětem nejen porozumět daným slovům, ale také vidět jasný rozdíl mezi jednotným a množným číslem.

Nejjednodušší cesta, jak píseň děti naučit je ji dětem předvést a zazpívat, následně je nechat hádat význam jednotlivých úkonů. Nechce-li však vyučující, aby děti musely význam hádat, může je na píseň předem připravit. Lze použít metodu TPR nebo hru „Simon says“ a procvičit s dětmi jednotlivé prvky písně před samotným uvedením. Pak už stačí jen píseň opakovaně zpívat a nechat děti, ať se k učiteli přidají.

Píseň jsem použila ve 4. třídě na základní škole ve Vyšším Brodě. Ač tyto děti nejsou příliš zvyklé na plnění pokynů v anglickém jazyce, byly schopny se píseň velmi rychle naučit. Při opětovném pomalém ukazování jednotlivých úkonů jsem je nechala hádat, co tyto úkony znamenají. Jelikož text vychází přímo z pohybu (daného úkonu), žáci velmi rychle pochopily význam všech slovíček, aniž bych jediné z nich musela přeložit do češtiny.

Tato píseň byla přípravnou fází k doplňovacímu cvičení v pracovním sešitě k učebnici Angličtina pro 4. ročník ZŠ (viz. příloha č. 2), kde se děti měly rozhodnout mezi „this“ a „these“ a správně je přiřadit k podstatným jménům. Většina žáků byla schopna přiřadit zájmena správně. Problém nastal u podstatných jmen, která nebyla zcela jasná z hlediska gramatické kategorie čísla. Například slovům „dress, door, hair“ odpovídají česká podstatná jména pomnožná. Vzniká tak rozpor mezi vysloveným českým tvarem a skutečným gramatickým číslem množným nebo jednotným. Žáci taková slova probírají v českém jazyce, ale z hlediska angličtiny je příhodné se těmito slovy znovu zabývat. Nic to však nemění na tom, že žáci daná ukazovací jména formálně zvládají a mají je dobře zopakována, také právě díky této písni.

Zdá-li se píseň žákům již snadná, můžeme ji ztížit tím, že žáky postavíme do dvou řad proti sobě nebo ve dvojicích proti sobě. Tím, že se budou dívat na spolužáka, který předvádí úkony týkající se ukazovacích zájmen zrcadlově, bude pro ně těžší ukazovat správně to, co mají sami zpívat. K takovému způsobu provedení a opakování písně je však

dobré přistoupit opravdu až tehdy, jsou-li si žáci bezpečně jisti, co každé zájmeno znamená a mají je již osvojeny. Dezorientace žáků před vlastním osvojením těchto zájmen by byla nežádoucí.

V jiném případě může učitel zkusit se žáky hudebně pohybovou hru, kterou jsem nazvala: „O ž i v l ý f l a š i n e t “. Děti stojí v kruhu a každý se stává částí stroje, hraje tedy jednu „součástku“. Součástka je nejmenší úsek ztvárnitelný pohybem. Cílem je, aby jednotlivé součástky na sebe plynule navazovaly ve stále stejném tempu a aby celkovým dojmem byla relativně plynule zazpívaná píseň:

žák: „This“	žák: „This“
žák: „That“	žák: „That“
žák: „These“	žák: „Those“
žák: „Those“	žák: „These“
žák: „Snap your fingers“	žák: „Shrug your shoulders“
žák: „Touch your toes“	žák: „Bend your knees“

Každý žák musí sledovat, jaká součástka na něj připadne, neboť píseň se zpívá stále dokola a v jiném kole se tedy může stát odlišnou součástkou.

Melodie je podobná písni „Kick to the left“ neboť opět vychází z tónického trojzvuku a začíná na I. stupni, ovšem tato píseň je v mnohem živějším tempu. Ani rytmus, ani melodie písně nejsou pro děti problémem. Krátký text umožňuje neustálé opakování, tudíž je u této písně vhodné zkusit tempo písně s každým následujícím opakováním zrychlovat, jako je tomu například u písně „*Head and shoulders*“. Pro děti je takovýto styl zpěvu výzvou a často se velice snaží už jen proto, aby překonaly samy sebe nebo soutěží, kdo dokáže nejdéle udržet zpěv i zrychlující se tempo.

Harmonické doplnění písně je opět velmi jednoduché. Vychází z tóniky (C), subdominanty (F) a dominanty (G) a dále je ozvláštněno tónikou dominantou (Emi). Tento III. stupeň (Emi) není pro harmonizaci písně nezbytně nutný, ale podněcuje žáky k rozvoji harmonického cítění.

7.3.1.2 Five little elephants

Five little elephants

Hudba: V. Tošerová, text: autor neznámý

Tempo: 130

The musical score is written on two staves in 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the song, with notes corresponding to the lyrics 'Five lit-tle e-le-phants stand-ing in a row, five lit-tle trunks wav-ing hal-lo.' The second staff contains the melody for the second line, with notes corresponding to the lyrics '"Oh!" said an e-le-phant "Time to go!" Four lit-tle e-le-phants stand-ing in a row.' The score includes chord markings: F, G, B, C, A7, Dmi, B, C, and F.

2) Four little elephants
Standing in a row
Four little trunks
Waving hallo
"Oh!" said an elephant
"Time to go!"
Three little elephants
Standing in a row.

3) Three little elephants....

4) Two little elephants...

5) One little elephant
Standing in a row
One little trunk
Waving hallo
"Oh!" said the elephant
"Time to go!"
No little elephant
Standing in a row.

Cíl: Procvičení vybraných nižších čísel při zpětném počítání, porozumění obsahu s širší slovní zásobou

Časový plán: Cca 5 minut

Organizace: Procvičovaný počet dětí čelem ke třídě, zbytek v lavicích nebo v jedné či více řadách na koberci

Pro vytvoření této písně jsem vybrala text říkanky z knihy Young learners (Phillips, 1996) a doplnila ho vymyšlenou melodií. Je určena žákům 3., popřípadě 4. třídy, kdy se děti učí čísla. Může být použita jak pro opakování, tak pro upevnění znalosti čísel.

Píseň je založena na ubírání předem stanoveného množství, tedy zpětném počítání od 5 do 0. Učitel má možnost zvolit si počáteční množství dle své vůle, může tedy začít počítat od pěti, ale také od sedmi nebo deseti apod. Jedinou nevýhodou je, že se píseň dá použít pouze s malými čísly, jinak by její provedení bylo časově příliš náročné.

Tím, že je text písni komplexnější, není tedy výhradně zaměřený jen na číselnou řadu, může se stát dobrým zdrojem širší slovní zásoby a podkladem pro procvičování například přítomného průběhového času.

