

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hudební činnosti v bilingvní mateřské škole  
Musical activities in a bilingual kindergarten

Tereza Pouzarová

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy – B MS (7531R001)

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hudební činnosti v bilingvní mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 17. dubna 2018

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D. za její odborné rady, ochotu, trpělivost, velice podnětné a laskavé vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat kolektivu učitelek mateřské školy KIDS Company za vynikající spolupráci a možnost provedení výzkumu. Velký dík patří také paní PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D., jejíž názory jsou pro mě velkou inspirací a považuji ji za svůj profesní i lidský vzor.

## **ANOTACE**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou hudebních činností v bilingvní mateřské škole, přičemž důraz je kladen na oblast pěveckých hudebních činností. Je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část se věnuje jednotlivým složkám hudebních činností, jejich úloze při osvojování si jazyka, řeči a komunikace, a především porovnává rozdíly mezi německými a českými dětskými písněmi. Následně navazuje postavením jazyka a komunikace u dětí předškolního věku a pojetím bilingvismu a multilingvismu ve formě doporučení pro komunikaci dítěte s dospělým. Do teoretické části je i stručně zařazena kapitola o současné legislativě, terminologii a organizacích zabývajících se touto problematikou. Praktický výzkum popisuje cíle, metody, konkrétní mateřskou školu, průběh a výsledky akčního výzkumu zaměřeného na realizaci hudebních činností. Práce si stanovuje hned několik cílů. Zjišťuje, jaké hudební činnosti jsou pro děti v bilingvní mateřské škole vhodné a jak děti do těchto činností efektivně zapojit. Současně také zkoumá, v jakém jazyce (němčina, čeština) se děti efektivněji do hudební činnosti zapojí a zda mají tendenci oba jazyky prolínat. Získané poznatky mohou prakticky uplatnit pedagogové v bilingvních mateřských a v běžných mateřských školách u dětí s odlišným mateřským jazykem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hudební činnosti, bilingvismus, komunikace dětí předškolního věku, řeč, jazyk, bilingvní mateřská škola, akční výzkum

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with musical activities in a bilingual kindergarten with a special focus on singing. The thesis is divided into two main parts. The first theoretical part primarily compares the differences between German and Czech children's songs. It also describes specific aspects of musical activities and their role in acquiring a language, speech and communication abilities. Later follows clarification of the language and communication importance among pre-school children. Furthermore, in form of suggestions we discuss the conception of bilingual and multilingual communication between parents and a child. Also, within the theoretical part there is a section regarding contemporary legislation, terminology and institutions which deal with that problematic. The practical research comprises of formulating the research aims and used methods and of describing the sample

kindergarten and the process as well as the results of the active research that focused on realization of musical activities. The thesis sets several aims. Firstly, it surveys what type of musical activities are suitable for a bilingual kindergarten environment and how to effectively engage the children in these activities. Simultaneously, it studies which of the languages (Czech, German) supports the children's participation in musical activities with greater efficiency and whether the children have a tendency to combine both of the languages. The knowledge acquired from this thesis may be applied by teachers in educating the children with various native languages in bilingual or monolingual kindergartens.

### **KEY WORDS**

Musical activities, bilingualism, communication of the pre-school children, speech, language, bilingual kindergarten, active research

## Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Hudební činnosti .....	9
1.1 Pojem hudební činnosti .....	9
1.2 Složky hudebních činností.....	10
1.2.1 Poslechové činnosti .....	10
1.2.2 Pěvecké činnosti .....	11
1.2.3 Instrumentální činnosti .....	13
1.2.4 Hudebně pohybové činnosti .....	14
1.3 Hudební činnosti a jejich úloha pro osvojování si jazyka, řeči a komunikace.....	14
1.4 Porovnání rozdílů u německých a českých písní.....	15
2 Jazyk a komunikace předškolních dětí.....	17
2.1 Jazyk, řeč a komunikace.....	17
2.1.1 Jazyk .....	18
2.1.2 Řeč.....	19
2.1.3 Komunikace.....	19
2.2 Řečový vývoj dětí od 3 do 6 let.....	21
2.3 Komunikace dětí předškolního věku na základě jazykových rovin .....	22
2.3.1 Foneticko-fonologická rovina .....	23
2.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina .....	23
2.3.3 Lexikálně-sémantická rovina.....	24
2.3.4 Pragmatická rovina.....	25
3 Bilingvismus a vícejazyčnost.....	26
3.1 Pojetí bilingvismu a multilingvismu .....	26
3.2 Vývoj dvojjazyčných a vícejazyčných dětí .....	28
3.3 Možnosti komunikace v bilingvní mateřské škole .....	31
3.3.1 Všeobecná doporučení při práci v bilingvní mateřské škole.....	31
3.3.2 Formy verbální komunikace dospělých s dětmi s odlišným mateřským jazykem ....	32
4 Současná terminologie, legislativa a organizace podporující české a německé děti s OMJ ...	36
4.1 Označení dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem.....	36
4.2 Vzdělávání dětí cizinců v české legislativě .....	37
4.3 Rozlišení pojmů čeština jako cizí a druhý jazyk v komparaci s DaF a DaZ.....	37

4.4	Organizace podporující cizince .....	39
PRAKTICKÁ ČÁST .....		41
5	Hudební činnosti v bilingvní mateřské škole .....	41
5.1	Vymezení cílů.....	41
5.2	Výzkumné otázky .....	41
5.3	Metody výzkumu.....	42
6	Mateřská škola KIDS Company Praha .....	43
6.1	Denní režim MŠ KIDS Company.....	44
7	Realizace akčního výzkumu včetně hudebních činností .....	46
7.1	Charakteristika dětské skupiny sledované ve výzkumu .....	46
7.2	Organizace akčního výzkumu .....	48
7.3	Pěvecké dialogické hry a rytmická cvičení v českém a německém jazyce .....	51
7.3.1	Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen .....	52
7.3.2	Rytmické cvičení .....	53
7.3.3	Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – časování sloves <i>být a mít</i> .....	54
7.3.4	Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen .....	56
7.3.5	Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla .....	57
7.4	Nácvik písní v českém a německém jazyce .....	58
7.4.1	Nácvik písně <i>Když máš radost</i> a <i>Wenn du fröhlich bist</i> .....	59
7.4.2	Nácvik písně <i>Bzum, bzum, bzum</i> a <i>Summ, summ, summ</i> .....	60
7.4.3	Nácvik písně <i>Zajíček v své jamce</i> a <i>Häschen in der Grube</i> .....	62
7.4.4	Nácvik písně <i>Hlava, ramena, kolena, palce</i> a <i>Kopf, Schulter, Knie und Fuß</i> .....	63
DISKUZE .....		65
ZÁVĚR.....		66
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....		69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....		70
SEZNAM PŘÍLOH .....		74

## ÚVOD

Tématem bakalářské práce jsou hudební činnosti v bilingvní mateřské škole. Ačkoliv hudebních činností existuje několik druhů, které také ve své práci definuji a popisuji, ve výzkumu jsem se zaměřila zejména na pěvecké a pohybové hudební činnosti v podobě dialogických her, rytmického cvičení, pěveckého cvičení a nácvičku písní. Ty jsem prakticky realizovala v česko-německé mateřské škole KIDS Company, kde momentálně působím na pozici učitelky ve třídě dětí od osmnácti měsíců do tří let.

Téma považuji pro obor Učitelství pro mateřské školy za vhodné a zajímavé, jelikož spojení bilingvismu, který v podstatě nelze jednoznačně definovat, ale můžeme ho chápat jako osvojování si dvou jazyků zároveň, a hudebních činností může být pro budoucí i současné pedagogy velkou výzvou a podnítit v nich řadu otázek.

Hudební činnosti vyvolávají v dětech předškolního věku různé emoce. Slouží jako prostředek k naplnění jejich potřeb, zlepšování jejich schopností a následně i seberealizaci ve společnosti. Dítě, které navštěvuje bilingvní mateřskou školu se zde setká se dvěma jazyky, které mu mohou být blízké, ale i zcela neznámé. S touto situací se může bez větších obtíží vyrovnat, nebo ji nechápe a potřebuje záchytný bod, který mu pomůže při adaptaci v odlišném prostředí. V tom mu mohou pomoci právě hudební činnosti. Většina dětí v bilingvní mateřské škole bude mít jednu vlastnost společnou – zpravidla rády poslouchají hudbu a různě se při ní vyjadřují (pohybem, zpěvem, rytmizací, hrou na nástroje nebo na tělo apod.). Hudební činnosti tak zastupují důležitou roli v bilingvní mateřské škole, jelikož se jedná o významný pozitivně laděný prostředek pro navázání komunikace mezi dětmi a jejich okolím.

V teoretické části práce se zabývám komparací teoretických poznatků různých autorů a odborníků v rámci daných problematik. V praktické části jsem sama připravila materiál k realizaci hudebních činností. Materiály pro pěvecké a pohybové hudební činnosti jsem převzala od Mileny Kmentové z publikace *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*, jiné jsem sama vymyslela. Všechny uvedené materiály jsem adaptovala pro německou slovní zásobu a tamější gramatické zvyklosti. Notové záznamy písní jsem použila z publikací *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*, *Alle meine Entchen: aller erste Kinderlieder* a z internetových zdrojů. Pomocí předem určených metod popisují



průběh zvolených pěveckých a pohybových hudebních aktivit a na závěr shrnuji zjištěné výsledky realizace těchto hudebních činností v bilingvní mateřské škole.

Ve své bakalářské práci jsem si stanovila hned několik cílů. Prvním z nich je ověřit, zda jsou realizované hudební činnosti pro děti, které navštěvují bilingvní mateřskou školu, vhodné. Zároveň ve výzkumu pozoruji, jak efektivně děti zapojit do uvedených hudebních činností, zda děti prolínají oba jazyky při jednotlivých hudebních aktivitách a sleduji, jestli děti hudební aktivity lépe zvládají v německém nebo naopak v českém jazyce. Pro strukturované pozorování jsem proto vytvořila soubor záznamových archů, ve kterých zachycuji u každé pěvecké a pohybové hudební aktivity vývoj hudební schopnosti a dovednosti jednotlivých pozorovaných dětí v německém i českém jazyce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Hudební činnosti

Tato bakalářská práce se zabývá hudebními činnostmi v bilingvní mateřské škole. Bude se tedy zajímat o to, jakým způsobem bilingvní mateřská škola používá a pracuje s rozličnými hudebními činnostmi. Následující kapitola nejprve objasní pojem hudební činnosti. Poté se zaměří na složky hudebních činností v porovnání publikací *Hudební klima a dítě* Miloše Kodejšky, *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání* Marie Liškové a *Hudební výchovy v mateřské škole* Jiřího Zezuly, Olgy Janovské a kolektivu, které bude doplněno o vlastní úvahy a komentáře k problematice hudebních činností v bilingvní mateřské škole. Poslední kapitola poukazuje na úlohu hudebních činností ve vztahu k jazyku, řeči a komunikaci a zároveň ukazuje, jaké řešíme odlišnosti u českých a německých dětských písní.

### 1.1 Pojem hudební činnosti

Pojem hudební činnosti si každý z nás může vykládat různými způsoby. Někdo si může vybavit práci s hudbou, jiný si tento termín může interpretovat jako aktivitu prováděnou za doprovodu hudby. Pojem hudební činnosti se liší i z pohledu odborníků různých vědeckých oborů. Podle Františka Sedláka a Hany Váňové, kteří tento termín osvětlují z psychologického hlediska, se jedná o reflexivní základ, který je zprostředkován nervovou soustavou.<sup>1</sup> Dále uvádí, že důležitou roli hrají „*emoce, hudební potřeby jedince a motivy, jež jsou spojeny s osobnostními či se společensky významnými cíli.*“<sup>2</sup> V tomto případě hlavní důraz kladou na komunikaci jedince s hudbou. Na její vnější strukturu, kdy osoba přijímá hudební podněty, ale také vnitřní hlediska, kdy u jedince probíhají kognitivní i emoční procesy při vnímání a vlastní produkci. Z pedagogického hlediska Zezula, Janovská a kolektiv popisují hudební činnosti v hudební výchově jako nejúčinnější prostředek pro rozvoj hudebnosti a hudebních schopností, jako nezastupitelnou a nezbytnou složku harmonického vývoje osobnosti.<sup>3</sup> K nim se připojuje i Kodejška, který píše, že „*integraci*

---

<sup>1</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. s. 48

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 48

<sup>3</sup> ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSKÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. s. 41

*hudebních a ostatních estetických činností jsou vytvořeny předpoklady ke všestrannému rozvoji hudebních schopností a tvořivosti dětí v předškolním věku.*<sup>4</sup> Z výše uvedených definic je patrné, že hudební činnosti se výrazně podílí na rozvoji fyzické, duševní a hudební stránky člověka a zároveň obohacují a formují jeho společenský i osobní život. Pokud známe podstatu hudebních činností a jejich vliv na člověka a naši společnost, je dle mého názoru nutné, abychom je uplatňovaly ve všech typech mateřských škol – běžných i alternativních.

## **1.2 Složky hudebních činností**

Hudební činnosti pro děti předškolního věku nejsou nahodilé. Obsahují 4 složky, které by měly být plnohodnotně zastoupeny, aby hudební činnost byla pro rozvoj schopností a dovedností efektivní. Jedná se o tyto čtyři činnosti – pěvecké (vokální), hudebně-pohybové, instrumentální a poslechové. Kombinací těchto činností lze u dětí dosáhnout tíženého výsledku v oblasti hudební výchovy pro předškolní vzdělávání a komplexního vývoje osobnosti dítěte v hudební sféře.

Mnoho odborníků z oblasti hudební výchovy pro předškolní vzdělávání chápe a vykládá složky hudebních činností v jiném pořadí jejich důležitosti a v jiných souvislostech, které pro dítě předškolního věku chápou jako podstatné. Z hlediska důležitosti hudebních činností se v této kapitole budeme řídit uspořádáním Kodejšky.

### **1.2.1 Poslechové činnosti**

Pro Kodejšku představuje výchozí bod v hudebních činnostech poslech. Poslechové hudební činnosti ustanovuje jako základní stavební jednotku již před vstupem do mateřské školy. Poukazuje na to, že hlas vnímá dítě již při komunikaci s rodiči (zejména s matkou). Ten ho zásadním způsobem ovlivňuje. Při nástupu dítěte do mateřské školy zásadní krok spočívá v tom, aby dítě bylo vedeno k rozlišování zvuků z přírody, hlasů zvířat a dokázalo rozlišit základní hudebně výrazové prostředky. V tomto věku by děti měly poslouchat krátké instrumentální skladbičky, zkusit soutěžit v poznávání hudebních nástrojů a písní, určovat jejich rytmus, melodii, a to vše následně uplatnit ve své vlastní tvořivosti. Důraz klade na živou hudbu v interpretaci učitelky.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Karolinum, 1991. s. 47

<sup>5</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. s. 59

Oproti Kodejškovi, Lišková uvádí poslechové činnosti jako poslední mezi ostatními. Účel hudebního poslechu zakládá na tom, že citově obohacuje lidský život, zajišťuje poznání světa, učí děti vážit si lidské práce a vytvořených hodnot. Zdůrazňuje, aby hudební skladbičky byly krátké, jasné a formově zřetelné. Stěžejní úlohu pro poslechovou činnost zastává motivace učitelky. Poslech skladby by děti měl oslovit nejen svým mimohudebním námětem, ale také svou hudební řečí, jakou je výrazné tempo, dynamika apod. Zabývá se také otázkou, zda volit hudbu živou či reprodukovanou, populární nebo vážnou. Stanovisko je u ní jasné. Dětem nabízíme především hodnotnou hudbu, která má opodstatnění pro danou činnost.<sup>6</sup> Zezula a Janovská se v ohledu na poslech v hudebních činnostech zaměřují podobně jako Lišková na citové zážitky, které dopomáhají k rozvoji vztahu k hudbě. Hudbu nejenom slyšíme (vnímáme její výšku, délku, sílu a barvu), ale také ji pociťujeme a prožíváme. Zároveň tvrdí, že „každý nový poznatek musí v předškolním věku dítěte vyrůstat z činnostního základu.“ Tím se rozumí, že dítě vnímá zpěv učitelky a různé hudební podněty kolem sebe, které následně umí použít v pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činnostech, což vidí jako podstatné.<sup>7</sup>

Dle mého úsudku z uvedených postojů vyplývá, že poslechové činnosti tvoří nedílnou součást hudebních činností. Zcela přímo míří na rozvoj sluchových schopností a dovedností, které jsou základem pro rozvoj všech dalších hudebních schopností a samozřejmě i osvojování jazyka a řeči. Považuji proto za nutné, aby dítě dostávalo vhodné a přiměřené poslechové impulzy v průběhu celého dětství. Matka (případně blízké okolí) a posléze učitelka by děti měly vhodně motivovat a vést je jak k poslechu, tak na poslech navazující interpretaci hudby. Dle mého názoru se zde navazuje na první bližší kontakt s řečí a jejími specifiky. Dítě si začíná osvojovat svůj mateřský jazyk, proto i já doporučuji poslechové činnosti na první místo v pořadí důležitosti hudebních činností.