Melodie písni stejně jako text nejsou úplně snadné, proto bych nedoporučovala začínat s písni hned v počátcích výuky. Doporučovala bych ji odložit do fáze, ve které jsou již děti s angličtinou seznámeni a umějí pár základních frází a slovíček. Nicméně schopný učitel by i takovouto píseň mohl, s použitím podpůrných metod, se žáky velmi brzy zvládnout.

Před prvním představením a provedením písni doporučuji předučit některá slovíčka, která se v písni objevují – například „wave, go, stand“ (metodou TPR či hrou 'Follow the leader'), „elephant, little, trunk, row (použitím obrázků, kreslením učitele na tabuli nebo pohybovým předvedením učitele). Pomalé kreslení na tabuli má dobrý efekt v oblasti soustředění dětí, které se snaží co nejrychleji odhalit, jaký obrázek učitel kreslí.

Píseň je možné zpívat v náznaku tečkovaného rytmu, jako u písni „A happy week“. V každém případě však učíme děti píseň metodou nápodoby, nedáváme jim ani text, ani notový zápis. Učitel se stává základním a jediným vzorem, který děti napodobují, proto by měl mít píseň dobře osvojenou.

Celou píseň je možné provést jako hru nebo malé představení. To pomůže žákům pochopit obsah písni. Výchozí počet dětí (5) stojí v řadě čelem ke třídě a představují slony (sluňata). Všechny děti ve třídě zpívají píseň a sloni předvádějí, co se v ní zpívá.:

Five little elephants

Standing in a row

- Sloni stojí v řadě

Five little trunks

Waving hallo

- Každý slon vytvoří ze svých rukou chobot a mává zbytku třídy

„Oh!“ said the elephant

- Jeden krajní slon se chytí za hlavu a řekne „Oh!“,

„Time to go!“ - poklepe si na hodinky (jako), zazpívá „Time to go!“
a opustí řadu

Four little elephants

Standing in a row. - v řadě zbydou jen 4 sloni, kteří pokračují následující
slokou

Jak píseň pokračuje, postupně všichni sloni opustí řadu, až nezůstane žádný z nich. Tím píseň končí.

Dále je možné více podpořit vizuální paměť dětí v oblasti psané podoby čísel. Každé dítě představující slona dostane kartičku s anglickým nápisem jednoho z daných čísel. Nejprve se musí seřadit tak, aby šla čísla správně za sebou. První z řady odchází slon s číslem pět a poslední s číslem jedna. To lze hrát i s kartičkami na nichž budou čísla zapsána ve tvaru číslic (1,2,3,4,5). Děti vidí „5“, ale musí zpívat „five“. Lepší je dát dětem kartičky, které lze zavěsit na krk, aby měly volné ruce pro představování jednotlivých pohybů.

Píseň dále umožňuje návaznost řadou dalších činností. Jelikož text obsahuje přímou řeč, je možné jej použít například pro hraní rolí, kde se do výuky zapojuje dramatická výchova. V ní už nejde o zpěv, ale o malé představení. Děti hrají děj a používají různých výrazových prostředků. Kromě hraní přesného obsahu písně mohou děti domyslet, co jiného by se slonům mohlo stát a co by mohli říci, aby opustili jeviště.

Dále je možné navázat například procvičováním čtení na krátké básničky: „An elephant“ (viz. příloha č. 3), kterou lze najít na internetových stránkách (www.smart-central.com), pod názvem „An Elephant Walks like this and that“.

Píseň je psána v F-dur a harmonický doprovod je zde trochu složitější. Opět vychází z tóniky (F), subdominanty (B) a dominanty (C), ale využívá také dalších vedlejších akordů (na II., III. A VI. stupni), vycházejících z postupu melodické linie.

7.3.2 Adaptovaný text

Tento způsob tvorby nových písní je v praxi hojně využíván a mnohé metodické knihy (např. Reilly a Ward, 1997) jej také doporučují a zařazují do souboru uvedených písní. Nejčastěji využívanými melodiemi jsou tradiční písně jako například „*Old MacDonald*“, „*Jingle bells*“, „*Happy birthday*“, „*Wheels on the bus*“, „*Ten little indians*“ a další, jejichž melodie jsou jednoduché a velmi známé. S mnohými z nich se děti seznámí i mimo školu nebo danou melodii poznají např. v televizi nebo jinde, kde ji uslyší. Existují hračky pro děti nebo hrací strojek pro miminka, které hrají právě ty nejznámější melodie anglických písní pro děti, jako například „*Old MacDonald*“, „*London Bridge in falling down*“ a další.

Tento způsob tvorby je pro děti v roli skladatelů - textařů nejtěžší a na prvním stupni bych ho vůbec nedoporučovala dětem zadávat. Stejně tak pro mne byl tento okruh tvorby nejtěžším oddílem, a proto vznikla jen jedna píseň tohoto okruhu. Naopak jazykově schopný učitel, který třeba nemá velké schopnosti hudební, má díky této metodě v ruce nástroj snadné tvorby písní přesně vyhovujících požadavkům jeho třídy. Na jednu vybranou melodii lze složit mnoho nových textů, každý zaměřený právě na to, co učitel potřebuje, ať už jde o gramatiku, slovní zásobu nebo výslovnost některých obtížných anglických zvuků.

Má-li učitel několik textů na jedinou melodii, velice tím usnadní žákům osvojení písně a ušetří čas. Žáci se už nemusí soustředit na nácvik melodie, ale pozornost je zaměřena výhradně na text, gramatiku a význam. Učitel tak získá i větší prostor pro práci s textem. Mimo jiné může napsat na tabuli většinu textu s vynechanými slovy a zadat žákům, aby dle kontextu, rýmovosti a gramatické správnosti daná slova doplnily či domyslely. Následný zpěv písně pak slouží jako kontrola správnosti.

Obrácenou variantou by bylo přezpívání písně učitelem, přičemž děti mají za úkol poznat, z jaké známé písničky melodie pochází. S ní však musejí být samozřejmě již předem seznámeni, nebo by ji měly přímo umět zpívat.

7.3.2.1 A happy week

A Happy Week!

Hudba: tradiční melodie, text: V. Tošerová

Tempo: 145

Do you like Sun - da - y? Yes, I do. Do you like
Do you like Wednes - da - y? Yes, I do. Do you like
Do you like Sat - ur - day? Yes, I do. Do you like

Mon - da - y? Yes, I do. Do you like Tues - da - y?
Thurs - da - y? Yes, I do. Do you like Fri - da - y?
Sun - da - y? Yes, I do. Do you like Mon - da - y?