### **1.2.2 Pěvecké činnosti**

Po poslechových činnostech následují činnosti pěvecké, o kterých Kodejška píše, že „*pěvecké činnosti náleží k radostným aktivitám dětí, které rozvíjí klíčové hudební*

---

<sup>6</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. s. 137

<sup>7</sup> ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSKÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. s. 132-134

*schopnosti, formují emocionální vztah k písni, hudbě i okolnímu světu.*“<sup>8</sup> Dětské písně by měly být přiměřené dětské psychice, umělecky i výchovně hodnotné. Zároveň by měly respektovat dětskou fyziologickou hlasovou vyspělost a mentální úroveň. V přípravě před nácvikem písně by měla být zařazena dechová, artikulační a hlasová cvičení. Nácvik by měl již od počátku spojívat rytmizaci s melodizací. Začínáme u rytmizace slov, sousloví, drobných říkadel, které můžeme doprovodit hrou na tělo nebo rytmickými hudebními nástroji. S přibývajícím věkem dětí rozšiřujeme jejich tónový rozsah v písních.

Lišková oproti Kodejškovi staví pěvecké hudební činnosti na první pozici v žebříčku hudebních činností. V mnoha ohledech se s ním ale shoduje. Konstatuje, že v mateřské škole by měly být pěvecké činnosti doménou všech hudebních činností, jelikož jsou stejně hodnotné a přirozené jako lidská řeč. Dle Liškové zpěv přispívá k celkovému psychickému i fyzickému rozvoji dítěte, zlepšuje kvalitu řeči, je výrazným pomocníkem v překonávání komunikačních bariér a vede k lepšímu soustředění. Zezula a Janovská ještě dodávají, že pěvecké činnosti dítě učí nejen vnímat a cítit hudbu, ale dokázat se projevit.<sup>9</sup> Kmentová se v souvislosti s pěveckými činnostmi zaměřuje na děti s narušenou komunikační schopností a odlišným mateřským jazykem. Upozorňuje, že těmto dětem nejvíce prospívají činnosti nezávislé na jazykových a řečových dovednostech, které vtáhnou děti do hudebně-výchovného procesu (např. hra na tělo, používání rytmických nástrojů a sladění hudby s pohybem).<sup>10</sup>

V pojetí interpretace pěveckých činností mohu souhlasit se všemi uvedenými názory. Výrazně se shoduji s Liškovou, která tvrdí, že zpěv odstraňuje jazykové a komunikační bariéry a vede ke zlepšování řeči. Podle mého názoru u dětí z bilingvní mateřské školy tvoří zpěv stěžejní pilíř. Zároveň by měl být podpořen způsoby, které popisuje Kmentová, aby docházelo k lepšímu zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem do pěveckých činností, zejména pak k aktivnímu rozšiřování jejich slovní zásoby a učení se výslovnosti v cizím jazyku.

---

<sup>8</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. s. 59

<sup>9</sup> ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. s. 46

<sup>10</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 37-39

### 1.2.3 Instrumentální činnosti

Další podstatnou činností je instrumentální činnost. Kodejška poukazuje na to, že se utváří přes živelnou hru, k užívání předmětů denní potřeby – víčka, čínské hůlky, papír, které jsou velmi laciné, a navíc méně hlučné, až ke hře na Orffovy hudební nástroje. Navrhuje tuto strategii. Mladší děti (3-4 roky) mohou písničky a říkadla doprovázet v sudém taktu pomocí hry na tělo nebo bicích rytmických nástrojů. Starší děti (5-6 let) si mohou přidat hru rytmických či melodických doprovodů nebo ostinato na melodické hudební nástroje – metalofon, xylofon a zvonkohru. Děti se učí respektovat kolektiv, spolupracovat s učitelkou, naslouchat hudbě a zkusí realizovat své vlastní nápady.<sup>11</sup> Zezula a Janovská, pro které instrumentální činnosti obsazují třetí místo, dodávají, že hra na nástroj nejen výrazným způsobem rozvíjí hudební schopnosti, ale dítě k hudebním činnostem přímo podněcuje.<sup>12</sup> Lišková, která instrumentální hudební činnosti řadí stejně jako Zezula a Janovská na třetí místo, vyzdvihuje i zlepšování jemné motoriky a koordinace pohybů.<sup>13</sup> Zde se nabízí otázka do diskuze, zda by instrumentální činnost neměla být zařazena až po hudebně pohybové činnosti. Jestliže požadujeme po dětech hru na tělo a zvládnutí koordinace pohybů při hře na nástroje, myslím si, že mají hudebně pohybové aktivity před instrumentálními své místo. Děti musí nalézt rytmus sami v sobě (při tleskání, při pochodu), aby ho následně dokázaly využít při hře na metalofon. Jedině tak mohou činnosti na sebe úspěšně navázat. Nicméně instrumentální činnosti by neměly být opomenuty a zároveň by měly být vhodně zařazeny do souboru ostatních hudebních činností. Dítě má možnost individuálně se prosadit a zároveň musí respektovat okolí.

Sama se v mateřské škole přiklání spíše ke hře na předměty denní potřeby, které děti nezahltí svým plným zvukem a dávají jim příležitost plně se soustředit a vnímat podstatu písničky. V bilingvní mateřské škole se stále pokouším o to, aby děti vnímaly především melodický a rytmický projev písničky, což jim v mnoha ohledech výrazně usnadňuje cestu pro osvojování si cizího (případně dalšího) jazyka. Z tohoto důvodu instrumentální činnosti zařazují jako doprovodné, pro zpestření aktivity.

---

<sup>11</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. s. 60-61

<sup>12</sup> ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. s. 149

<sup>13</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. s. 99-101

### 1.2.4 Hudebně pohybové činnosti

Mnoho dětí často a rádo tančí nebo se pohybuje do rytmu písní. Ve výčtu hudebních činností proto nesmí chybět hudebně pohybové činnosti. Ty se zakládají právě na prolínání hudby a pohybu. Dle Kodejšky hudebně pohybová výchova prospívá tělesnému a psychickému zdraví a současně napomáhá při řešení civilizačních problémů.<sup>14</sup> Při realizaci hudebně pohybových činností se zároveň snažíme o kultivaci dětského pohybového projevu. Výrazně nám toto odvětví napomáhá i z hlediska psychiky dětí – k jejich vyrovnanosti a soustředěnosti.<sup>15</sup> Není pochyb, že děti si osvojují základy rytmu spojeného s melodií a dynamikou.<sup>16</sup> Děje se tak na základě prováděných tělesných cviků, které jsou spojené s hudbou, hrou na tělo, scénickým zachycením obsahu písní, hrou se zpěvy a tancem. Důležitou roli zastává také řeč. V rámci hudebně pohybových činností děti dokážou vyjadřovat jednoduchá slova, sousloví a věty. Při nácviku se postupně odpoutávají od slovního rytmu a učí se rytmu hudebnímu.<sup>17</sup>

Myslím si, že pro děti v bilingvní mateřské škole představuje právě tato činnost druhou nejvýznamnější roli, jelikož právě chápání hudebního i slovního rytmu jim osvětluje zákonitosti dané řeči.

### 1.3 Hudební činnosti a jejich úloha pro osvojování si jazyka, řeči a komunikace

Jak se prokázalo již v předchozích kapitolách, hudební činnosti mohou u dětí výrazně přispět k rozvoji a osvojování si jazyka a řeči, a tím i ke zkvalitnění podpory v oblasti komunikace. Zkusme si proto přiblížit, jakým konkrétním způsobem se tyto fenomény propojují. Jurkovič uvádí, že již v poslední třetině těhotenství dítě vnímá matčin zpěv pomocí vibrací její bránice a svým pohybem na ně reaguje. Následně využívá svůj hlas při prvním výkřiku po porodu. Tento výkřik se podle rozvíjejících potřeb dítěte dále rozšiřuje přes broukání a žvatlání až k rytmizovaným říkadlům, popěvkům, a nakonec i písním. První vokální projevy můžeme u dítěte pozorovat při dialogu v jeho „dětštině“. Můžeme si všimnout, že dítě ve své

---

<sup>14</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. s. 61

<sup>15</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. s. 46

<sup>16</sup> ZEŽULA, Jiří a Olga JANOVSÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. s. 176

<sup>17</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. s. 61-62

řeči začíná postupně využívat rytmus, který dokáže intonovat na několika tónech.<sup>18</sup> Kmentová vidí setkání dítěte s prvními náznaky hudby nejen v mluvené a produkované řeči, ale poukazuje rovněž na to, že v naší společnosti je dítě denně konfrontováno s různorodou škálou zvuků od zavírání dveří přes hru na hudební nástroj až po vlastní zpěv.<sup>19</sup> To, že hudba a řeč spolu úzce souvisí, dokazuje i fakt, že vykazují společné znaky - změna výšky, síly, barvy, rytmických a tempových prvků.<sup>20</sup> Dítě vnímá muzické faktory řeči (dynamika, akcent, melodie, agogika), učí se je regulovat, vhodně přizpůsobit svým potřebám a následně je používat v jazyce a řeči. Dovednost operovat s muzickými faktory získané v řeči by dítě mělo umět přenést do hudebních činností.

#### 1.4 Porovnání rozdílů u německých a českých písní

Spojení hudby s jazykem a řečí nemusí být ale ve všech směrech ideální. Každý jazyk disponuje určitými zákonitostmi. Rytmus spolu s akcentem často určuje a mění význam slova, proto by se na něj měl brát zřetel.

U češtiny vycházíme z faktu, že na rozdíl od němčiny nesvazuje přízvuk a délku samohlásky. Stejně tak mluvené slovo a text v písni nemusí mít stejné hudebně-rytmické a jazykové hodnoty. V hudební terminologii tento jev označujeme jako hudební deklamace (hudební přízvuk). Dle Jaromíra Synka má „*slovní přízvuk v českých písních ve shodě s přízvukem hudebním (hudební deklamace) své pevné místo na první slabice slova (popř. na předložce)*“.<sup>21</sup> Příkladem takové písně je *Žezuličko* (viz Příloha 1), kdy délka slabik odpovídá délce notových hodnot a slovní přízvuk se shoduje s hudebním. Tato zásada by měla být dodržována.

Oproti tomu v německém jazyce je přízvuk důraznější, pojí se s délkou slabiky a může být na nejrůznějších pozicích ve slově. Němčina rozlišuje slabiky s hlavním, vedlejším přízvukem a slabiky nepřízvučné. Typickým příkladem jsou někdy přízvučné a někdy nepřízvučné předpony, které podle své přízvučnosti přízvuk přesouvají na kmen nebo začátek slova a tím často změni jeho význam. Zpravidla platí vztah: dlouhá slabika je

---

<sup>18</sup> JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. s. 13-14

<sup>19</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 11

<sup>20</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. s. 62

<sup>21</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. s. 12



přízvučná, krátká slabika je nepřízvučná. Na rozdíl od češtiny nemá němčina přízvuk na předložkách. Pokud chceme německý text propojit s melodií, může nastat konflikt. Tuto problematiku řeší publikace *Grundlagenbuch, Reime, Rhythmus und Kinderlieder, Musik für die frühe Sprachförderung* kolektiv autorů, který vedl Zvi Penner. Kniha se věnuje významu rytmu a rýmů pro rozvoj řeči a jazykových kompetencí. Dále ukazuje metodu tzv. rytmických karet, prostřednictvím nichž lze děti podporovat v řečových schopnostech. V závěru osvětluje možnosti získání řečově-rytmických schopností pomocí dětských písní. Výše uvedené téma si analyzujeme v dětské německé písni *Backe, backe Kuchen* (viz Příloha 2). Jako příklad analyzujeme její začátek: „*Bac-ke, bac-ke Ku-chen*“, který je v notovém zápise vyjádřen pěti čtvrt'ovými notami pro slabiky přízvučné, nepřízvučné a krátké – *Bac-ke, bac-ke, -chen* a jednou notou půlovou pro slabiku přízvučnou, dlouhou – *Ku-*. V tomto případě odpovídá rytmizace řeči zápisu v notách, podle zásady dlouhé a krátké, přízvučné a nepřízvučné slabiky. Pokud porovnáme tento zápis s dalším úryvkem z této písně: *Ku-chen ba-cken*, zjišťujeme, že je v notách zapsán čtyřmi čtvrt'ovými notami, i když slabika *Ku-* je jazykově přízvučná a dlouhá a měla by být tedy vyjádřena jednou půlovou notou, jako tomu bylo v předchozím verši. S touto situací se setkáme v německých písních často. Nabízí se tak otázka, jak se této skutečnosti vyhnout, případně ji vyřešit. Tato odchylka, jak uvádí Penner a kol. ve své knize *Grundlagenbuch, Reime, Rhythmus und Kinderlieder, Musik für die frühe Sprachförderung* může být odstraněna pomocí úpravy notových hodnot, když spojíme dvě čtvrt'ové noty v jednu notu půlovou (viz Příloha 3 – *Diebe stehlen Pferde*). Nastává situace, že půlová nota ve tříčtvrt'ovém taktu bude odpovídat dlouhé, přízvučné slabice a čtvrt'ová nota krátké slabice. Tím získáme shodu jazykové i hudební rytmické struktury odpovídající pravidlům německého jazyka.<sup>22</sup>

Důležité je, aby muzické faktory odpovídaly textu a melodii písně. Pokud se tak stane, děti písní dobře porozumí a pochopí její strukturu. Dodržením těchto zásad se u dětí dostaví radost z aktivity a porozumění. Pedagog má následně možnost bez obav činnosti detailněji a efektivněji pracovat.

---

<sup>22</sup> PENNER, Zvi a Christian KRÜGEL, Andreas FISCHER, Cornelia DIETZ. *Grundlagenbuch: Reime, Rhythmus und Kinderlieder – Musik für die frühe Sprachförderung*. Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2008. s. 70-83

## 2 Jazyk a komunikace předškolních dětí

Jak se ukázalo v předchozí kapitole jazyk, řeč a komunikace tvoří jednu z důležitých součástí hudebních činností. Považuji proto za nutné, vysvětlit si tyto pojmy o něco detailněji. Následně se budeme zabývat řečovým vývojem a jeho specifiky u dětí od 3 do 6 let. Znalost využijeme ve výzkumu v praktické části práce. V závěru této kapitoly důkladněji rozebereme komunikaci dětí předškolního věku v jednotlivých jazykových rovinách.

### 2.1 Jazyk, řeč a komunikace

Abychom dokázali porozumět významu jazyka, řeči a komunikace ve společnosti a následně ho obhájit v souvislosti s hudebními činnostmi, musíme si nejprve jednotlivé pojmy definovat.

Nejprve si vymezíme vzájemné postavení jazyka, řeči a komunikace vůči sobě navzájem a pokusíme se určit, kterou jazykovou rovinu obsahují.

Jazyk „*je souhrn prostředků užívaných vždy určitým národem*“.<sup>23</sup> Jazykové schopnosti sledujeme zejména v lexikálně-sémantické a morfológicko-syntaktické rovině, tzn. utváření aktivní a pasivní slovní zásoby, formulace a skládání vět a souvětí dle správných gramatických pravidel.

Řeč definujeme jako „*formu sdělování a dorozumívání založenou na používání slovních (mluva, písmo) i neslovních (gesta, mimika) prostředků*“.<sup>24</sup> Jedná se o „*individuální způsob realizace jazyka, jazykového systému*“.<sup>25</sup> Realizuje se na foneticko-fonologické rovině – artikulace jednotlivých hlásek, výslovnost apod.

Komunikace se odehrává ve vzájemných sociálních vztazích převážně za přispění jazyka a řeči. Komunikační schopnosti probíhají tedy v rámci pragmatické jazykové roviny.

---

<sup>23</sup> SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 2., uprav. vyd. Praha: SPN, 1984. s. 15. In: VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. s. 9

<sup>24</sup> DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. s. 147. In: VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. s. 9

<sup>25</sup> ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. s. 15

Pozorujeme sebevyjádření dítěte (verbální i nonverbální), schopnost navazovat kontakty, podílení se na konverzaci, respektování pravidel a zásad komunikace.

### 2.1.1 Jazyk

Každý člověk na světě se určitým způsobem vyjadřuje. Pro každou kulturu je typická verbální a neverbální komunikace. Ke svým promluvám používáme systém verbálních znaků, na jejichž podstatě se zakládá jazyk a odlišujeme jeden jazyk od druhého. Jazyk nám pomocí tohoto systému umožňuje ve zvukové a písemné formě sdělovat informace.<sup>26</sup> Jazyková sdělení disponují určitou formou, podobou, nesou specifický význam a obsah. Setkáme se s tím, že v různých jazycích se tentýž význam pojmenovává různými formami, např. pes, dog, Hund. „*Neexistuje tedy žádná přímá souvislost mezi konkrétní podobou slova (zvukovou nebo grafickou) a jeho významem.*“<sup>27</sup> Záleží čistě na dané společnosti, jaký zvolí význam pro daný znak. Platnost daného znaku se ověřuje v závislosti na jeho užívání společností v plynutí času. Tvrzení podporuje publikace *Bilingvní rodina* autorů Edith Harding-Esch a Philip Riley, kde je uvedeno, že jazyk je „*sociální jev, a naučit se ho je tedy sociální aktivita. Jazyk má mnoho využití, která se lze naučit jen v přímé interakci s nejrůznějšími lidmi.*“<sup>28</sup> Při osvojování jazyka tedy mluvíme o společenském procesu, konstatuje Jiřina Klenková. Vzniká tedy v určité interakci lidí, kteří ho vytváří. Teprve až po získání jazykových kompetencí, tzn. naučení se jazyka (češtiny, němčiny, angličtiny atd.), můžeme použít řeč. Z toho vyplývá, že vnímání jazyka je nedílnou součástí a podmínkou pro tvorbu řeči.<sup>29</sup> Zde můžeme již vnímat problematiku osvojování si nejen jednoho, ale také několika jazyků a s tím spojený fenomén bilingvismu, což blíže specifikujeme ve třetí kapitole této bakalářské práce.

---

<sup>26</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012.

Pedagogika (Grada) s. 14

<sup>27</sup> CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. s. 20

<sup>28</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 38

<sup>29</sup> KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada) s. 27-28

### 2.1.2 Řeč

Řeč chápeme jako biologickou vlastnost, charakteristikou pro člověka. „*Jedná se o systém, jenž je schopen přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků.*“<sup>30</sup> Díky řeči jsme schopni vyjadřovat své pocity, nálady, myšlenky, přání. Klenková uvádí, že tato schopnost nám není vrozená. Získáváme ji až v dětském věku při interakci s dospělými. Proti tomu Chomsky prostřednictvím generativistické teorie tvrdí, že řečové předpoklady nám jsou vrozené. Každé dítě se rodí s představou, jak by měl jazyk vypadat. Chomsky se domnívá, že děti disponují vrozenými hloubkovými strukturami, s jejichž pomocí dokážou porozumět jazyku, který je obklopuje.<sup>31</sup> Domnívám se, že tyto dvě teorie lze navzájem prolnout a obě jsou z určitého úhlu pohledu přijatelné. Řeč a jazyk musí být v dítěti zakotveny, jelikož dítě již v kojeneckém věku adekvátně reaguje na mluvu dospělých, i když samo mluvit nedokáže. Rozlišuje hudební (múzické) faktory jazyka, ačkoli ještě zdaleka nerozumí lexikální stránce a nerozlišuje fonémy. Zároveň dítě získává podstatné základy pro rozvoj vlastní řeči právě prostřednictvím konfrontace s řečí dospělých. Pokud by na něj nikdo nemluvil, samo by nezískalo schopnost naučit se jazyk a následně ho transformovat do řeči. Musíme si uvědomit, že bilingvní dítě si v rámci řeči osvojuje dvě skupiny hlásek současně, které se více (např. čeština se slovenštinou) či méně (např. čeština s vietnamštinou) prolínají.

### 2.1.3 Komunikace

Jazyk i řeč umožňují jedinci, aby si osvojil systém určitých znaků a dokázal se vyjádřit. Tyto schopnosti následně využije k ovládnutí komunikace. Rozlišujeme mezi verbální a neverbální komunikací. Ilona Bytešníková popisuje tyto dva druhy takto: „*Verbální komunikace jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou nebo psanou.*“<sup>32</sup> Neverbální komunikací vyjadřuje člověk své pocity, myšlenky, prožitky, duševní stavy a emoce. Je nedílnou součástí verbální komunikace. Podporuje řeč, dokáže řeč nahradit (pomocí ilustrace nebo symboliky), vyjadřuje emoce a interpersonální postoje (např. špatná

---

<sup>30</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 11

<sup>31</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 22

<sup>32</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 11

nálada, radost) a napomáhá sebevyjádření.<sup>33</sup> Václav Cvrček definuje komunikaci jako přenos informací, který probíhá za účasti produktora (tvůrce sdělení) a jednoho nebo více recipientů (příjemců sdělení).<sup>34</sup> Spolu s Marií Čechovou předpokládá Cvrček pro vytvoření komunikace spojení komunikačním kanálem mezi oběma stranami, dorozumivací kód a produkt sdělení.<sup>35</sup> Klenková poukazuje na to, že komunikace se výrazně podílí na rozvoji osobnosti a prospívá mezilidským vztahům.<sup>36</sup> Tyto definice platí pro širokou společnost, ale nepřiliš důrazně vystihují uplatnění komunikace pro děti předškolního věku. Význam a využití komunikace pro děti v předškolním vzdělávání popisuje dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, který dětem v mateřské škole vymezuje tzv. komunikační kompetence. Předpokládá se, že před nástupem do základní školy děti v rámci komunikace disponují následujícími schopnostmi:<sup>37</sup>

- Dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, je schopné sdělovat své myšlenky, dokáže vhodně odpovídat na otázky, rozumí slyšenému, slovně se vyjadřuje a vede smysluplný dialog.
- Dítě dokáže vyjadřovat své pocity, prožitky, nálady, a to prostřednictvím různých prostředků (řečových, výtvarných, hudebních, dramatických apod.).
- Ovládá neverbální komunikaci – gesta, mimiku a rozumí významu a funkci některých symbolů.
- Komunikuje s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní je přínosné.
- Získalo dovednosti potřebné pro čtení a psaní.
- Stále si aktivně rozšiřuje slovní zásobu a dovede ji použít v praxi.
- Pracuje a umí využívat informativní a komunikační prostředky (knížky, audiovizuální technika, encyklopedie, počítač apod.).

---

<sup>33</sup> VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. In: BYTEŠNÍKOVÁ, Iona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 11

<sup>34</sup> CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. s. 18

<sup>35</sup> ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. s. 15

<sup>36</sup> KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 25

<sup>37</sup> SPLAVCOVÁ, Hana a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 24.2.2018]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/38795\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/38795_1_1/)

- Chápe, že lidé se mohou dorozumívat různými jazyky a má možnost se je učit, má předpoklady pro učení se cizím jazykům.

Je zřejmé, že sotva děti ovládnou základy komunikace, otevírá se jim další obzor nejen v řečové a jazykové oblasti, ale i po stránce umělecké, sociální, technické, vědomostní apod. Dostanou se do kontaktu s reálným světem, přičemž dostanou příležitost se na jeho utváření aktivně podílet.

Na základě získaných poznatků můžeme konstatovat, že jazyk, řeč a komunikace se navzájem podmiňují a dítě intenzivně provází celý jeho předškolní věk i život. Podstatné je, že dítě nedokáže v tomto období bez pomoci okolí utvářet svůj řečový fond a pochopit nutnost ovládnutí komunikačních dovedností. Rodina, instituce předškolního vzdělávání i samotná společnost by měly tento fakt brát na zřetel a dítě dostatečně stimulovat pro správný rozvoj jeho komunikačních, jazykových i řečových schopností a dovedností. Snažme se dětem co nejvíce ukazovat, komentovat, popisovat a zprostředkovávat realitu běžného života. Správná komunikace je nástrojem pro zlepšení světa.

## 2.2 Řečový vývoj dětí od 3 do 6 let

Každé dítě se po fyzické i psychické stránce vyvíjí. Roste, sílí, získává nové zkušenosti, zažívá stále nové situace. Významnou součástí života předškolního dítěte je osvojování si jazyka a řeči a snaha navazovat prostřednictvím komunikace vztahy. V tomto období dítě prožívá podstatnou část svého řečového vývoje v mateřské škole, s rodinou a blízkým okolím. Jeho vývoj řeči prochází různými stádii a zlomovými okamžiky. Monika Morgensternová a kol. uvádí, že dítě v tomto období „*postupně přechází od označování předmětů k vyjadřování činností, k vyjadřování vzájemných vztahů mezi nimi, což je významný pokrok k tomu, aby se jazyk stal nástrojem reprezentace vnějšího světa.*“<sup>38</sup>

U tříletých a mladších dětí popisuje Morgensternová významný řečově-vývojový skok, který se pojí s nástupem první gramatiky. Dítě se pokouší podřizovat své řečové projevy určitým pravidlům. Začíná skloňovat slova (*táto*), využívá atributů (*velký pán*), vyjadřuje činnosti (*kočka hajá*) nebo vlastnictví (*tátovo auto*). V tomto období se může opožďovat syntax, jelikož pro dítě je podstatný obsah sdělení, a ne jeho forma. Bytešníková tuto fázi

---

<sup>38</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 19

označuje jako stadium rozvoje komunikační řeči, pro nějž je charakteristické, že se dítě pomocí řeči snaží dosahovat drobných cílů. Toto období střídá stadium logických pojmů. Vyznačuje se tím, že slova dříve označující konkrétní jevy, se pomocí abstrakce stávají všeobecnými pojmy. Je třeba si uvědomit, že na dítě jsou kladeny velké nároky, tudíž mohou nastat i určité vývojové obtíže – opakování hlásek, slabik, slov a dočasná fyziologická dysfluence řeči. Obecně můžeme od tříletého dítěte očekávat, že pojmenuje základní věci denní potřeby, rozliší den a noc apod. Kolem čtvrtého roku nastupuje fáze intelektualizace řeči, která přetrvává až dospělosti. V tomto období se rozvíjí schopnost chápání obsahu, rozlišování konkrétních i abstraktních pojmů, zpřesňují se gramatické formy, zdokonaluje se řečový projev a rozšiřuje se slovní zásoba.<sup>39</sup> Jan Průcha souhlasí s tímto míněním a upřesňuje, že dítě ve věku od 3 let až do zahájení školní docházky si intenzivně osvojuje řečové schopnosti syntaktického a morfologického systému a zlepšuje se z hlediska osvojování pragmalingvistických funkcí jazyka.<sup>40</sup> Abychom ještě více pronikli do postupu řečového vývoje a pochopili jeho význam pro předškolní věk, zaměříme se podrobněji na jednotlivé roviny jazyka.

### **2.3 Komunikace dětí předškolního věku na základě jazykových rovin**

Proces osvojování si řeči a následné komunikace není nahodilý. Probíhá ve všech jazykových rovinách, které můžeme definovat jako „*dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*.“<sup>41</sup>

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová rozlišují 4 roviny, které řadí takto: foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada) s. 20

<sup>40</sup> PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. s. 162

<sup>41</sup> DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. In: BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 72

<sup>42</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 29

### 2.3.1 Foneticko-fonologická rovina

Nejmenší jednotkou řeči je hláska (příp. písmeno), která samostatně nenesí žádný význam, ale ve slovech význam rozlišuje – např. *les – pes, les – let, les – los*. Touto problematikou se zabývá fonetika a fonologie. Tyto disciplíny se pokouší určit, které z hlásek si dítě fixuje nejdříve a v jakém věku dítěte by osvojování hlásek mělo být dokončeno. Odborníci se shodují, že dětská řeč postupuje tzv. cestou nejmenší námahy od artikulačně lehčích po artikulačně obtížnější hlásky. Klenková i Bytešnicková se shodují, že nejdříve si děti fixují samohlásky, následně pak souhlásky, a to v pořadí – závěrové (např. *p, b, m, t, d, n, g, k*) úžinové jednoduché (např. *f, v, s, z, j, ch, h, l*), polozávěrové (např. *c, č*) a nakonec úžinové se zvláštním způsobem tvoření (specifické pro daný jazyk, jako je v češtině *r* nebo *ř*). Také souhlasí s tím, že foneticko-fonologickou rovinu ovlivňuje zejména obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu, podnětnost prostředí a mluvní vzor.<sup>43</sup>

V rámci rozvoje foneticko-fonologické roviny doporučuje Bytešnicková začleňovat dětská říkadla, říkanky a rozpočítadla, které napomáhají osvojování si správného rytmického cítění, melodie, tempa a dynamiky řečového projevu. Výrazně by tedy v této rovině měly napomáhat i hudební činnosti, jelikož Bytešnicková se zmiňuje i o zpěvu. Význam zpěvu spočívá v podpoře dýchání, tvoření hlasu a díky pomalému sledu jednotlivých hlásek a slabik vyžaduje přesnější výslovnost.<sup>44</sup> Vše vyžaduje především dobrý výběr repertoáru. Z praxe mohu uvést příklad, kdy dívka v bilingvní mateřské škole, jejímž mateřským jazykem je čeština, na základě záměny souhlásky a špatné výslovnosti pedagoga namísto *Travička zelená* zpívala *Kravička zelená*. Rodiče následně učitelku informovaly, že pokud dívka vidí vyobrazenou krávu, okamžitě začne zpívat svou verzi písně.

### 2.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje „*aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska.*“<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 72-75 a KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 39-40

<sup>44</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 75

<sup>45</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 80



Užívání jednotlivých slovních druhů se postupně mění a s ním i rozvoj tvoření větných konstrukcí. Bednářová spolu s Bytešníkovou a Klenkovou konstatují, že z morfologického hlediska užívá dítě nejprve podstatná jména, následně slovesa, přídavná jména, zájmena a nejpозději číslovky, spojky a předložky. Bytešníková s Klenkovou dodávají, že v počátcích řeči se u dítěte vyskytují zvukomalebná (onomatopoická) citoslovce typu *bác, bú, mé, haf*. Ty nám mohou být nápomocná i při nácviku písní s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Děti se nám podaří efektivněji zapojit do příslušné hudební aktivity.

Pro dosahování kvalitní morfologicko-syntaktické roviny musí být pedagog pro dítě především správný mluvní vzor. Přenosem přejatého mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci uplatňuje dítě tzv. transfer, který je důležitý pro vývoj gramatiky a osvojování si pravidel syntaxe. Jednoduché, jednoslovné i dvouslovné věty se mění ve složitá souvětí. Tento transfer je přesný a nebere v úvahu gramatické odchylky. Pak mluvíme o tzv. fyziologickém dysgramatismu. Po čtvrtém roce by tento jen neměl být již patrný. Pokud přetrvává, může signalizovat narušený vývoj řeči.<sup>46</sup>

Otázkou je, do jaké míry můžeme takto pojatou morfologicko-syntaktickou rovinu posuzovat u bilingvních nebo vícejazyčných dětí. Můžeme pozorovat, že jazyky u vícejazyčných dětí se často mísí nebo využívají morfologických a syntaktických zákonů druhého jazyka, které se překlenují do jazyka prvního. Jako příklad můžeme uvést porovnání v publikaci *Bilingvní rodina* autorů Harding-Esch a Riley, kteří upozorňují, že v angličtině určuje vztahy mezi slovy slovosled, zatím co v češtině tyto vztahy zajišťují koncovky. Pokud tedy dítěti dáme hračku pejska a pána a řekneme mu v češtině: *Dej pejska panáčkovi*. a v angličtině *Give the man the dog.*, zřejmě anglickou větu pochopí zcela opačně a dá panáčka pejskovi, jelikož v angličtině označuje podstatné jméno za slovesem osobu, která něco dostává.<sup>47</sup> Je zřejmé, že na této rovině se odlišné jazyky výrazně potkávají a nemusí disponovat stejnými zákonitostmi.

### 2.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

Jedná se o rovinu zabývající se pasivní i aktivní slovní zásobou a jejím vývojem. Zároveň propojuje jazyk s myšlením a slouží k porozumění řeči. U dětí předškolního věku je nutné

---

<sup>46</sup> KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 37-38

<sup>47</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 24 a s. 30

pojmenovávat vše, co dítě vidí, slyší, dělá, prožívá a co děláme my. Jen tak se mu dostává pevného a jasného spojení předmětu nebo činnosti s daným slovem.<sup>48</sup> Stejný postup bychom měly zvolit i u dětí s odlišným mateřským jazykem. Odpovídat jim na otázky *Co to je?* a *Proč?*. Na jejich základě děti přijímají nová slova, obohacují si slovní zásobu a pronikají do pravidel a porozumění cizího jazyka.