Yes, I do. Oh, I like all days of the week!
Yes, I do. Oh, I like all days of the week!
Yes, I do. Oh, I like all days of the week!

- Cíl:** Procvičení gramatické struktury „like“ - otázky, krátké odpovědi (popř. i zápor); procvičení dnů v týdnu a jejich sledu
- Časový plán:** Cca 5 minut
- Organizace:** Frontálně, popř. střídání předzpěváka a sboru nebo dvou skupin proti sobě

Píseň „A happy week“ vychází z melodie anglického spirituálu „He’s got the whole world in his hands.“ (viz. příloha č. 4) Příznačná je pro ni houpavá melodie, a tečkovaný rytmus. Využila jsem také známého způsobu původního zpěvu spirituálů, tedy střídání předzpěváka se sborem, který mu odpovídá. Předzpěvákem je nejprve učitel, později tuto úlohu mohou zastoupit také žáci. Nemusí se nutně střídat pouze sólista se sborem, ale variantou může být také zpěv dvou odpovídajících si skupin, popřípadě mohou všichni

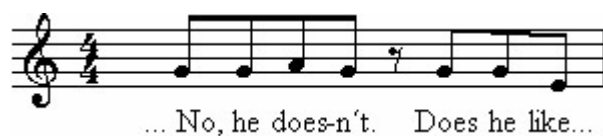
zpívat celou píseň společně. Společný zpěv celé písně je důležitý hlavně při nácvičce písně, ale není podmínkou.

Tato píseň má být především písni pozitivního myšlení a radostné atmosféry. Vychází to z textu písně, který je založen pouze na kladných odpovědích a významu slovesa „like“. Vytvořila jsem typ tzv. nekonečné písně, kdy v dalších slokách se melodie přesně opakuje a text navazuje dalšími dny v týdnu stále dokola. Moment, kdy píseň skončí je ponechán zcela na uvážení učitele. Ten by měl také zastávat roli dirigenta, který žákům jasným pokynem ruky při dirigování naznačí daný konec.

Dny v týdnu jsem v písni začala nedělí, neboť děti se učí, že tímto dnem začíná týden v Anglii. Učitel však může zvolit jakýkoli den pro začátek týdne a od něj pak správně pokračovat podle toho, jak jdou dny v týdnu po sobě. Tak si také žáci postupně osvojují sled jednotlivých dnů. Později může učitel záměrně začít jiným dnem v týdnu a vyzkoušet tak žáky, zda dokáží správně od daného dne pokračovat.

Začlenění gramatiky do takového druhu písni má několik výhod. Žáci se mohou učit jednotlivé varianty postupně. Nejprve mohou v rámci odpovědi předzpěvákovi nacvičit pouze krátkou kladnou odpověď a kladnou oznamovací větu. Po jejím osvojení se naučí zpěv otázky. Má-li učitel zájem, může děti touto formou naučit i tvary 3. osoby jednotného čísla. Zpíval by tak „Does he like...?/ Yes, he does./ Oh, he likes all days of the week.“

Cílem výuky je však naučit děti nejen kladné tvary, ale také tvary záporu. Za tímto účelem může učitel buďto zvolit píseň jinou (pro zachování pozitivního ladění a myšlení) nebo vhodnou motivací přetvořit píseň stávající. Žáky lze motivovat například krátkým rozhovorem o tom, že ne každý den se nám daří a je nám veselo, a že někdy máme špatný dokonce celý týden. Proto si zkusí zazpívat písničku: „A bad week.“. V ní následně procvičí záporné tvary. Drobný problém nastává pouze u záporu 3. osoby jednotného čísla, neboť počet slabik se mění. Proto navrhuji například malou změnu melodie v tomto případě:



Zvládají-li žáci jak kladné, tak záporné odpovědi, lze je nechat zpěvem odpovídat dle jejich libovůle nebo dle toho, jak se v daný den cítí. To nám může také napovědět mnohé o jejich pocitech a zdarech, popř. nezdarech v týdnu. Děti tedy odpovídají „Yes, I do.“ nebo „No, I don't.“ a v závěru zpívají „Oh, I like some days of the week.“

Jednotlivé kroky je samozřejmě nutné rozdělit do několika hodin. Není možné chtít žáky naučit všechny tvary, klad i zápor v rámci jedné hodiny. Nepřineslo by to kýžený efekt, naopak by byl vnesen do učení dětí zmatek a nejistota.

Učitel má možnost využít také textu písně s vynechanými slovy. Lze se tak s dětmi zaměřit na gramatiku a správné pořadí slov ve větě nebo slovíčka, která má učitel v úmyslu procvičit hlavně v psané podobě. Děti mají za úkol daná slova samy doplnit. Učitel by měl na závěr s dětmi projít správné řešení úkolu. Pokud už mají žáci píseň pamětně osvojenou, mohlo by se takovéto doplňování stát i podkladem k hodnocení a testování žáků.

Jinou možností je diktát písně, kdy učitel diktuje text, děti zapisují. Dalším krokem je poslech, při němž si žáci mohou opravit chyby, které v diktátě udělaly a na závěr zkontrolují psanou podobu s učitelem.

Melodie písně je jednoduchá a neustále se opakuje. Začíná na V. stupni, což odpovídá např. opěrné písni „To je zlaté posvícení“. Píseň doporučuji hrát swingově s náznakem „tečkovaného“ rytmu. Při zpěvu je však nutné stále cítit pulsující metrum. Vhodné je po dobrém osvojení písně přidat tzv. „hru na tělo“ (luskání prsty, tleskání, podupávání) nebo nástroje Orffova instrumentáře (chřestidla, bubínky apod.)

Harmonizace písně je založena pouze na dvou akordech, tónice (C) a dominantě (G), tudíž její doprovod je velice snadný. Pokud chce učitel píseň doprovázet melodickým nástrojem, velice vhodný je klavírní doprovod. Jinak bych ponechala pouze nástroje rytmické.

ZÁVĚR

Při konečném pohledu a porovnání teoretické a praktické části jsem si uvědomila následující. Teorie je nezbytným východiskem pro správné, účelné a efektivní pojetí praxe. Poznatky získané v teoretické části jsou cenným podkladem a zdrojem nápadů pro tvorbu nových písní i možné varianty práce s nimi. Na druhou stranu praxe je důležitou kontrolou a ověřením veškerých teoretických poznatků a hypotéz, i tvůrčí práce z nich vycházející. Obě složky se prolínají a vzájemně doplňují, jedna bez druhé nemůže ideálně fungovat. Teorie je sama o sobě neúčelná, neboť bez praktického provedení nenaplnuje svou vlastní podstatu.

Stanovené cíle této diplomové práce byly splněny. Teorie přináší zajímavé nápady a náměry pro práci s písněmi na základě metodiky angličtiny i hudební výchovy. Praktická část z ní vychází a je doplněna pozorováním a rozbory ze současné praxe v oboru. Obě části zařazují pohyb jako jednu z nejdůležitějších složek a metod práce. Jelikož je praktická část stěžejní v této diplomové práci, rozhodla jsem se následující shrnutí a závěry vyvodit z jejích výsledků.

Analýza učebnic byla nezbytnou součástí přípravy veškeré další tvůrčí práce. Ať už se jedná o učebnice zahraničních nebo českých autorů, každá učebnice se s hudební složkou (písněmi) vyrovnává specifickým způsobem. Jejich přístup se liší v oblasti četnosti písní, rozlišení úrovně vyspělosti žáků, použití tradičních, autorských nebo adaptovaných písní, dále v zaměření na gramatiku či slovní zásobu v písních procvičovanou a samozřejmě i ve zpracování a formě nahrávky.

Četnost písní úzce souvisí se zohledňováním věku dětí, jejich rozvoje, vyspělosti a přesunu zájmů od hravých činností směrem k poznávacím. Navíc množství písní v učebnicích částečně naznačuje, jakým způsobem se autoři staví k přínosu písní do výuky cizího jazyka. Učebnice *Start with Click* a *Chatterbox* využívají písně především v počátcích výuky, jejich počet se s přibývajícím věkem a obtížností obsahu výuky snižuje. Přednost je pak dávana textu, popř. říkankám či básničkám. Vystává tedy názor, že zábavná forma je vhodnější pro mladší žáky, ovšem u starších by měla být potlačena na úkor učení. Takovýto pohled je bohužel patrný i v běžné výuce jakéhokoli předmětu na současných základních školách, nejsou-li použity alternativní formy výuky. Oproti tomu

Angličtina pro 4. A 5. ročník ZŠ využívá pro podporu výuky celkem velké množství písní a jejich počet se naopak s přibývajícím věkem žáků zvyšuje. Písní přibývá také v závislosti na postupném zvyšování jejich obtížnosti a rozsahu. Z toho vyplývá, že hodnotu písní z hlediska motivace, využití ve výuce, podpoření gramatické stránky a zprostředkování cizí kultury nejlépe docenejší učebnice Angličtina pro 4. A 5. ročník ZŠ. Příloha č. 5 ukazuje procentuální zastoupení množství písní v učebnicích, které je vypočítáno dle počtu písní vzhledem k počtu stran, na nichž výuka probíhá.

Nejvíce tradičních anglických písní je možné nalézt též v učebnici Angličtina pro 4. A 5. ročník ZŠ. Tyto písně slouží nejen k osvojení daného učiva, ale hlavně ke zprostředkování kultury anglicky mluvících zemí, jejich reálií, způsobu myšlení a vyjadřování. Tradiční písně jsou obsaženy ve všech vybraných učebnicích, ne však již v takové míře. Uvedená učebnice navíc jako jediná využívá písní pro zvláštní příležitosti, které jsou dobré ke sblížení prostředí školy a rodiny či života mimo školu. Autorské či adaptované písně sloužící především k osvojení gramatiky používá hojně řada učebnic Chatterbox. Například oproti učebnici Start with Click se Chatterbox zaměřuje na komplexnější jevy a slovní zásobu, což se více blíží reálnému vyjadřování v cizím jazyce. V jedné písni tak lze nalézt jak procvičování nového gramatického jevu, tak opakování jevů již naučených.

Metodu TPR je možné ve větší či menší míře využít u písní ve všech uvedených učebnicích. Nejlépe lze pohybově ztvárnit písně z učebnic Chatterbox a naopak nejméně využívá tuto metodu učebnice Start with Click. V ní je u mnohých písní 2. dílu pohybové ztvárnění bohužel téměř nemožné. Učebnice Chatterbox docenejší význam pohybu pro rozvoj dětí a snazší zapamatování látky. Staví na předpokladu, že čím více smyslů žáci při vyučování zapojí do činnosti, tím trvalejší a lepší bude osvojení dané látky. Metoda TPR je tedy velmi vhodně využívána například právě pro osvojení různých částí gramatiky angličtiny i vybrané slovní zásoby.

Každá řada učebnic má odlišný způsob provedení nahrávek uvedených písní. Týká se to způsobu zpěvu, nástrojového doprovodu, druhu nosiče, na němž jsou nahrány, popřípadě možnost zpěvu na playback. Všechny však mají některé znaky společné. Všechny písně jsou pozitivně emocionálně laděné, jsou velmi melodické a často s výrazným rytmem podporujícím navíc plynulost a výslovnost anglické promluvy

s přihlédnutím k přízvuku. Všechny dále využívají nejen zpěvu dospělých, ale také zpěvu dětí. V takovém provedení vidím veliký přínos pro dětského posluchače, který vnímá píseň jako zábavnou formu učení, jednoduše dosažitelnou z hlediska provedení. Dětský zpěvák dává příklad, který žáci snadno napodobují

Písňe v těchto učebnicích neplní pouze složku zábavnou, emocionální a motivační, ale jsou vhodně využitelné i k podpoře výuky, ať už v oblasti slovní zásoby, gramatických struktur a jiných částí gramatiky (např. časů, zájmen, předložek apod.), nebo k přiblížení realit anglicky mluvících zemí.

Soubor písní v této diplomové práci sice není příliš obsáhlý, nicméně zahrnuje také možnosti praktického provedení těchto písní v hodinách angličtiny a řešení případných problémů. Všechny nové písňe nejsou tvořeny pro konkrétní hodiny angličtiny. Pro zařazení písní do hodin je nutná jejich momentální vhodnost vzhledem k probírané látce a pokročilosti žáků, proto bylo možné vyzkoušet v praxi pouze některé z nich. Přesto z celkového porovnání a posouzení souboru lze vyvodit následující závěry.

Některé písňe se mohou zdát složitější co se týče melodie. Jelikož však kromě rozvoje jazykových schopností usilují také o rozvoj schopností hudebních, je na místě jistá náročnost, kterou jsou děti schopny zvládnout, ale která na ně současně bude klást určité nároky. Rozvoj hudební paměti je důležitou složkou hudebních schopností a je mimo jiné posilován právě v náročnějších, popř. delších písních. Obecně lze najít typický příklad rozvoje sluchové a hudební paměti v tradiční anglické písni „*If you're happy*“, neboť píseň je delší s větším počtem slok, ale pohybový doprovod její osvojení výrazně usnadňuje. V případě tohoto souboru písní by nejvhodnější pro rozvoj hudební paměti byla píseň „*Circus*“. Navíc, chce-li učitel ušetřit čas v hodině angličtiny, nabízí se ještě procvičení písní nejen v rámci výuky cizího jazyka, ale také v hodinách hudební výchovy (má-li vyučující oba předměty ve své kompetenci).