#### 2.3.4 Pragmatická rovina

Řeč se učíme ovládat proto, abychom ji uplatnili v praxi. Tato rovina ukazuje na schopnost člověka pochopit svou roli komunikačního partnera různými způsoby v různých situacích. Klenková uvádí, „že to zahrnuje kromě slovních i paralingvistické (mimoslovní) a afektivní výrazové formy, jejichž oboustrannou podmínkovou strukturu pochopil již kojeneček.“<sup>49</sup> Sledujeme, jakým způsobem dítě navazuje kontakt, udržuje a vede rozhovor s dospělým nebo jiným dítětem. Pro učitele mateřské školy to znamená, že má vést děti ke společným diskuzím jak mezi sebou, tak i dospělými, učit je toleranci a zásadám dialogu. Zároveň má děti vést k nonverbálnímu vyjadřování a schopnosti improvizovat.<sup>50</sup>

Hudební činnosti mohou pozitivně ovlivňovat vývoj řeči dítěte ve všech řečových rovinách. Slova v písních musíme zřetelně vyslovovat a vysvětlovat jejich význam. Písně dětem pomáhají rozšiřovat slovní zásobu a porozumět slovním spojení. Z kontextu písně umí děti pochopit souvislosti světa a naší společnosti.

---

<sup>48</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 29

<sup>49</sup> KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 40-41

<sup>50</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 83

### 3 Bilingvismus a vícejazyčnost

Jak všichni dobře víme, na světě existuje velké množství národů, etnik a menšin, které mimo jiné charakterizuje jejich jazyk, dialekt či způsob komunikace. Současně vezměme na vědomí skutečnost, že v jednom státě nemusí žít jen jedna kultura. Pro jazyk neexistují žádné vymezené hranice na mapě. Zprostředkovává nám komunikaci, která podněcuje společné vztahy, ze kterých vznikají smíšená manželství a určuje se tak vývoj naší společnosti. Pokud tato fakta sloučíme dohromady, vyplyne nám, že fenomén bilingvismu nebo vícejazyčnosti se v současné společnosti objevuje čím dál tím častěji. Je proto žádoucí, zabývat se touto problematikou. Především pak její podstatou, specifiky a přínosem pro děti předškolního věku v různých odvětvích života.

#### 3.1 Pojetí bilingvismu a multilingvismu

S pojmy bilingvismus (dvojjazyčnost) a multilingvismus (vícejazyčnost) se začínáme celkem pravidelně setkávat. Jakého jedince můžeme označit za bilingvního nebo multilingvního je doposud ve fázi spekulací. Definice existuje mnoho, ale prozatím nebyla vyslovena žádná, která by přesnou podstatu těchto pojmů vystihovala. Morgensternová, Šulová a Schöll ve své publikaci *Bilingvismus a interkulturní komunikace* uvádí definici Macnamara z roku 1967, která tvrdí, že „*bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“.<sup>51</sup> Proti tomuto tvrzení se staví Bloomfield citovaný autory Harding-Esch a Riley, pro něž znamená „*bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“<sup>52</sup> S tímto pojetím autoři Harding-Esch a Riley nesouhlasí. Pokládají si otázku, co zahrnuje označení „na úrovni rodilého mluvčího“. Při správné interpretaci by mělo znamenat, že jedinec perfektně ovládá minimálně dva jazyky současně ve všech oblastech možnosti jeho užívání. S tím ovšem nelze souhlasit, jelikož každý člověk (i monolingvní) využívá jazyk pro situace, ve kterých je potřebuje a nikdy neobsáhne všechny jazykové možnosti. Někdo dokáže

---

<sup>51</sup> MACNAMARA, J. *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues: 1967. In: MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 27

<sup>52</sup> BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933. In: HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 40

popsat detailně teorii hry šachů, jelikož se o ni detailněji zajímá a obohacuje svou slovní zásobu o specifické pojmy tohoto odvětví. Ten, kdo zájem o šachy nejeví, nevládne ani dostatečným slovníkem. Mluvíme-li o jazykovém rozhledu monolingvních jedinců, zjišťujeme, že je celý život omezen, ale zároveň se neustále rozšiřuje. Z toho vyplývá, že u bilingvního či multilingvního mluvčího nemůžeme očekávat dokonalou znalost všech osvojených jazyků. Naopak, vědomosti nabyté v jednom jazyce se mohou výrazně lišit od vědomostí získaných v jazyce druhém. Tento jev nazýváme interference (odchylka). Objevuje se jak v přízvuku – přenesením přízvuku jednoho jazyka do jazyka druhého, tak ve slovní zásobě – špatně zvolené příbuzné výrazy nebo v souvislosti s gramatickými strukturami obou jazyků – řazení slov dle pravidel dominantního jazyka.

Ve dvojjazýčnosti nebo vícejazýčnosti platí, že jazyky zpravidla nejsou v rovnováze. Často se jeden z jazyků stává dominantním a převažuje nad jiným. To potvrzuje i Elke Montanari v německé knize *Mit zwei Sprachen groß werden*, která se zabývá tématem vícejazýčné výchovy v rodinách, školních a předškolních institucích. Uvádí, že pouze výjimečně někdo ovládá dva jazyky slovem i písmem dokonale. Vždy můžeme postřehnout silnější a slabší jazyky.<sup>53</sup> V průběhu času a v závislosti na okolnostech se situace může měnit. V širším i užším smyslu pojetí bilingvismu a multilingvismu by byly uvedené definice dostačující, pokud bychom se zabývali řečí dospělých. U dětského bilingvismu ale musíme zohlednit ještě další kritéria.

Termínem dětský bilingvismus, jak ho popisuje Průcha, označujeme „jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“<sup>54</sup> Způsob osvojení se děje buď simultánním způsobem, kdy je dítě již od počátku svého života vystaveno působení dvou jazyků (matka a otec mluví odlišnými jazyky), nebo sukcesivním procesem, kdy si dítě druhý jazyk osvojí až později (rodina se přestěhuje do jiné země).<sup>55</sup> Podle Morgensternové mluvíme

---

<sup>53</sup> MONTANARI, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel-Verlag, 2002. s. 16

<sup>54</sup> PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. s. 164

<sup>55</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 62-63

o sukcesivním bilingvistu u dětí tehdy, když začne docházet k osvojování si druhého jazyka až po získání jazykových kompetencí v prvním jazyce.<sup>56</sup>

Je zřejmé, že jazykové kompetence dětí vychází především z rodiny a prostředí, ve kterém se pohybují. Rozhoduje míra a intenzita používání jazyka v rodině a ve vzdělávacích institucích. Záleží na okolnostech, jakým jazykem nebo jazyky mluví rodiče mezi sebou, jakým jazykem mluví na děti, jakým jazykem mluví sourozenci, učitelé spolu s obyvateli daného státu. U dětí (i dospělých) se můžeme setkat s fenoménem tzv. receptivního bilingvistu, kdy dítě rozumí danému jazyku, ale nemluví jím.

S přistěhováním do jiné země souvisí celková adaptace na nové prostředí, včetně setkávání a učení se cizímu jazyku. Je až neuvěřitelné, jak rychle se některé děti zvládnou naučit nový jazyk, jsou-li této situaci vystaveny. Jak zmiňují Harding-Esch a Riley, dvě portugalské děti ve věku pět a půl a tři a půl roku ve francouzské mateřské škole hovořily po pěti měsících francouzsky na úrovni svých vrstevníků.<sup>57</sup> U těchto výpovědí, si můžeme povšimnout, že vychází z přirozeného vnímání dítě, není kladen důraz na výuku jazyků a samo dítě umí vyhodnotit potřebu umět jazyk. Pokud tuto situaci porovnáme s prostředím bilingvní mateřské školy, můžeme konstatovat, že vytváří částečně uměle vykonstruované prostředí pro setkávání se s cizími jazyky. Má nesnadnou úlohu. Základní pilíř bilingvní mateřské školy se staví na tom, jakou zvolí metodiku osvojování si cizích jazyků a tím i přístup k dětem. Touto problematiku se budeme blíže zabývat v praktické části, konkrétně pak v 6. kapitole *Mateřská škola KIDS Company Praha*.

### **3.2 Vývoj dvojjazyčných a vícejazyčných dětí**

Učitel působící v bilingvní mateřské škole by měl být seznámen s vývojem bilingvních (multilingvních) dětí a respektovat ho. O této problematice má možnost se informovat v řadě knih. Pokusíme se mezi sebou porovnat některé z nich, a sice publikace *Bilingvistus a interkulturní komunikace*, *Bilingvní rodina a Psychologie pro učitelky mateřské školy*, abychom zjistili, jak ji pojmají. Publikace *Bilingvistus a interkulturní komunikace* a *Psychologie pro učitelky mateřské školy* se opírají o tři etapy, které popsal Saunders:

---

<sup>56</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvistus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 31

<sup>57</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 62-63

První stadium trvá zhruba do dvou let dítěte. Nejprve dítě vyslovuje izolovaná slova. Toto období nahrazuje období dvouslovných asociací. Typický je jeden lexikální soubor, který obsahuje vypůjčená slova z obou jazyků. Dítě v této fázi tzv. interdeterminovaného kódování chápe jedno slovo jako synonymum druhého, tudíž není schopné vnímat jejich rozdíly. Rodiče se často znepokojují, že dítě neovládá ani jeden z jazyků, ale není tomu tak.

Ve druhém stadium dítě (od dvou let) začíná aktivně rozšiřovat svou slovní zásobu v obou jazycích a učí se používat jazyk podle toho, s kým mluví. Ještě stále se ale mohou oba jazykové systémy částečně prolínat. Děje se tak proto, že si dítě vypomáhá, pokud nezná správný ekvivalent v druhém jazyce. Někdy může použít i výrazy z obou jazyků současně. Důvěru samo v sebe ještě stále nemá dítě zakotveno. Dostatečně si již uvědomuje difference dvou jazyků a dokáže poznat lidi, kteří jimi hovoří. Slovní zásoba se mu již nemísí, ale nedokáže s jistotou užívat gramatická pravidla.

V posledním stadium dítě jasně odděluje dva jazyky, a to jak po stránce slovní, tak i gramatické. Jen zřídka se oba jazyky prolínají. Toto stadium, nastupující kolem čtvrtého roku, se utváří postupně a vyžaduje dostatek času. Má na něj vliv i mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Zejména pak osobnost dítěte, jeho schopnosti, postoj rodičů a intenzita osvojování si jazyků.

V publikaci *Bilingvní rodina* se setkáváme s pojednáním třífázového modelu vývoje bilingvních dětí podle Volterry a Taeschnera z roku 1978, které byly popsány takto:<sup>58</sup>

První fáze zahrnuje u dítěte jeden lexikální systém, který dítě používá na principu jedno slovo – jeden koncept, např. Česko-německá holčička používá slovo *Oma* pouze jako výraz pro babičku žijící v Berlíně a slovo *babička* pro babičku žijící v České republice. Někdy slova i spojují a vytváří neexistující výrazy, které neodpovídají ani jednomu z jazyků – např. *chaut a hot* spojením vznikne *shot* (horký). Popřípadě slova skládají za sebe – např. *bitte-prosím*.

Ve druhé fázi se začínají odlišovat dva oddělené soubory slovní zásoby, ale dítě stále používá stejná gramatická pravidla. Dítě slova jasně rozlišuje, ale pokud se podobají a nejsou stejná, váhá. Dítě řekne např. *orange* někdy s francouzským, *jindy* s anglickým přízvukem, jelikož toto slovo je v obou jazycích stejné, ale dítě neví, jaký přízvuk má použít. Někdy jsou pro ně slova v jednom jazyce příliš těžká, tak si pomůžou stejným slovem

---

<sup>58</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 76-81

z druhého jazyka. Známkou toho, že si dítě utváří dvě různé slovní zásoby, postřehneme tak, že začne překládat z jednoho jazyka do druhého. V této fázi potřebuje dítě získávat další sociální kontakty a může se stát, že začne slabší z jazyků odmítat.

Slovní zásoba i gramatika existují plně odděleny ve třetí fázi vývoje bilingvních dětí. Děti si jazyk pevně spojí s osobou. Snaží se najít správná slova, větné vazby a pochopit, s kým má, jak mluvit.

Morgensternová a kol. s tímto modelem vývoje bilingvních dětí nesouhlasí a považují ho za překonaný.<sup>59</sup>

Na základě zjištěných faktů o vývoji bilingvních dětí můžeme konstatovat, že dvojjazyčné a jednojazyčné děti se učí jazykům ve stejné posloupnosti a stejným způsobem s tím rozdílem, že bilingvní děti musí navíc ovládnout rozlišení obou jazyků.<sup>60</sup> Často se můžeme setkat s negativními názory a předsudky k otázce bilingvismu u dospělých. Dospělí se domnívají, že dítě vyrůstající dvojjazyčně začne mluvit později, míchá jazyky, nevyjadřuje se správně ani v jednom z jazyků, lingvistické roviny jazyka u něj nemají řád, dítě působí v užívání jazyků zmateně a díky dvojjazyčnosti se u něj může rozvinout vada řeči. Tyto mýty můžeme vyvrátit za podpory odborné literatury. S určitostí lze říci, že bilingvní dítě má v jednotlivých jazycích menší slovní zásobu, ale při jejich součtu disponuje větším slovníkem než monolingvní dítě.<sup>61</sup> Vždy záleží na jazykové dominanci – slabší a silnější jazyk. Proces míchání jazyků není známkou chaosu, nýbrž přivlastňování si a ujasnění struktury obou jazyků. V konečné fázi by mělo dokázat oddělit oba jazyky. Mezi bilingvními dětmi se samozřejmě mohou vyskytnout i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Diagnostika těchto dětí je velmi náročná, ale pokud dítě budeme sledovat v běžných situacích s rodičem (oblékání, příchod do třídy) nebo u knihy, můžeme na speciální vzdělávací potřebu u dítěte upozornit. Zjistíme, jestli dítě reaguje na řeč dospělého, a poté můžeme pokračovat v další diagnostice. Čím dříve si dítě s odlišným

---

<sup>59</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 44

<sup>60</sup> HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. s. 73

<sup>61</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 44

mateřským jazykem osvojí daný jazyk již v mateřské škole, tím lépe se zapojí komunikačně a sociálně v běžném životě.<sup>62</sup>

Existuje několik strategií, jak je možné dvojjazyčné děti vést a podporovat v osvojování si jazyka. Můžeme se řídit dle Grammontova pravidla: jeden člověk = jeden jazyk. Znamená to, že dítě mluví s danou osobou jedním jazykem (např. s matkou česky a s otcem německy). Další možnou strategií hodnotíme podle místa, což znamená, že dítě se naučí jazyk podle lokality, kde se vyskytuje. V takovém případě musíme počítat s tím, že s opuštěním místa se pojí i rychlý ústup již získaného jazyka. Jak rychle se jazyk naučí, tak rychle je dítě schopné i zapomenout. Poslední variantu strategie zařazujeme podle času a aktivity, čímž chápeme střídání jazyků v určených časových úsecích.<sup>63</sup>

### **3.3 Možnosti komunikace v bilingvní mateřské škole**

#### **3.3.1 Všeobecná doporučení při práci v bilingvní mateřské škole**

Nabízí se otázka, jakým způsobem pracovat v bilingvní mateřské škole. Lenka Šulová a Štefan Bartanusz radí několik možností, jak dítě vhodně stimulovat a poskytnout mu ideální prostředí. V první řadě je nutné si určit, jakou strategii osvojování si jazyků bude předškolní instituce dodržovat. Pro dítě by mělo vše plynout přirozeně, bez nátlaku. K tomu se jako nejvhodnější jeví již zmíněné Grammontovo pravidlo: jedna osoba, jeden jazyk. Pro každé dítě je důležitá identifikace a pocit sounáležitosti s okolím. Rolí pedagoga je být trpělivý, vlídný, empatický, vstřícný. Dobrý pedagog umí plně respektovat osobnost a kulturu dítěte, začleňovat ho do kolektivu a zároveň ctít jeho individualitu. Toho dosáhne prostřednictvím vhodných a dostatečně pestrých činností. Jako opěrný materiál mu slouží *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, který zahrnuje všechny oblasti pro zdravý rozvoj vícejazyčných dětí. Pro děti cizince je podstatné vnímat lidi, věci a přírodu, ve které se pohybují, což jim nejlépe zpřístupní pohybové, výtvarné, hudební a pracovní činnosti. Výrazně se děti mohou uplatnit při rytmizaci písní pomocí tleskání, pleskání a tance nebo ve výtvarných činnostech v podobě modelování, lepení, kreslení, stříhání apod. Činnosti by měly být opřeny o zrakovou (obrázky, knihy, fyzicky přítomné

---

<sup>62</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*.