Gramatickou stránku výuky angličtiny je možné podpořit písněmi „*Circus*“, „*A happy week*“ a „*This, That, These, Those*“. Metoda TPR je využitelná u písní „*Kick to the left*“, „*Circus*“, „*This, That, These, Those*“ a „*Five little elephants*“. Je zjevné, že podpora gramatiky a využití metody TPR jsou vzájemně provázány a jejich spojení je velice vhodné a efektivní. Gramatika tak přestává být nezáživným obsahem výuky

a mnohdy si zpočátku děti ani neuvědomují, že se něco složitějšího vůbec učí. Zábavná složka výrazně převažuje na klasickém učení, aniž by toto učení jakýmkoli způsobem potlačovala, naopak slouží k jeho podpoře.

Z použití písní v praxi vyplývá, že písně přinášejí dětem radost, uvolnění a odreagování. Jsou motivačním činitelem i pro další aktivity. Obzvláště pohyb je pro děti poutavou záležitostí a výrazně usnadňuje osvojení textu písně. Žáci uvítají jakoukoli podpůrnou metodu či pomůcky, které jim usnadní orientaci v písni, obzvláště jedná-li se o prostředky v běžné výuce příliš nevyužívané. Písně a hudba obecně jsou skutečně aktivizačním prvkem ve výuce jazyků neboť aktivizují myšlení dětí, vzbuzují jejich zájem, a také poutají pozornost. Cílem je žáky natolik motivovat, aby se anglickému jazyku samy chtěly učit a to nejen ve škole. Písně jsou k tomuto účelu jedna z nejvhodnějších cest.

Možností další práce s uvedenými písněmi je nespočetné množství a je jen na učiteli, jak jich využije a které si z nich vybere. V tomto souboru jsem uvedla pouze některé návrhy, které jsem buď sama vymyslela nebo jejichž nápady vzešly z praxe v jiném předmětu než je anglický jazyk. Také teoretická část této diplomové práce byla podkladem k některým z uvedených návrhů.

Osobně jsem s vytvořenými písněmi vcelku spokojena a jejich realizace ve třídě nejen, že mne nezklamala, ale přinesla mi i částečné uspokojení. Jedině reakce dětí jsou tím skutečným měřítkem, zda je píseň dobrá či nikoli. Velmi mne potěšilo vidět radost, nadšení a ochotu dětí písně zpívat a opakovat. Některé děti dokáží ocenit například i obrázky, které si učitel k písni vlastnoručně nakreslí, proto ani tato oblast není rozhodně ztrátou času při přípravě učitele. Jelikož jsem zatím nevyzkoušela všechny vytvořené písně s dětmi, jedině čas a praxe ukáže, zda i ty jsou pro výuku angličtiny na 1. stupni přínosem či nikoli.

RESUMÉ

An interest in songs and rhymes for enhancing motivation in language lessons has grown rapidly in recent years. The reason is obvious. The age of children who start learning English as a foreign language has been decreasing and they encounter the language early, very often at kindergarten. Teaching children without motivation is not possible at all. They are playful and vivid, they need to be engaged all the time. Children really love music and songs, which are all around them. When the song is connected with movement, it becomes one of the best activation elements in language lessons.

The main personal aim of this thesis was to design a set of musical material which would be useful for my future practice as an English language teacher. I also wanted to create something new what would also help my colleagues to enhance motivation in their lessons and make acquisition of English language easier for their pupils. This personal aim is very similar to the real objectives of this thesis defined at the beginning. I were to create a set of new songs based on TPR, which would help in learning grammatical structures taught at primary school.

This diploma thesis is cross-curricular. It deals with English language and music as interrelated subjects. It does not focus only on music as an activation element in language teaching at primary schools, even though this part is dominant. It also shows possibilities of using English for developing musical skills. Interconnection of music and English gives reasons for involving the Framework Educational Programme into this thesis because this binding document is primarily based on the cross-curricular work.

The theoretical and the practical part complement each other. The theory is a source of interesting and contributive ideas and knowledge for using songs in teaching English. It draws from methodology of English and music as well. The practical part derives benefit from the theory and it adds results from current practice based on observations and analyses. Both parts include movement as one of the most important components and methods of work.

In the practical part I had to find out not only the theoretical knowledge but I also had to become familiar with current practice of EFL teaching at primary schools. I collected various traditional and popular English songs which are suitable for primary school children. I drew them from various resources and made my own set of musical

material for EFL young learners. I needed to know whether and how songs are used in present teaching and how it helps pupils with learning a new language. During my practice I observed different ways of presentation and using music in English. Next, I selected three English textbooks which are commonly used at primary schools. I analysed their musical content and found out which songs those textbooks include and how they use them for supporting children's knowledge. In this way I got to know which grammatical structures and TPR commands are used with young learners in contemporary teaching and it was the basis for creating new songs.

Teachers use songs more for filling up time, warming-up or as an additional activity rather than for supporting acquisition of grammar, pronunciation or vocabulary. I discovered that some teachers would like to use songs, rhymes, games and other activation elements in their teaching but the system of education does not provide enough time in the curriculum. At the same time I also met a few teachers who just overload their pupils with as much information as possible and sometimes forget that children are still human beings. They do not want to admit that motivating and amusing activities could help children to learn easier in a relaxed atmosphere.

As a result of my practical experience, I found out that using songs is very easy. It just depends on the concrete teacher, and on which song he/she chooses. Songs are not very long so they can be used in any part of the lesson. If the teacher collects songs and makes his own songbook with notes about possible variations, additional activities and possible presentation, there is almost no preparation needed during the year. It is simple enough to choose appropriate song for the concrete lesson.

Songs help to create positive learning atmosphere, lower affective filter, incorporate shy pupils or improve and build up knowledge. They have the power to make relations among pupils and between the teacher and pupils better. Music gives opportunity for fellowship and connects the school environment with after-school activities and the real life.

I can only recommend using music as much as possible for enriching English lessons at primary school. Songs are an exceptionally helpful tool, which activates children, enhances motivation, helps remembering and learning new language and which can bring happiness and enthusiasm into language lessons.