V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 34

<sup>63</sup> BARTANUSZ, Štefan a ŠULOVÁ, Lenka. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 175



předměty apod.) a pohybovou (tanec, hra na tělo, běh, skákání apod.) podporu. „*Dítě postupně učíme pojmenovávat věci v jednoduchých běžných činnostech, při hrách, manipulaci s předměty trpělivým opakováním, povzbuzováním a nápodobou.*“<sup>64</sup> Pedagog se vyjadřuje jasně, konkrétně, přesně a stručně. Zpočátku dbá na opakování základních tvarů a infinitivů, později začne skloňovat a časovat. Dítě vede k experimentování a tvořivosti, aby poznalo co nejvíce oblastí jazykových možností a samo je později dokázalo použít.<sup>65</sup> Při komunikaci s vícejazyčným dítětem by dospělí měli dodržovat několik zásad. Zajisté by neměli míchat jazyky. Měli by poskytovat dostatečný nebo kvalitní kontakt dítěte s jazykem. Neměli by upřednostňovat jeden z jazyků. Zásadní je, aby hovořili vlastním mateřským jazykem. Nedodržování těchto zásad může vést u dítěte až k poruchám řeči.<sup>66</sup>

### **3.3.2 Formy verbální komunikace dospělých s dětmi s odlišným mateřským jazykem**

Montanari popisuje několik forem rozmluvy rodičů s dětmi, které komunikaci vícejazyčným (i jednojazyčným) dětem výrazně usnadní. Tato pravidla mohou dobře aplikovat v hovoru s každým dospělým, tedy i s učitelem. Zásadním pravidlem je dítěti naslouchat a nechat ho domluvit. Dítě postřehne zájem a bude rádo vyprávět. V mluvení ho podporujeme, zároveň se ptáme, čímž udržujeme rozhovor: *Chceš červenou nebo zelenou lopatku?, Promiň, můžeš to zopakovat? Nerozuměla jsem ti., Chtěl bys ještě hrábě?.*<sup>67</sup> S dítětem udržujeme oční kontakt a obrátíme se k němu tak, aby vidělo náš obličej. Jen tak přímo postřehne, jakým způsobem tvoříme jednotlivé hlásky a je schopné je napodobit. Pokoušíme se nemluvit za dítě. Pokud vše za dítě řekneme, dítě nemá potřebu mluvit. Důležitou součástí se stává i podpora pro vylepšování promluv u dítěte. Zde je stručný příklad rozhovoru otce s dcerou, jakým způsobem dítě podpořit:<sup>68</sup>

Lina: *Mič.*

---

<sup>64</sup> DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Multikulturní výchova v mateřské škole. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 182

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 182-183

<sup>66</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. s. 45

<sup>67</sup> MONTANARI, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel-Verlag, 2002. s. 90

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 91

Otec: *Co říkáš, prosím? Můžeš to říct ještě jednou? Co se stalo s míčem?*

Lina: *Míč je pryč.*

Otec: *Kam se míč ztratil?*

Lina: *Míč se mi zakutálel do té díry.*

Otec: *Dobře, Lino. Vytáhneme ho ven.*

Z mého pohledu jeden z nejdůležitějších a nejefektivnějších přístupů při rozhovoru s vícejazyčným dítětem je pochvala. Zajisté mu zvýšíme sebevědomí, pokud ho pochválíme za snahu. U multilingvních dětí se setkáme často se situací, kdy použijí nesprávné slovo, zkomolí je nebo smíchají jazyky. V takovém případě ho nepoučujeme a nenapravujeme jeho výpověď slovy: *To je hotovo, neříkáš tam N...*, ale snažíme se o přirozenou korekci tak, že danou výpověď zopakujeme v odpovídajícím tvaru – Dítě: *Mám hotovon.*, Dospělý: *Ano, ty máš hotovo.* Někdy se dítěti naopak stane, že si nemůže vzpomenout na správný výraz – Dítě: *Chtěl bych..., dáš mi, prosím...tu věc?* Pomůžeme mu tím, že mu navrhneme vhodné pojmenování a pokračujeme v konverzaci – Dospělý: *Myslíš perník? To je perník.* Dítě: *Ano, perník.* Dospělý: *Tady máš perník.* Můžeme se setkat s případem, že rodiče mluví mezi sebou odlišným jazykem (např. anglicky) než s dítětem (např. matka německy, otec francouzsky). Většinou se jeden z rodičů později přizpůsobí situaci, postupně se jazyk začne učit a následně ho využívat v rozmluvách s dítětem.<sup>69</sup>

Montanari se zabývá i myšlenkou, jak vhodně motivovat k dialogu otázkou. Nejvhodnější způsob pro komunikaci s dítětem vidí v pokládání tzv. W-otázek, které v češtině odpovídají tázacím větám doplňovacím. Ty jsou uvozeny tázacími zájmeny nebo příslovci, např. *Kam jdeš?, Co chceš?* apod. Dítě má velkou škálu odpovědí, což pro něj nemusí být výhodné. Forma doplňovacích otázek by měla být dítěti nabízena, ale pokud nereaguje nebo si neví rady, výběr mu zúžíme. Můžeme tak učinit pomocí otázek, které dávají možnost volby mezi alespoň dvěma předměty, věcmi nebo situacemi jako např. *Potřebuješ kyblík nebo lopatku?* Může následovat až devět odpovědí. Oproti tomu je pro rozvoj jazyka méně vhodná varianta zjišťovacích otázek, např. *Chtěl bys jablko?* Potlačujeme dětskou fantazii. Jistě existuje hodně alternativ, než si dát jablko a bylo by vhodné, aby je dítě mohlo vyjádřit. Nejhuře položenou otázkou, kdy dítě nedostane žádný prostor k samostatnému vyjádření je bezesporu možnost – Dospělý: *Chceš jablko?*, dítě: *P...*, dospělý: *Ty chceš panenku?*

---

<sup>69</sup> MONTANARI, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule.* München: Kösel-Verlag, 2002. s. 89-93

*Tady máš Nelli.* Montanari doporučuje zpočátku začít spíše s otázkami „nebo“ a postupně přecházet k doplňovacím otázkám. Jen tak podporujeme děti v potřebě, aby se samy vyjadřovaly.

Výše uvedené poznatky můžeme porovnat s přehledem základních metod rozvoje řeči, jak je líčí Viktor Lechta ve své publikaci *Symptomatické poruchy řeči u dětí*.<sup>70</sup>

1. Self-talking – komentujeme naše jednání a aktuální dění: *Podávám ti bubínek.*
2. Parallel-talking – slovně vystihujeme momentální jednání, projevy a pocity dítěte: *Ta bota ti nejde zapnout? Já ti pomůžu.*
3. Metoda korekční zpětné vazby – ve správné formě zopakujeme výpověď dítěte: Dítě: *Půjdeme se schauklovat* (pozn. z německého *schaukeln* – houpat). Dospělý: *Ano, půjdeme se houpat.*
4. Metoda rozšířené imitace – výpověď dítěte zopakujeme ve správné formě a rozvedeme ji: Dítě: *Mléko*, dospělý: *Ano, naliju ti mléko.*
5. Metoda alternativních otázek – snažíme se otázku koncipovat formou: „Je to x, nebo y...“, aby dítě bylo nuceno odpovědět jinak než gestem: *Dáš si mrkev, nebo papriku?*
6. Metoda doplňování vět – prostřednictvím hry dítě vedeme k doplnění věty: Dospělý *Běžel tudy zajíček...*, dítě doplní *...měl zelený kyblíček.*

Můj vlastní úsudek je takový, že správné vedení dětí v bilingvní mateřské škole není jednoduchým úkolem. Nestací jen hovořit daným jazykem, ale také dbát na správnost a korektnost výslovnosti, akcentů, forem jednotlivých slov a celkově se detailně zamýšlet nad každou vyřčenou větou. To vše navíc zařadit do běžného denního režimu mateřské školy a současně respektovat nutnost pracovat v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. Dohromady se jedná o plnění náročných cílů. Dle mého mínění proto musí pedagog pracovat především sám na sobě. Je třeba si uvědomit, že dospělí jsou pro dítě vzorem a učitel obzvlášť. Často jsou právě pedagogové prvními lidmi, kteří uvedou dítě do kontaktu s pro něj neznámým jazykem. Povinností každé pedagoga by proto mělo být, jít příkladem svým žákům, a to jak v řečové, tak i lidské rovině.

Nelze přesně stanovit, jakým způsobem mají v bilingvní mateřské škole probíhat hudební činnosti. Především záleží na dosažené úrovni ovládnutí řeči u jednotlivých dětí a rovněž celé skupiny. Myslím si, že při hudebních činnostech by učitelé v bilingvní mateřské škole včetně

---

<sup>70</sup> LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011.

běžných doporučení měli dbát na rovnoměrné rozložení písní do obou jazyků. Pohyb a hra na různé hudební nástroje by měly být vhodně zařazené. Chování má probíhat přirozeně tak, aby se děti cítily příjemně, bezpečně a hudební činnosti pro ně nepředstavovaly drill v podobě perfektního přednesu písně. Domnívám se, že v bilingvní mateřské škole jde především o radost z hudebních aktivit a poskytování dítěti možnost rozmanitými způsoby se zapojit.

## 4 Současná terminologie, legislativa a organizace podporující české a německé děti s OMJ

V předchozích kapitolách jsme se zabývali problémy v souvislosti jazyka, řeči, komunikace, bilingvismem a multilingvismem. Do této chvíle jsme řešili otázku, která se týkala jazykové kompetencí u dětí. Nyní je zapotřebí pojmenovat samotný původ a pojetí výrazu dítě-cizinec, jak ho chápe česká legislativa, jelikož ten není zcela jednoznačný. K tématu této bakalářské práce je nutné tyto pojmy přesně pojmenovat, abychom zjistili, v jaké míře jsou ukotveny a jakým způsobem se s nimi v České republice a Spolkové republice Německo pracuje. Hlavním úkolem je zaměřit se na to, zda oba státy dostatečně zajišťují v tomto případě jazykovou podporu přistěhovalcům. Rozlišíme proto pojmy čeština jako cizí a druhý jazyk ve srovnání s německými termíny DaF (Deutsch als Fremdsprache) a DaZ (Deutsch als Zweitsprache). Stručně si také uvedeme některé organizace působící v České republice, které se o okruh otázek cizinců, migrantů a přistěhovalců zajímají.

### 4.1 Označení dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem

V české legislativě se setkáme s pojmy dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem. Za dítě cizince považujeme takové dítě, které má jiné občanství než české. „*Děti cizinců pobývajících v České republice (ČR) totiž přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů.*“<sup>71</sup> Pod výrazem děti cizinců se skrývá řada možností – od dětí co se v České republice narodily a jejich rodným jazykem je čeština, až po děti, které se do země přistěhovaly v pozdějším věku a s českým jazykem se setkaly poprvé až v mateřské nebo základní škole.<sup>72</sup> S tím souvisí i druhé označení, se kterým se můžeme setkat – děti s odlišným mateřským jazykem. „*V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem.*“<sup>73</sup> Tímto termínem tedy označujeme některé děti-cizince, které mají sice české státní občanství, ale disponují jen omezenou nebo žádnou znalostí českého jazyka. To se týká jak českých dětí českých rodičů, které dlouhodobě žily v zahraničí, tak i dětí žijících v České republice,

---

<sup>71</sup> *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

<sup>72</sup> Tamtéž, [cit. 4.3.2018]

<sup>73</sup> Tamtéž, [cit. 4.3.2018]

které v komunikaci s rodinou používají cizí jazyk.<sup>74</sup> Domnívám se, že v mateřských školách bychom děti cizinců měli označovat jako děti s odlišným mateřským jazykem, protože tak vystihujeme správně jejich postavení v naší zemi.

## 4.2 Vzdělávání dětí cizinců v české legislativě

Všeobecně je vzdělávání dětí cizinců zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon uvádí, že „*děti, žáci – cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají podle §20 přístup ke vzdělání a školským službám stejný jako občané ČR. Je jim poskytována bezplatná příprava k začlenění do vzdělání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.*“<sup>75</sup> Dle paragrafu 16 získávají tento nárok i děti cizinců, které kromě neznalosti cizího jazyka mají ještě další speciální vzdělávací potřeby. Těm pak na základě posouzení školského poradenského zařízení mohou být podle vyhlášky č. 27/2016 poskytnuta ještě další podpůrná opatření prvního až třetího stupně.<sup>76</sup>

Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podporuje také *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Postihuje ho v 8. kapitole *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Staví na nutnosti respektovat individuální potřeby a možnosti dětí. Vychází z § 16 odst. 9 školského zákona a řeší pojetí, systém péče a podmínky pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními dle vyhlášky č. 27/2016.

## 4.3 Rozlišení pojmů čeština jako cizí a druhý jazyk v komparaci s DaF a DaZ

Termín čeština jako cizí jazyk může být v našem povědomí zakotven nesprávně. Většina z nás si představí cizince v cizí zemi, jak se snaží ovládnout jazyk dané země. S tím ale nelze souhlasit. O tomto tématu je možné zjistit více informací na serveru Národního ústavu pro vzdělávání. Cizí jazyk se učíme především pro potřebu s někým se domluvit, získat dobré zaměstnání, či v daném jazyce dále studovat v zahraničí. „*Cizí jazyk se učíme*

---

<sup>74</sup> *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

<sup>75</sup> *Cizinci – legislativní úpravy* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-legislativa>

<sup>76</sup> *Cizinci – legislativní úpravy* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-legislativa>

v prostředí, kde není jazykem dominantním, tj. běžným prostředkem komunikace.“<sup>77</sup> To znamená, že stejně jako se např. Čech v České republice učí angličtinu, v Anglii se Angličan učí např. španělštinu nebo Slovák na Slovensku např. němčinu. Pojem čeština jako cizí jazyk můžeme tedy užít v případě, že se češtinu učí studenti v zahraničí.

V souvislosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem v ČR bychom tedy měli mluvit o češtině jako druhém jazyku. Děti si neosvojují češtinu pouze pro běžnou komunikaci, ale i pro možnost navazování sociálních kontaktů, vlastní uplatnění, orientaci v českém prostředí a pochopení kultury. Čeština získává status „druhé mateřštiny“, která jim umožňuje kvalitní život v České republice.<sup>78</sup>

V německém pojmosloví týkajícím se této problematiky, můžeme najít dva význačné pojmy. První pojem se nazývá Deutsch als Fremdsprache (zkratka DaF), což se překládá *němčina jako cizí jazyk*. Tímto výrazem označujeme všechny praktické a vědecké aktivity, které se zabývají německým jazykem a kulturou německých zemí v souvislosti s učením a vyučováním osob, které nehovoří německy.<sup>79</sup> Dle tohoto popisu DaF nevyužívají osoby pro každodenní komunikaci.

O druhém výrazu Deutsch als Zweitsprache (zkratka DaZ) neboli *němčina jako druhý jazyk* mluvíme v souvislosti, kdy lidé, kteří se němčinu naučili přímo v určitém německém regionu, ji následně používají k běžnému vyjadřování.<sup>80</sup>

Můžeme mezi sebou porovnat oba systémy a zjistíme, že čeština jako cizí jazyk a Deutsch als Fremdsprache (DaF) jsou z hlediska svých definic totožné. Nejsou primárně určeny pro osvojování si jazyka se všemi jeho specifiky, tzn. nezahrnují oblasti sociální, prosociální

---

<sup>77</sup> Zuzana Janoušková, Kristýna Titěrová. *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Poslední změna 3. 3. 2015 [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

<sup>78</sup> Zuzana Janoušková, Kristýna Titěrová. *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Poslední změna 3. 3. 2015 [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

<sup>79</sup> BARKOWSKI, Hans a Hans-Jürgen KRUMM, ed. *Fachlexikon Deutsch als Fremd – und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franke, c2010. UTB. s. 47

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 49

a interkulturní, jako je tomu v případě češtiny jako druhého jazyka a Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Obecně můžeme konstatovat, že které z výše uvedených pojmů odpovídají konkrétní bilingvní mateřské škole, závisí na zvolené strategii osvojování si jazyků, která je podrobněji popsána v kapitole 3.3.1 *Všeobecná doporučení při práci v bilingvní mateřské škole*. Pokud se držíme Grammontova pravidla, které využívá česko-německá mateřská škola KIDS Company, pak se při komunikaci s dětmi setkáme s češtinou jako druhým jazykem a Deutsch als Zweitsprache v případě, že např. česká učitelka mluví na německé dítě v češtině, ale také částečně češtinou jako cizím jazykem a Deutsch als Fremdsprache, pokud např. německá učitelka mluví německy na české dítě.