BIBLIOGRAFIE

- BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books, 1992.
- BRUMFIT, CH., MOON, J., TONGUE, R. *Teaching English to Children*. London: Longman, 1995.
- CROSS, D. *A Practical Handbook of Language Teaching*. London: Cassell, 1991.
- DAKIN, J. *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. London: Longman, 1992.
- DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex a.s., 1992. ISBN 80- 85300- 98-2
- DVOŘÁKOVÁ, K. Distinctive Features of the Waldorf Approach to Teaching Foreign Languages at Lower Primary Level. In *Theory and Practice in English Studies: Proceedings from the Eighth Conference of English, American and Canadian Studies*. Sv. 3 Brno: Masarykova Univerzita, 2005, s. 197–200.
- GRAHAM, C. *Grammar chants*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. China: Longman, 2001. ISBN 0 582 40385 5
- HOLDEN, S. *Teaching children*. Grimsby: Modern English Publications, 1991.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- MÁCHALOVÁ, L. *The Use of Suggestopedia in Ordinary Classroom*. [Diplomová práce.] České Budějovice 1998. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lucie Betáková.
- MALKOC, A.M. *Songs for All Ages*. Washington, D.C.: United States Information Agency, 1993.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MATTHEWS, A., SPRATT, M., DANGERFIELD, L. *At the Chalkface*. Hong-Kong: Nelson, 1991. ISBN 0-17-556028-5
- MOON, J. *Children Learning English*. London: Macmillan, 2005.

MURPHEY, T. *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0 19 437055 0

PHILLIPS, S. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1

REILLY, V., WARD, S. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

RICHARD-AMATO, P.A. *Making It Happen. Interaction in the Second Language Classroom*. London: Addison Wesley, 1988. ISBN 0-8013-0027-4

RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SAMSONOVÁ, C. *333 nápadů pro angličtinu*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-129-0

SLATTERY, M., WILLIS, J. *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SOUKUPOVÁ, J. *Použití písní a básní ve výuce anglického jazyka*. [Diplomová práce.] České Budějovice 1998. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lucie Betáková.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5

ŠVÉDOVÁ, M. *Aktivizační prvky v hudebním vyučování*. [Diplomová práce.] České Budějovice 2000. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jan Holec.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X

Učebnice

ŠÁDEK, J., KARÁSKOVÁ, M. *Start with Click 1: Pupil's book*. Plzeň: Fraus, 2002 (+CD)

ŠÁDEK, J., KARÁSKOVÁ, M. *Start with Click 2: Pupil's book*. Plzeň: Fraus, 2003 (+CD)

ŠÁDEK, J., KARÁSKOVÁ, M. *Start with Click 1: Teacher's book*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-149-0

ŠÁDEK, J., KARÁSKOVÁ, M. *Start with Click 2: Teacher's book*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-235-7

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 4. ročník základní školy: Pupil's book*. Praha: SPN, 2002. ISBN 80-85937-77-8

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 5. ročník základní školy: Pupil's book*. Praha: SPN, 2001 (+ magnetofonová kazeta)

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 4. ročník základní školy: Teacher's book*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-80-8

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 5. ročník základní školy: Teacher's book*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-034-X

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 4. ročník základní školy: Workbook*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-79-4

STRANGE, D. *Chatterbox 1: Pupil's book*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-432431-1 (+ magnetofonová kazeta)

STRANGE, D. *Chatterbox 2: Pupil's book*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-432435-4 (+ magnetofonová kazeta)

STRANGE, D. *Chatterbox 1: Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press, 1989. ISBN 0-19-432433-8

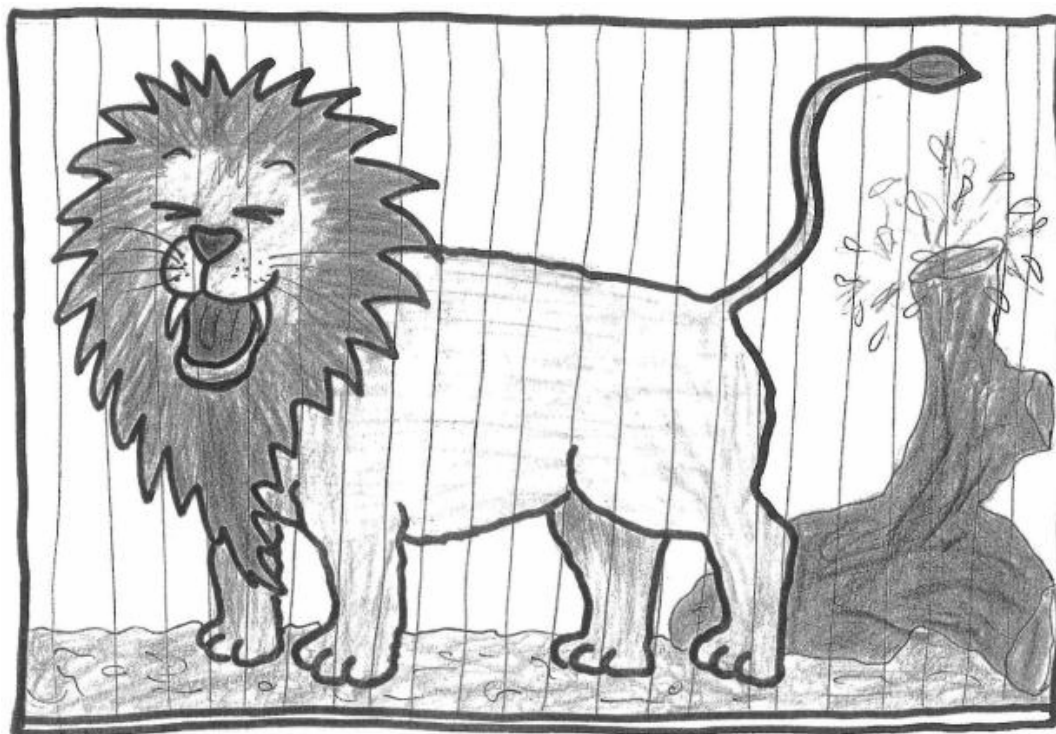
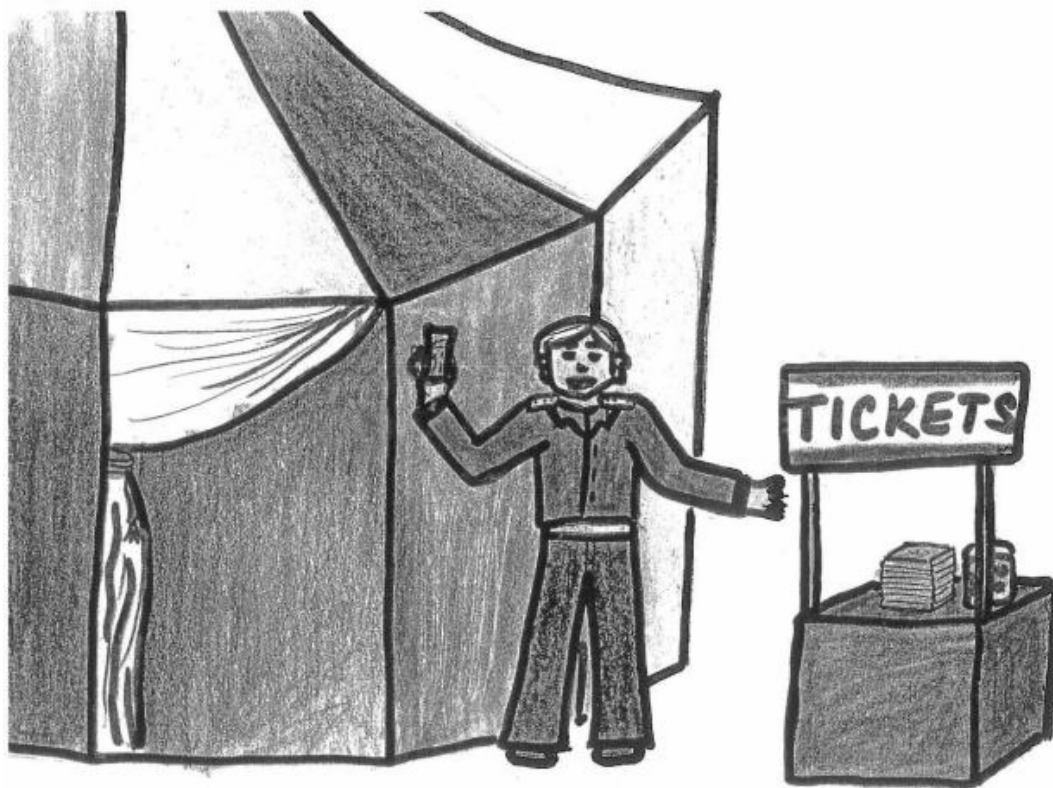
STRANGE, D. *Chatterbox 2: Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-432437-0