#### **4.4 Organizace podporující cizince**

Zorientovat se a začlenit se v cizí zemi není vždy snadné, zejména pokud jedinec nemá žádné nebo jen částečné znalosti místního jazyka. Jako podpora mohou proto přistěhovalcům posloužit různé specifické organizace a programy pomáhající cizincům. Mezi české nejznámější organizace patří např. sdružení Meta o.p.s., Člověk v tísni o.p.s., InBáze z.s., Národní institut pro další vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání nebo Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Tyto instituce nabízí širokou škálu vzdělávacích programů, projektů, kurzů a podpory jak pro děti, tak i dospělé včetně učitelů a školských institucí. Zveřejňují metodické materiály, uvádí nabídky pracovních příležitostí a poskytují poradnu pro cizince. Velký podíl na podpoře dětí cizinců má také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Zvláštní podporu vícejazyčných dětí představuje Česká škola bez hranic. Jedná se o spolek, který svou činností zaštiťuje a podporuje stejnojmenné organizace po celém světě. Pomocí tzv. imerzní metody (rozvedeno v 6. kapitole *Mateřská škola KIDS Company Praha*) pomáhá dětem českého původu ve věku 18 měsíců až 15 let žijícím v zahraničí. Děti často pochází z bilingvních rodin, kde jeden z rodičů hovoří česky. Nabízí výuku češtiny a českých reálií, která doplňuje každodenní vzdělávání předškolních i školních dětí. Zároveň postupuje v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem předškolního i školního*



*vzdělávání*. V SRN Českou školu bez hranic nalezneme v Berlíně, Drážďanech, Frankfurtu nad Mohanem a Mnichově.<sup>81</sup>

Ve Spolkové republice Německo jistě nalezneme mnoho organizací na podporu cizinců v zemi. Nicméně SRN se skládá z jednotlivých spolkových zemí, které obvykle mají svůj vlastní správní systém, tudíž nelze jednoznačně určit konkrétní organizaci pro celou zemi. Podporu a konkrétní informace cizinci jistě naleznou u Spolkového úřadu pro migraci a uprchlíky (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Jeden zásadní projekt ale naše země spojuje. Ze Spolkové republiky Německo se do České republiky dostala metoda KIKUS, která se zaměřuje na děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Podporuje osvojování si druhého a současně i mateřského jazyka pomocí specifických metod vyučování, např. pracovních listů nebo kartiček.

Myslím si, že legislativně a organizačně je pojetí cizinců v České republice i Spolkové republice Německo nutné ještě detailněji propracovat. V mnoha oblastech nejsou specifikovány jasné podmínky právě pro děti-cizince nebo pro děti s odlišným mateřským jazykem. Stále u mě převládá dojem, že české organizace zapomínají na osvětu v oblasti vhodné výuky a podpory bilingvních mateřských škol. Chybí mi veřejné diskuze a větší propagace, aby měly tyto instituce možnost předškolní vzdělávání obohatit o své zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V současné době situaci vnímám tak, že si tyto instituce žijí dle svých ověřených pravidel v systému, který zavedl stát. Možná se tak děje právě proto, že stát nepočítá s možností, že si české dítě osvojuje cizí jazyk od cizojazyčného rodilého mluvčího v českém prostředí. Nabízí se otázka, zda je tato oblast v České republice dostatečně prodiskutována, vyjasněna, případně podporována. Z mého pohledu tomu tak prozatím není.

---

<sup>81</sup> *Co je Česká škola bez hranic?* [online]. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <http://csbh.cz/co-je-csbh>

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Hudební činnosti v bilingvní mateřské škole**

Ve výzkumné části bakalářské práce se zaměřím na konkrétní vybrané hudební činnosti, které jsem realizovala v několika setkáních s dětmi z česko-německé mateřské školy KIDS Company Praha. V první řadě čtenáře seznámím s cíli a výzkumnými otázkami, které jsem si v přípravné fázi stanovila. Pokračovat budu metodami výzkumu, které jsem v průběhu aktivit využila. Představím koncept česko-německé mateřské školy KIDS Company Praha. Zaměřím se zejména na hlavní cíle, metody vzdělávání a strukturu dne s uvedením detailnějšího průběhu ranních a odpoledních kruhů. Poté podrobněji vylíčím podobu hudebních činností, které jsou předmětem zkoumání. Následně krátce popíši skupinu pozorovaných dětí a organizaci samotného akčního výzkumu. Na základě uvedených metod zhodnotím nejprve pěvecké hry a rytmická cvičení v českém a německém jazyce a následně nácvik písní v obou jazycích u každého pozorovaného dítěte.

#### **5.1 Vymezení cílů**

Pro praktickou část jsem si stanovila jeden pedagogický cíl a několik výzkumných cílů. Cíle jsem volila s ohledem na instituci bilingvní mateřské školy a s přihlédnutím k vlastním zkušenostem.

Pedagogický cíl:

- Zapojit vícejazyčné děti do hudebních činností mateřské školy.

Výzkumné cíle:

- Ověřit, zda jsou realizované hudební činnosti pro vícejazyčné děti vhodné.
- Sledovat, v jakém jazyce jsou konkrétní hudební činnosti pro vícejazyčné děti lépe zvládnutelné (v českém nebo v německém jazyce).
- Zjistit, zda mají vícejazyčné děti tendenci prolínat oba jazyky v jednotlivých hudebních činnostech.

#### **5.2 Výzkumné otázky**

Na základě výzkumných a pedagogických cílů jsem si položila následující výzkumné otázky:

- Jak efektivně zapojit vícejazyčné děti do hudebních činností?
- Jaké hudební činnosti je vhodné vybírat pro vícejazyčné děti?
- Budou se při realizaci pěveckých hudebních činností český a německý jazyk u dětí prolínat?
- Ve kterém jazyce (českém nebo německém) děti lépe ovládnou pěvecké hudební činnosti?

### 5.3 Metody výzkumu

Hlavní část výzkumného šetření probíhala metodou akčního výzkumu. Jedná se o „*druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat a zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.*“<sup>82</sup> Zpravidla ho provádí učitelé, často ve spolupráci s výzkumníky. Akční výzkum probíhá také pomocí pozorování. Pro přesnější zachycení změn a chování dětí v činnostech byla veškerá aktivita dětí zapisována do záznamových archů (viz Příloha 4). Ty byly navrženy do systému tabulek ke každé činnosti a pro jednotlivé pozorované děti zvlášť tak, aby byly vystiženy konkrétní múzické aktivity, které v dané činnosti probíhaly. Akční výzkum byl doplněn o polostrukturované rozhovory s učitelkami (viz Příloha 5). Polostrukturovaný rozhovor spočívá v tom, že „*je tazateli předepsán sled otázek, jejich tematické zaměření, s možností přecházet i do rozhovoru volného.*“<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 14

<sup>83</sup> HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. s. 187

## 6 Mateřská škola KIDS Company Praha

Mateřská škola KIDS Company je soukromá instituce vedená v Rejstříku škol a školských zařízení, která sídlí v Praze na Vinohradech. Zřizovatelem mateřské školy je společnost KIDS Company s.r.o. Mateřskou školu může navštěvovat až čtyřicet dětí ve věku od osmnácti měsíců do šesti až sedmi let. Je členěna do tří tříd, a to následujícím způsobem: třída Kuřátek pro děti od osmnácti měsíců do tří let, třída Kačenek pro děti od tří do pěti let a třída předškolních dětí Vlaštovek, které patří do třídy Kačenek, ale při výhradně předškolních aktivitách se od skupiny oddělují. Sbor pedagogů se skládá ze čtyř českých kvalifikovaných učitelek, z nichž jedna učitelka zároveň zastává pozici pedagogické ředitelky a tří německých učitelek, vše pod záštitou jednatelky školky. Otevřeno má mateřská škola celý rok, včetně letních prázdnin. Osobně zde působím od roku 2015 na pozici učitelky ve třídě Kuřátek.

Mateřská škola pracuje na základě pedagogiky Armina Krenze. Opírá se o situačně orientované plánování, zaměřené především na zážitky a prožitky dětí. Za podpory učitelky si tak děti rozšiřují své vědomosti, rozvíjí svou samostatnost a stávají se členy určité skupiny. Děti hledají a poznávají okolní svět, podílí se na tvorbě společného programu i denního režimu školky. Ke každému dítěti se přistupuje individuálně dle jeho potřeb, v harmonii s okolním světem.

KIDS Company se orientuje na vzdělávání dětí v českém jazyce, které je doplněno o výuku německého jazyka. Vše probíhá prostřednictvím tzv. imerzní metody. Tato metoda vychází z Grammontova pravidla: jeden člověk = jeden jazyk (viz 3.2 *Vývoj dvojjazyčných a vícejazyčných dětí*). „*Toto pojetí bilingvního vzdělávání vychází z přesvědčení, že nejefektivnějším řešením je osvojit si dva různé jazyky izolovaně tak, aby mohli být v dané chvíli studenti cizím jazykem zcela obklopeni.*“<sup>84</sup> Cílem imerzní metody je „*osvojit si druhý jazyk na úrovni mateřského a dosáhnout tak úrovně rodilého mluvčího.*“<sup>85</sup>

V mateřské škole KIDS Company denní režim probíhá tak, že dítě přichází do třídy, kde dopoledne tráví s německou učitelkou, která s ním v každé situaci, přirozeně (např. ranní kruh, oblékání, svačina apod.) mluví německy. Odpoledne vede česká paní učitelka, která

---

<sup>84</sup> BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 15

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 15

program vede v českém jazyce. V některých chvílích je velmi důležité, aby učitelky mluvily výhradně určeným jazykem (česky nebo německy). Většina zaměstnaných učitelek totiž ovládá jazyk kolegyně (češtinu nebo němčinu). Často se proto setkáme s případem, že dítě české učitelce odpovídá a mluví s ní německy nebo s opačnou situací. V takové chvíli se učitelka nesmí nechat odradit komunikační bariérou nebo začít komunikovat s dítětem v jeho preferovaném jazyce. Dítě si totiž stále přiřazuje osobu k jazyku, a pokud tuto zásadu bude např. česká učitelka soustavně porušovat, dítě nakonec nepřistoupí na model mluvit s českou učitelkou česky a zvolí pro něj jednodušší variantu komunikace – mluvit s českou učitelkou německy. Takovéto jednání je ovšem v rozporu s imerzní metodou. Mateřská škola KIDS Company proto dbá na dodržování tohoto systému, který se zpočátku jeví jako náročný (ze strany učitelky i dítěte), ale postupně se stává velmi efektivním.

KIDS Company má vypracovaný školní vzdělávací plán „*Letem širým světem...*“ v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. Vzdělávací obsah je rozdělen do 4 integrovaných bloků (podle ročních období) tak, aby odpovídal potřebám interkulturního prostředí bilingvní mateřské školy.

## **6.1 Denní režim MŠ KIDS Company**

Otevírací doba mateřské školy KIDS Company je od 7:30 do 18 hodin. Během této doby se ve třídě Kačenek a Vlaštovek dodržuje následující denní režim. Dopolední program probíhá v německém jazyce s jednou německy mluvící paní učitelkou. Rodiče mohou děti do mateřské školy přivést do 9 hodin. Poté se starší děti nasvačí. Po svačině probíhá ranní kruh.

Učitelka se nejprve v ranním kruhu s dětmi pozdraví vhodnou písní nebo říkadlem, spočítají se (předškolní děti určí datum, den v týdnu). V ranním kruhu vedou rozhovor na určité téma, ke kterému zpívají vhodnou píseň (někdy i s pohybem), případně čtou odpovídající příběh. Ranní kruh uzavřou společnou hrou, např. salát z bačkorek (Schuhsalat). Poté mají děti prostor pro volnou hru.

Následuje pobyt na zahradě nebo vycházka. Mezi 12 a 13 hodinou děti obědvají a provedou hygienu (čistění zubů apod.). Kolem 13 hodiny začíná odpolední český program s českou paní učitelkou. Paní učitelka čte pohádku, poté s dětmi realizuje výtvarné činnosti. V této chvíli mají děti opět možnost volné hry.

Po odpolední svačině se schází v odpoledním českém kruhu. Ten probíhá nejčastěji tak, že se děti přivítají, spočítají, nacvičují novou píseň, opakují ji nebo obohacují (zapojení gest, přidávání slok, zapojení hry na tělo apod.) již nacvičené písni. Hovoří k danému tématu, které učitelka zpravidla doplňuje o ukázky z knížek a obrázky. Na závěr si zahrají hru, nebo si říkají básničku. Občas také zdramatizují pohádku nebo příběh k danému tématu (např. příběh svatého Martina, pohádka O Budulínkovi apod.). Před opuštěním kruhu učitelka každému dítěti položí hádanku nebo otázku podle jeho schopností a vědomostí. Následně se třída Kačenek a Vlaštovek spojí se třídou mladších dětí Kuřátek. Zde do jejich volné hry přichází postupně rodiče a děti opouští školku.

Mateřské škola nabízí řadu kroužků jak v českém, tak i německém jazyce. Většina z nich je určena pro děti od tří do sedmi let. Děti mohou navštěvovat tyto kurzy vedené v češtině: vaření, chemické experimenty a flétna. Německé paní učitelky vedou kurz pro podporu německého jazyka a divadelní kurz.

V podzimních a zimních měsících děti chodí s německými učitelkami do nedaleké tělocvičny cvičit, v jarních měsících pak plavat. České i německé paní učitelky pravidelně s dětmi podnikají procházky a výlety do blízkého okolí. Jednou ročně pak mají děti (5-7 let) možnost absolvovat zpravidla třídenní výlet – nejčastěji do Českosaského Švýcarska.

## **7 Realizace akčního výzkumu včetně hudebních činností**

V bilingvní mateřské škole KIDS Company zastává realizace hudebních činností významnou roli. Z předchozích kapitol vyplývá, že práce v tomto prostředí vyžaduje specifický přístup pedagoga k dětem i k jeho práci.

V polostrukturovaném rozhovoru německé a české učitelky uvedly, že jejich třídu momentálně navštěvují děti monolingvní, (hodnoceno podle mateřských jazyků otce a matky) mluvící výhradně česky, německy, slovensky, rusky nebo rumunsky a děti z bilingvních rodin v jazykových kombinacích – čeština a němčina, bulharština a němčina, vietnamština a němčina, ruština a němčina, mongolština a němčina, čínština a němčina a španělština a němčina. Největší podíl v této mateřské škole má kombinace jazyků češtiny s němčinou a samotná čeština.

V takto rozmanitém prostředí by učitelka měla zohlednit jazykovou rozmanitost a náležitě se jí přizpůsobit. Pedagožky z KIDS Company konstatovaly, že doplňují svou práci s dětmi vhodnými obrázky (z knížek, pomocí kartiček) nebo reálnými předměty, aby dětem ucelily spojení slova s konkrétní věcí. Pro naznačení různých situací používají vhodná gesta (např. gesto pro umývání rukou, ukazování na předměty apod.). České paní učitelky mnohdy tyto prostředky využívají i v hudebních činnostech a považují tento přístup za adekvátní pro vzdělávání dětí v bilingvní mateřské škole. V praxi tento přístup působí velmi přirozeně, což považuji za stěžejní aspekt práce v bilingvním prostředí.

### **7.1 Charakteristika dětské skupiny sledované ve výzkumu**

Pro realizaci výzkumu jsem při výběru sledovaných dětí měla určena dvě zásadní kritéria: dítě musí školku navštěvovat pravidelně (nejlépe celý týden) a musí ve školce pobývat celodenně (přítomno v německém i českém kruhu). Z hlediska jazykových kompetencí jsem chtěla do skupiny zařadit alespoň jedno dítě monolingvní, jedno bilingvní a jedno multilingvní. Pohlaví dítěte nebylo rozhodující. Vznikla tak dětská skupina, kterou jsem v průběhu několika pozorovacích sekvencí sledovala. Skládala se ze šesti dětí ve složení čtyři chlapci a dvě děvčata ve věku od čtyř do šesti let. Jména dětí jsou kvůli ochraně osobních údajů v celé bakalářské práci změněna. Z jazykového hlediska (opět členěno dle mateřského jazyka otce a matky) byla skupina strukturována následovně: František

(5,4 let <sup>86</sup>) – německy a česky; Jan (5,7 let) – německy a česky; Hari (4,11 let) – česky; Robert (4,7 let) – rumunsky; Lenka (4,1 let) – česky a Adéla (6 let) – česky a německy. Pro ucelenější pochopení práce při hudebních činnostech jednotlivých pozorovaných dětí zde uvádím krátkou charakteristiku každého z nich. V úvahu jsem vzala důležitá fakta spojená s tímto tématem.