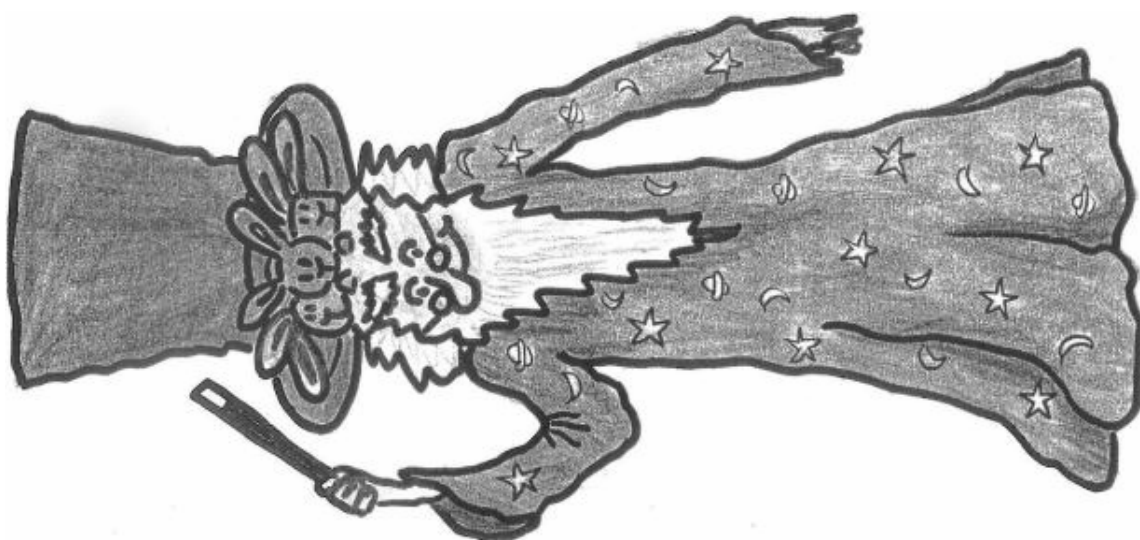
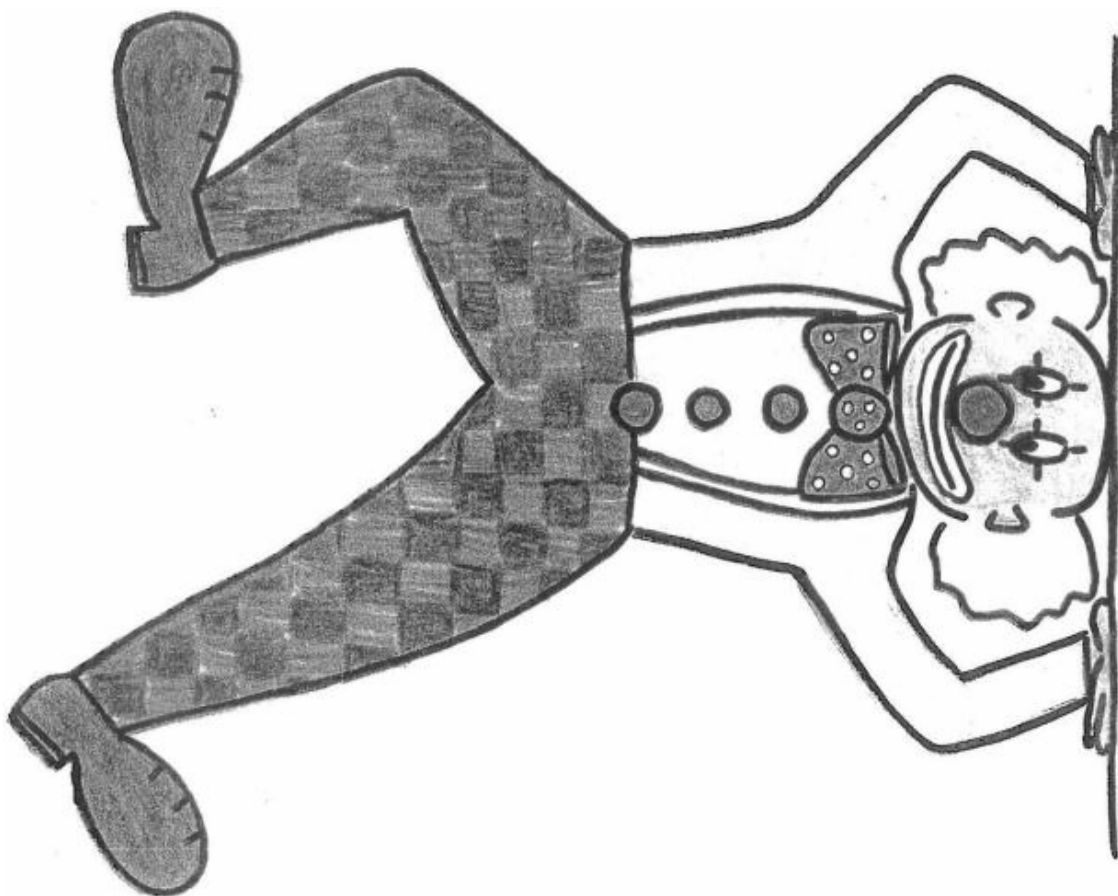
RhymeZone rhyming dictionary and thesaurus [online]. ©2005, [cit. 2007-04-13]. <<http://www.rhymezone.com>>.

Nursery Rhymes - An Elephant Walks Like This and That [online]. [cit. 2007-04-15]. <<http://www.smart-central.com/elephant.htm>>.

PŘÍLOHY

- Příloha č. 1 Doprovodné obrázky k písni „Circus“
- Příloha č. 2 Cvičení z učebnice Angličtina pro 4. ročník ZŠ
- Příloha č. 3 Básnička „An elephant“
- Příloha č. 4 Píseň „He´s got the whole world in his hands“
- Příloha č. 5 Tabulky četnosti písní v učebnicích
- Příloha č. 6 CD – nahrávky písní (viz. zadní desky DP)





UNIT 18

1 Read and match.

jump
ride
swing
slide
play

skipping rope
swing
slide
game
bike

cvičení 2

2 Write this or these .

..... glasses

..... hair

..... dress

..... oranges

..... door

..... shoes

3 Read and match.

Who?

Four.
In the park.

Where?

What?

A slide.
Kim and Pat.

How many?

4 Choose and complete.

Prague is in

the USA.

London is in

the Czech Republic.

Washington is in

England (the UK).

5 Correct and write.

Inglish

american

the Czech republic

Englend

6 Write am / is / are .

You crazy.

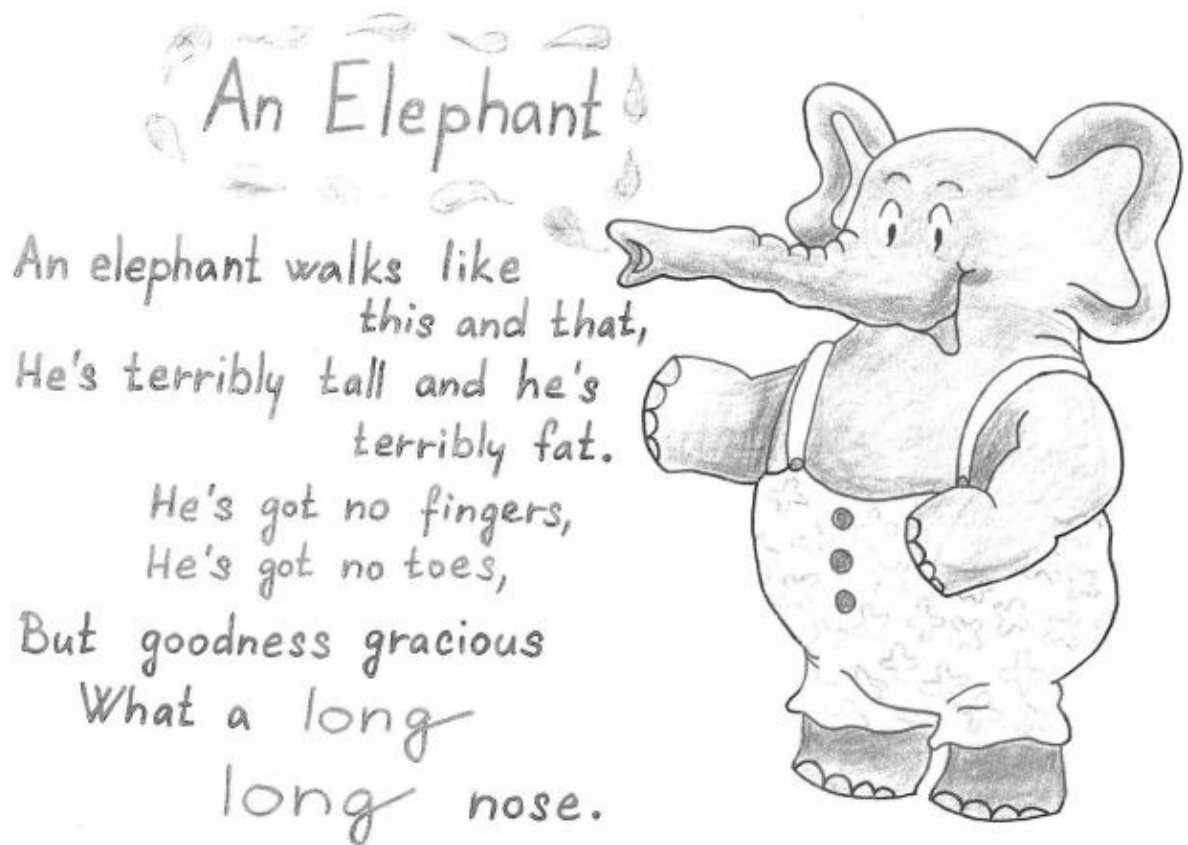
Tom's cap American.

We in the park.

My dress English.

Kim's hair long.

These words Czech.



An Elephant

An elephant walks like
this and that,
He's terribly tall and he's
terribly fat.

He's got no fingers,
He's got no toes,
But goodness gracious
What a long
long nose.

HE'S GOT THE WHOLE WORLD IN HIS HANDS

Moderato *Spiritual*

mf He's got the whole world — in His hands, He's got the whole world —

in His hands, — He's got the whole world — in His hands, — He's got the

whole world in His hands. He's got the ti - ny lit - tle ba - by in His hands, He's got the

ti - ny lit - tle ba - by in His hands, He's got the ti - ny lit - tle ba - by

in His hands, He's got the whole world in His hands!

The musical score is written for piano and voice. It features a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The tempo is marked 'Moderato' and the style is 'Spiritual'. The score consists of five systems of music. Each system has a vocal line and a piano accompaniment. The piano part includes chord diagrams for F major and C7. The lyrics are: 'He's got the whole world — in His hands, He's got the whole world — in His hands, — He's got the whole world — in His hands, — He's got the whole world in His hands. He's got the ti - ny lit - tle ba - by in His hands, He's got the ti - ny lit - tle ba - by in His hands, He's got the ti - ny lit - tle ba - by in His hands, He's got the whole world in His hands!'. The score ends with a double bar line.