František pochází z česko-německé rodiny, kde matka hovoří s Františkem česky (plynule mluví i německy) a otec německy. František má staršího bratra, který také navštěvoval mateřskou školu KIDS Company. František prošel všemi třídami v mateřské škole KIDS Company a nyní se připravuje na školní docházku. Je velmi bystrý, vnímavý, empatický, občas nesoustředěný a roztržitý. Často skáče do řeči. Ve skupině má své pevné místo, dokáže překvapit a motivovat svou nápaditostí a svými vědomostmi jak děti, tak dospělé. František výborně rozumí a plynule mluví česky i německy. Učitelky konstatovaly, že při aktivitách v ranním i odpoledním kruhu se stává platným členem skupiny, zpívá, odpovídá na otázky a aktivně se zapojuje.

Z česko-německého prostředí je i Jan. Mateřským jazykem matky je němčina, která mluví také velice dobře česky. S Janem mluví matka vždy německy, otec česky. Jan má mladší sestru, která momentálně navštěvuje třídu malých dětí – Kuřátek. Jan, stejně jako František, také začínal ve třídě nejmladších dětí a v současné době se připravuje na školu. Dokáže být velmi přátelský, rád a úspěšně plní úkoly zadané učitelkou, velmi dobře umí reflektovat situace. Nemá příliš rád pozornost zaměřenou na jeho samotného, raději se přizpůsobuje kolektivu. Dokáže se dobře soustředit. Německy i česky Jan rozumí. V obou jazycích mluví plynule. V ranním i odpoledním kruhu si učitelky nejvíce váží jeho aktivní spolupráce.

Hari vyrůstá v české rodině společně s mladší sestrou. S němčinou se poprvé setkal ve svých dvou letech ve třídě Kuřátek. V současné době němčině rozumí. Německy hovoří, pokud si je jistý. Občas s něčím souhlasí, ale ne vždy chápe kontext. Česky mluví plynule. Navštěvuje logopeda kvůli nesprávné výslovnosti některých hlásek. V kolektivu dětí má své místo, chová se rozpustile, občas vyrušuje. V německém kruhu spíše pozoruje a nechává se vést ostatními, v českém kruhu se aktivně zapojuje do činností.

Chlapec z Rumunska, Robert, přišel do třídy starších dětí – Kačenek v září roku 2016 zároveň se svým starším bratrem. Oba rodiče mluví s Robertem rumunsky a sami neumí česky ani německy, pouze anglicky. Robert začal rozumět česky a německy zhruba po roce

---

<sup>86</sup> Číslo za čárkou představuje počet měsíců na počátku výzkumu



ve školce. Hovoří zpravidla pomocí izolovaných slov nebo ve dvouslovných větách (v obou jazycích), příp. používá neverbální komunikaci. Má potřebu navazovat kontakty s jinými dětmi a učitelkou. V kroužku reaguje na neverbální komunikaci, obrázky a ukazování. Při souvislé řeči učitelky přestává vnímat. Učitelky se proto snaží dávat mu jasné a jednoduché pokyny, pak se velmi dobře aktivně zapojuje.

Lenka pochází z české rodiny. Nemá žádné sourozence. Do školky začala chodit ve třech letech – do třídy Kačenek. Německy i česky rozumí a dokáže se plynule domluvit. Je velmi tichá, spíše sleduje dění ve skupině. Při kolektivní práci se aktivně vyjadřuje. V individuálním projevu funguje tak, že se často přihlásí, ale dotaz nezodpoví. Není průbojná, proto ji učitelky vyzývají k aktivitě. Jednodušší úkoly zvládá, u složitějších potřebuje čas.

Adéla je děvče z česko-rakouské rodiny. Žije s matkou, která hovoří česky. Otec žije v Rakousku a hovoří německy. Adéla má jednoho mladšího bratra. Do školky byla přihlášená do třídy Kačenek. Adéla je přátelská, tichá a citlivá. Podle učitelek je zároveň chytrá a ráda se účastní všech činností. Pokud neví, přizná to. Německy i česky výborně rozumí a umí se vyjádřit. Postupně si vybuodovala sebevědomější pozici ve skupině.

Zde můžeme sledovat, jak jsou charaktery jednotlivých dětí mateřské školy KIDS Company rozmanité. Myslím si, že pomocí tohoto předloženého vzorku dětí můžeme lépe pochopit záměr zvolené strategie této konkrétní bilingvní mateřské školy v souvislosti s konkrétní hudební činností. Domnívám se, že každá učitelka totiž může posoudit míru ovládnutí daného jazyka, jen pokud je jejím mateřským a zná tak všechny jeho projevy jak v oblasti verbální, tak i neverbální rovině. Proto považuji imerzní metodu pro děti prospěšnou.

## **7.2 Organizace akčního výzkumu**

Akční výzkum probíhal ve třídě starších dětí – Kačenek. Do výzkumu byly zapojeny dvě české a dvě německé paní učitelky. Všechny paní učitelky byly kmenové v této třídě. Osobně jsem byla v roli nezúčastněného pozorovatele. Celá setkání jsem si nahrávala na videa. Na základě těchto záznamů jsem následně vyhodnocovala záznamové archy. Záznamové archy byly vypracovány pro každou hudební činnost zvlášť. Zaměřovala jsem se tedy pouze na to, co pozorované děti zvládly, aby se čtení v záznamovém archu nestalo matoucí a nepřehledné. Archy jsou vyplněny tak, že pokud uvedená informace souhlasí, označím ji symbolem ✓. Ten je barevně odlišen podle dnů – první den světlemodře ✓, druhý den červeně ✓, třetí den černě ✓. Pokud daná informace nesouhlasí, pak dané pole

zůstane prázdné. Získané poznatky ze záznamových archů následně detailněji popisují a komentují v jednotlivých kapitolách o hudebních činnostech. V mnoha případech totiž nebyly u dětí tak jednoznačné, abych je mohla zachytit v připravené tabulce. S každou učitelkou jsem po realizaci všech činností vedla polostrukturovaný rozhovor, jehož hlavní účelem bylo doplnit si informace o běžné aktivitě pozorovaných dětí v německém a českém kruhu. Při rozhovorech se ukázalo, že děti reagovaly stejně v mé přítomnosti, jako při běžném vedení kruhů. To posiluje i objektivitu zjištěných informací z akčního výzkumu. Pro výzkum jsem připravila celkem šest hudebních celků (tři německé a tři české), které realizovaly mé kolegyně.

Před realizací hudebních činností s učitelkami proběhlo několik informačních schůzek s ohledem na domluvení termínů, postup a představení zvolených hudebních činností. První informační schůzka proběhla v říjnu 2017. Zde jsme naplánovaly termíny setkání s dětmi, obecně jsem představila téma a obsah své bakalářské práce a stručně představila rámec hudebních aktivit. Další informace o konkrétních hudebních činnostech jsem učitelkám poskytla vždy přibližně týden před samotnou aktivitou s dětmi. Na této schůzce jsem vždy detailně předvedla jednotlivé aktivity, zdůraznila priority, které jsem chtěla v hudební aktivitě sledovat, vyslechla rady a otázky kolegyně. Snažila jsem se o to, aby kolegyně působily vždy přirozeně, a proto jsem částečně nechala realizaci na jejich uvážení (podle atmosféry ve třídě, spontánnosti dětí apod.).

Samotná setkání se konala ve třech časových termínech, vždy po třech dnech. Činnosti byly uspořádány do třech celků v českém i německém jazyce. Jeden celek obsahoval tři hudebně pěvecké činnosti. V jednom dni se vždy realizovaly aktivity v ranním německém a odpoledním českém kruhu. Celou strukturu realizace aktivit vystihuje následující tabulka:

		Časové termíny		
		27.11.-29.11.2017	18.12.-20.12.2017	29.1.-31.1.2018
Hudební celek - Ranní německý kruh	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podstatná jména</li> <li>• Rytmické cvičení</li> <li>• <i>Wenn du fröhlich bist</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přídavná jména</li> <li>• Rozlišování částí těla</li> <li>• <i>Kopf, Schulter, Knie und Fuß</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Časování sloves být a mít</li> <li>• <i>Summ, Summ, Summ</i></li> <li>• <i>Häschen in der Grube</i></li> </ul>	
Hudební celek - Odpolední český kruh	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Časování sloves být a mít</li> <li>• <i>Bzum, bzum, bzum</i></li> <li>• <i>Zajíček v své jamce</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podstatná jména</li> <li>• Rytmické cvičení</li> <li>• <i>Když máš radost</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přídavná jména</li> <li>• Rozlišování částí těla</li> <li>• <i>Hlava, ramena, kolena, palce</i></li> </ul>	

Jednotlivé celky byly v daný časový termín záměrně odlišné, aby se co nejvíce zamezilo možnému užívání druhého jazyka. Každý hudební celek byl realizován v německém jazyce střídavě dvěma učitelkami (přičemž druhá učitelka vždy plnila pokyny spolu s dětmi) - první dvě setkání celé pod vedením jedné paní učitelky, třetí setkání pod vedením druhé paní učitelky. V českém jazyce byl také veden střídavě dvěma učitelkami (druhá byla přítomna a plnila pokyny spolu s dětmi) – učitelky měly v jednotlivých celcích rozdělené činnosti dle vlastního uvážení. Každý hudební celek byl prováděn celkem třikrát v německém i českém jazyce. Všechny aktivity se velmi dobře dají realizovat v německém i českém jazyce. Písně byly vybrány tak, aby existovaly jejich podoby v obou jazycích a sledovaná kritéria se tak mohla vhodně a paralelně hodnotit.

V kruhu byly vždy přítomné všechny příchozí děti. Sama jsem se v konečném hodnocení zaměřila na mnou vybranou skupinu dětí. Veškeré dění probíhalo standardně jako při běžném kruhu, na který byly děti zvyklé (viz kapitola 6.1. *Denní režim MŠ KIDS Company*). Mnou předložené aktivity řadily učitelky jako hlavní téma. Po skončení celku vždy následovala krátká reflexe s učitelkou (zejména oboustranná doporučení ke zlepšení efektivity aktivity) a ujasnění realizace aktivit pro další den.

### 7.3 Pěvecké dialogické hry a rytmická cvičení v českém a německém jazyce

Po zjištění mnoha úskalí, potřeb a specifíků bilingvismu je nutné vybrat vhodné pěvecké hudební činnosti. Při výběru a vymýšlení hudebních činností pro potřeby bilingvní mateřské školy jsem se inspirovala u vedoucí této práce Kmentové, která se mimo jiné zabývá problematikou práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Čerpala jsem proto několik námětů na aktivity z její publikace *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. K vybraným aktivitám jsem připravila českou i německou slovní zásobu podle vzoru z publikace.

Vybrala jsem tyto hudební činnosti:

1. *Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen*<sup>87</sup>
2. *Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen*<sup>88</sup>
3. *Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla*<sup>89</sup>

Další uvedenou pěveckou hudební činností a rytmické cvičení jsem se pokusila vytvořit sama:

1. *Rytmické cvičení*
2. *Pěvecká dialogická hra pro upevnění pasivní a aktivní slovní zásoby v oblasti časování slovesa být a mít.*

V následujících kapitolách vždy charakterizují samotnou pěveckou nebo rytmickou činnost a popíší její průběh u pozorovaných dětí. Zároveň zodpovím výzkumné otázky.

---

<sup>87</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 56

<sup>88</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 53

<sup>89</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 58

### 7.3.1 Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen

Ve hře využívá učitelka kartičky s obrázky (viz Příloha 6). Hra spočívá v reakci dětí citoslovci *Mňam, mňam, mňam*, pokud se věc na obrázku jí, nebo *Ble, ble, ble*, pokud se věc na obrázku nejí. Učitelka ukáže kartičku s obrázkem a zazpívá – *Okurka...* (viz Příloha 7). V tomto případě děti odpovídají zpěvem 3. stupně (tón fis1) pro *Mňam, mňam, mňam* a pohladí si břicho rukou, jelikož okurka je k jídlu. Případně učitelka ukáže kartičku a zazpívá – *Listy jsou...* (viz Příloha 7), děti reagují zavrtěním hlavy zpěvem na 1. stupni (tón d1) a citoslovcem *Ble, ble, ble*, jelikož listy nejíme.<sup>90</sup>

Při této pěvecké aktivitě může pedagog nejenom dobře rozvíjet jazykové schopnosti dětí ve své třídě, ale i začít výborně spolupracovat s nově příchozími dětmi. Pomocí zpěvu jednotlivých věcí na obrázcích rozšiřuje dětem slovní zásobu. Kartičky dětem ukazují, o čem učitel zpívá. Dítě si spojuje řečový s vizuálním vjemem, což může později uplatnit i v běžném hovoru a životě.

Tato pěvecká činnost se nejdříve realizovala v listopadu 2017 v německém kruhu a v prosinci 2017 pak v českém. V samotném počátku hry dětem i německé učitelce více vyhovovalo místo *Ble, ble, ble* říkat, *Fuj, fuj, fuj*. V českém kruhu si učitelka děti přirozeně zanechaly citoslovce *Fuj* namísto *Ble*. Učitelky vysvětlily průběh hry. První den, při interpretaci v německém jazyce zpočátku zapomněla učitelka užívat gesta. Další den učitelka již děti na hru na tělo upozornila.

Všechny pozorované děti se se zájmem do činnosti zapojily. Janovi dělalo potíže skloubit správně hru na tělo s daným citoslovcem. Vznikla tak situace, kdy si hladil břicho a při tom říkal *Ble, ble, ble*. Lenka v německém a Robert v českém jazyce nedokázaly určit citoslovce samostatně. Často reagovaly na základě reakce ostatních. Při prvním setkání s hrou v německém jazyce Robert navíc nereagoval, pouze pozoroval ostatní děti. V dalších setkáních se již zapojil. V této hře u všech dětí převládal mluvní projev nad hrou na tělo. Tu braly jako pouhý doplněk. Na těchto setkáních v českém jazyce nebyli přítomni Robert, Adéla a Hari v německém jazyce.

*Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen* se stala velmi přínosnou a efektivní pro celou skupinu dětí. Děti rychle pochopily její pravidla a nebylo

---

<sup>90</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*.

V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 56

poznat větší jazykové rozdíly mezi dětmi nebo neznalost jazyka. Tato hra děti nevystavuje nutnosti, aby složitě opakovaly pro ně často neznámá slova, jelikož citoslovce *Mňam a Fúj* lze pro pochopení hry srozumitelně použít pro širokou škálu jazyků. Hra umožňuje efektivně se zapojit a stát se tak platným členem skupiny v daném jazyce i slabším dětem.

### 7.3.2 Rytmické cvičení

*Rytmické cvičení* spočívalo ve spojení hry na tělo s hrou s mluvidly, kde jsem zkoumala, zda děti sladí svůj pohyb a deklamací s pulzací a rytmem. Učitelka měla rytmičnou deklamací předvést určité pohyby a spojit je v řečové i pohybové pulzaci a rytmu – např. *Tleskám, dupu* (viz Příloha 8). Děti měly za úkol činnost po ní zopakovat.

Cvičení podporuje děti v rozlišení rytmu a patřičnému dělení slov na slabiky. Zároveň spojuje řeč s vizuální podobou řečeného, takže děti s OMJ mohou lépe pochopit význam daného slova.

V německé kruhu byl průběh aktivit dodržen jen částečně. Děti se připojovaly k učitelce, nezvládly formu ozvěny. Učitelka nedělala mezi jednotlivými sekvencemi pohybů pauzy, takže děti pouze napodobovaly její pohyby a pulzace se zcela vytratila. Při dalším setkání učitelka navíc zapojila několik pohybů dohromady, a ne po sobě. Příkladem může být, že učitelka začala tleskat, následně přidala k tleskání dupání a po chvíli přidala k tleskání a dupání i kývání. Vždy se snažila deklamovat ten pohyb, kterým navazovala. Třetí setkání již proběhlo dle předepsaného schématu. Místo po sobě jdoucích pohybů ale učitelka zařazovala tři pohyby současně. V českém kruhu učitelky pracovaly podle předem domluveného plánu. Děti si mohly následně i sami zkusit vymyslet kombinaci pohybů.

Celkově se děti spíše zaměřily na správnost provedení pohybu než na odpovídající deklamací říkaného. V německém kruhu si nejlépe počínal František, který od počátku sladil pohybový i řečový rytmus a pulzaci určený učitelkou. Ostatní děti František pozorovaly, nechaly se vést a zvládly se tak zapojit do hry. Robert, Lenka a Hari na všech setkáních nedokázaly sladit deklamací s pulzací a rytmem. Hra na tělo se jim dařila. Jan měl zpočátku problémy s deklamací slov v rytmu, na posledním setkání již vše zvládal. Adéla vykazovala drobné výkyvy, pravděpodobně dle momentálního soustředění. Při třetím setkání dokázala již spojit řečový a pohybový rytmus. Kruh v českém jazyce probíhal výrazně systematictěji, což se projevilo i na spolupráci a zapojení dětí do cvičení. Téměř všechny pozorované děti zvládaly vnímat a realizovat rytmus při hře na tělo ve spojení s deklamací slov. Harimu se sladit pohyb s pulzací a rytmem při hře na tělo příliš nedařilo. Možnost samostatně ukázat

kombinaci rytmických pohybů využil František a Jan. František vymyslel nový pohyb – *kroužím*, kdy děti měly kroužit pažemi. Na těchto setkáních v českém jazyce nebyli přítomni Robert a Adéla.

*Rytmičné cvičení* děti přijaly s rozpaky. Zadání pro ně bylo nesrozumitelné. Dle mého názoru, v německém jazyce pro ně nebylo cvičení zvlášť přínosné. Tuto skutečnost částečně přisuzuji chaotické interpretaci německé učitelky. Lenka se také nesnadně vypořádávala s obtížností požadavků. U Lenky se projevilo to, že v němčině spojuje mluvu s pulzací pohybu v rychlém sledu se značnou námahou. Domnívám se, že v německém jazyce by potřebovala činnost provádět v pomalejším tempu. Při interpretaci v českém jazyce se Lenka projevovala bez potíží. Naopak Robert se v českém kruhu nedokázal do aktivity správně zapojit. Vyplývá to z jeho nepříliš bohaté slovní zásoby. Velmi pozorně sledoval dění, ale zapojil se vždy s odstupem několika vteřin. Pro něj bylo toto cvičení bezvýznamné. Tuto hru bych tedy volila pro děti, které ovládají alespoň základy určeného jazyka.

### **7.3.3 Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – časování sloves *být* a *mít***

Dialogická hra pro upevnění pasivní a aktivní slovní zásoby v oblasti časování sloves *být* a *mít* obsahuje hned několik fází této hudební činnosti. Tuto hru jsem konzultovala s kolegyněmi, abych jejím prostřednictvím procvičila co nejvíce danou oblast časování sloves *být* a *mít*. Konečná realizace měla proběhnout následovně: v první fázi, při seznámení se s hrou, učitelka postupně ukazuje kartičky s obrázky a zpívá: *To jsou boty.* nebo *To je pusa.*, děti po ní spojení vždy zopakují. Následně se mohou děti sami přihlásit, dostat obrázek a sami zazpívat, co zobrazuje – hrají roli učitelky. Při druhé fázi učitelka rozdává každému dítěti jeden obrázek otočený lícem dolů, tak aby ho dítě nevidělo. Každé dítě otočí svůj vlastní obrázek a zazpívá, co na něm vidí: *Já mám boty.*, a ostatní děti mu zpěvem stejné melodie odpoví: *Ty máš boty.* Ve třetí fázi učitelka opět rozdělí kartičky mezi děti lícem dolů. Každé dítě si vybere jiné dítě. To mu ukáže obrázek své kartičky. Dítě, které si onoho kamaráda vybralo, mu pak zazpívá vyobrazení na jeho kartičce: *On/Ona má boty.* Na řadě je dítě, které ukazovalo kartičku. Takto se postupuje, dokud nejsou všechny kartičky otočené lícem nahoru.

Pomocí této pěvecké dialogické činnosti by si děti měly rozšířit slovní zásobu a také si osvojit formu slovesa *být* ve 3. osobě, jednotného čísla, přítomného času – *To je* a formu slovesa *mít* v 1., 2. a 3. osobě, jednotného čísla, přítomného času – *Já mám, ty máš,*

*on/ona má*. Zároveň si děti procvičí i deklinaci podstatných jmen v 1. a 4. pádě, jednotného i množného čísla. Obrázky jim pomáhají ujasnit si představu o dané věci v souvislosti se slovem v daném jazyku.

Realizace této hry proběhla v obou kruzích uspokojivě. Učitelky postupovaly systematicky, dle zadané specifikace úkolu. Bylo jim dovoleno kombinovat jednotlivé fáze nácviku s podmínkou, že první den musí zařadit první fázi. První den obě učitelky zachovaly první fázi. Druhý den německá učitelka zkombinovala první a druhou fázi, česká učitelka zařadila pouze druhou fázi. Třetí den německá kolegyně zvolila spojení všech tří fází a česká kolegyně preferovala druhou a třetí fázi. Po konzultaci s německou učitelkou byl v němčině použit neurčitý člen slova a zkrácená podoba slovesa mít v 1. osobě, jednotného čísla: *Das ist ein Schal. Ich hab' einen Schal. Du hast einen Schal. Er/Sie hat einen Schal*. Tato forma nejlépe odpovídala současné němčině. Melodie se v jednotlivých jazycích se výrazně nelišila (viz Příloha 9).

Většina dětí se zájmem opakovala po učitelce. Robert se v německém kruhu zpočátku vůbec nezapojil, jen pozoroval. Ostatní se k opakování přidaly s jistotou. Adéla si nebyla intonačně jistá, pokud neznala slovo. Následný samostatný zpěv jednotlivých dětí ukázal zajímavý rozdíl v jazycích. V němčině dokázal s intonační jistotou zazpívat Jan. Lenka vyžadovala podporu učitelky, poslední den už dokázala melodii bez obtíží intonovat. František intonoval se značnou nejistotou. Jan a Adéla se velmi snažili o čistou intonaci, ale ne vždy se jim povedla. Hari se do samostatného zpěvu vůbec nepustil, jen sledoval ostatní. Vyžádal si pomoc od jiného dítěte. V českém kruhu Robert používal pouze mluvozpěv. Jan a Adéla postupně přešli od mluvozpěvu a nejistého zpěvu až k intonačně jistému zpěvu. Hari a Lenka byli ve zpěvu značně nejistí. František dva dny po sobě využíval mluvozpěv, třetí den dokázal melodii sám čistě zazpívat.

Tato pěvecká hudební činnost se u dětí příliš neprosadila. Děti dostatečně nepochopily princip dané aktivity. V obou jazycích ve všech fázích (i jejich mateřském) se děti chovaly značně nejistě, nechtěly zpívat. Pokud zpívaly, mnohdy selhávaly v intonaci. Bohužel hra neplynula přirozeně a spontánně. Na základě zjištěných faktů bych doporučila tuto hru zařadit pro děti s dostatečnou znalostí dané problematiky v konkrétním jazyce a dobrým pěveckým základem. Jednotlivé fáze by měly být důkladně a v delším časovém období procvičovány. Osobně bych ji u uplatňovala spíše u pětiletých a šestiletých dětí.



### 7.3.4 Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen

U pěveckého cvičení rozlišují děti koncovky přídavných jmen v mužském, ženském a středním rodě jednotného čísla, příp. množného čísla (zelené ponožky). Učitelka vždy zazpívá slovní spojení podstatného a přídavného jména ve všech třech rodech. Děti vždy slovní spojení opakují.

Učitelka: *zelený svetr*

Děti: *zelený svetr*

Učitelka: *zelená čepice*

Děti: *zelená čepice*

Učitelka: *zelené ponožky*

Děti: *zelené ponožky*

Poté se učitelka ptá na jednotlivá spojení (i v jiném pořadí), vždy zdůrazní poslední hlásky: *zelenÁ?*, děti doplní: *čepice, zelenĚ?*, děti doplní: *ponožky, zelenÝ?*, děti doplní: *svetr* (viz Příloha 11 a 12).<sup>91</sup> Takto učitelka pokračuje několika dalšími spojeními.

*Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen* má za úkol dětem pomoci rozlišit rod a přiřadit k sobě substantiva (člen) a adjektiva v gramatické shodě podle rodu v obou jazycích. Děti by si měly především uvědomit, jaká koncovka se pojí, s jakým rodem. Rozhodně by se nemělo jednat o pouhé prosté naučení nebo zkoušení z jazykové problematiky. Vše má plynout zcela přirozeně, při chybě mají být děti taktně opraveny pouhým zopakováním výrazu ze strany pedagoga (viz kapitola 3.3.2 *Formy verbální komunikace dospělých s dětmi s odlišným mateřským jazykem*). Zároveň si děti mohou všimnout, že rody v českém a německém jazyce se mohou, ale nemusí vždy shodovat (*česky: ten kůň x německy: das Pferd, tzn. to kůň*).

Pěvecká aktivita proběhla v obou kruzích zdařile. Učitelky plnily pokyny, k dispozici měly arch papíru s předepsanými slovními spojeními. V němčině učitelka užívala neurčitý člen: např. *ein grüner Schal*. Při dotazování zdůraznila koncovku přídavného jména spolu se členem: *ein grünER?*

---

<sup>91</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*.

V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 53

Při doplňování spojení přídavných jmen s podstatným jménem se v průzkumu velmi výrazně ukázalo, jaký jazyk děti preferují, příp. který je jejich mateřský (němčina nebo čeština). Sledované děti se bez výjimky zapojily do zpěvu. Také byl ověřen jejich cit pro daný jazyk. Při hledání správných podstatných jmen se ukázalo, že v němčině koncovky lépe rozpoznávaly děti, pro něž je němčina mateřským jazykem. Nejlépe reagoval František a Jan, kteří pochází z česko-německé bilingvní rodiny. František si nebyl vždy jistý správností podstatného jména, a tak vymýšlel jiná podstatná jména, která by danému rodu a přídavnému jménu odpovídala. Hari a Lenka, kteří hovoří v domácím prostředí česky, nebyly schopni koncovky rozpoznat. Na těchto setkáních v německém jazyce nebyli přítomni Robert a Adéla. Při rozlišování koncovek v českém jazyce vznikla podobná situace. František, Jan, Hari a Adéla správně rozlišovali koncovky přídavných jmen. Robert (mateřský jazyk rumunština) nedokázal rozlišit žádnou. Ačkoliv Lenka zpravidla hovoří česky, také nedokázala určit koncovky. V českém jazyce se objevil fenomén zaměňování koncovek středního za mužský rod, např. *červené auto* koncovka zaměněna za *červený auto*. Dle mého mínění se jedná o jev převzatý z nespisovného českého jazyka, kterým mluví většina naší populace. Učitelky o tomto problému ví a snaží se ho řešit. Zejména tak, že na děti mluví spisovně. Tato hra proto může posloužit v jejich snažení i jako částečná náprava pro tuto chybu.

Celkový průběh tohoto pěveckého cvičení hodnotím pozitivně. Děti přemýšlely, nejednaly nahodile, měly potřebu odpovídat správně. Pravidelné zařazování cvičení by mohlo výrazně pomoci předškolákům a následně i školákům v osvojování si spisovného jazyka. Koncovky přídavných jmen snadněji děti rozlišovaly v německém jazyce. Zřejmě kvůli užívání dětem známých spojení. Z hlediska rozvoje problematiky spojení správné koncovky přídavného jména s podstatným jménem působilo cvičení efektivněji v českém jazyce. Děti se více zamýšlely nad spojeními. Zařadila bych ho pro děti od pěti let.

### **7.3.5 Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla**

Rozlišování částí těla představuje jednu z prvotních aktivit, se kterou se děti v mateřské škole KIDS Company setkají, učí se ji a zpravidla si ji jako jednu z prvních také osvojí. Jakmile si ji osvojí, dokážou lépe zhodnotit, co je bolí nebo jakou část těla si mají umýt (ruce, pusa, tváře apod.).

Samotná hudební činnost probíhá ve stoje. Učitelka ukazuje a zároveň zpívá názvy jednotlivých částí těla, vždy v kombinaci dvou (viz Příloha 10)<sup>92</sup>. V případě, že je kombinace správně řečená i ukázaná, děti ji zopakují. Pokud učitelka udělá chybu, (zpívá jinou část těla, než ukazuje) děti ji upozorní slovem *Nééé...* a následně chybu opraví.

V německém i českém kruhu proběhla aktivita s úspěchem. Učitelky dodržovaly kombinace, někdy samy měly problém zapojit do pohybu chybu. Děti reagovaly s nadšením. Pečlivě učitelku sledovaly a na každou chybu ji radostně upozornily. Před začátkem hry vedla německá paní učitelka s dětmi krátký dialog na téma: Jaké máme části těla. V německém kruhu uměli poznat a opravit chybu František a Jan. Lenka s Harim zpočátku pouze ukazovali části těla, ale později se zapojili i pěvecky. Další den se jim chybu povedlo rozpoznat. Na těchto setkáních chyběli Robert a Adéla. V české kruhu děti ukazovaly části těla a zapojovaly se zpěvem. Robert nedokázal určit chybné sdělení. František, Jan a Hari uměli chybu opravit. Tuto činnost lépe ovládly děti, které již mají osvojený český nebo německý jazyk.

Hra zaujala všechny děti bez ohledu na jejich řečové schopnosti a dovednosti. Děti si ujasnily a oživily názvy jednotlivých částí těla. Melodie hry byla pro děti jednoduchá, takže ji správně intonovaly. Navíc je velmi vhodně strukturovaná pro děti s odlišným jazykem. Ti, kteří rozumí danému jazyku si více upevňují znalosti v oblasti částí těla a postřeh. Ti, kteří jazyk příliš neovládají, se učí a ujasňují si samotné výrazy týkající se částí těla. Hru bych proto doporučila předškolním dětem bez rozdílu věku a zejména pro děti s odlišným mateřským jazykem.

#### **7.4 Nácvik písní v českém a německém jazyce**

Stejně jako děti v běžné mateřské škole i děti v bilingvní mateřské škole rády zpívají nejrůznější typy písní. Já jsem pro účely této bakalářské práce také několik vybrala. Při jejich výběru jsem zohledňovala především to, aby je bylo možné interpretovat v obou jazycích. Vybrala jsem čtveřici těchto písní:

1. *Když máš radost* (v němčině pod názvem *Wenn du fröhlich bist*)
2. *Bzum, bzum, bzum* (v německé originálu *Summ, summ, summ*)

---

<sup>92</sup> KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*.

V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. s. 58

3. *Zajíček v své jamce* (přeloženo do němčiny *Häschen in der Grube*)

4. *Hlava, ramena, kolena, palce* (v němčině známé jako *Kopf, Schulter, Knie und Fuß*)

Průběh nácviку písni jsem předem konzultovala s učitelkami. Učitelky mohly jednat dle svého uvážení, jako při svém běžném nácviку písni. Snažila jsem se tak zachovat přirozenost a autentičnost situace, na kterou jsou děti zvyklé, abych mohla pozorovat jejich schopnosti a dovednosti při hudebních činnostech.

Stejně jako u pěveckých a rytmických činností jsem aktivitu dětí zaznamenávala do archů, jejichž obsah odpovídal interpretaci příslušné písni. Pro přehlednost je zde označeno pouze, jak se děti v průběhu nácviку projevovaly, nikoliv, co nezvládly.

#### **7.4.1 Nácviк písni *Když máš radost a Wenn du fröhlich bist***

Při písni *Když máš radost*<sup>93</sup> (*Wenn du fröhlich bist*)<sup>94</sup> (viz Příloha 13) měly děti možnost zapojit se pohybem a zpěvem zároveň. Německá paní učitelka nejdříve interpretovala píseň pomocí deklamace slov. Následně zazpívala první sloku a s připojením dětí i následující sloky. První den učitelka nevyzvala děti ke zpěvu. Další dny je již pobídla.

Děti měly možnost zapojit se vlastními nápady – vymýšlely různé formy pohybů (tleskání, mávání, mrkání, dupání, točení apod.). František předvedl skákání a mrkání. Společně s Janem vymyslely také napodobit postavičku tahacího panáčka (Hampelmann), kdy ruce a nohy se pohybují zároveň. Lenka se při vymýšlení pohybů hlásila, ale po vyvolání nic neřekla. V průběhu nácviку u dětí převládl pohyb nad zpěvem. Jan, Adéla a Lenka se zapojili mluvozpěvem, ostatní děti se soustředily jen na pohyb.

V českém kruhu píseň zařazovala učitelka již v minulosti (viz Příloha 14). První sloku deklamovala, pak vyzvala děti ke zpěvu. Následně dětem předváděla pohyby. Děti je měly za úkol pojmenovat. František pohyb mrkání označil německým slovesem – blinzeln.

Sledované děti se aktivně zapojily do předváděného pohybu i zpěvu. První nácviк proběhl prostřednictvím mluvozpěvu se zapojením pohybu u Františka, Jana a Lenky nebo jen pohybovým vyjádřením u Hariho. Další den zvládl píseň zazpívat s prožitkem František, Jan, Lenka a částečně i Hari. Učitelka doprovodila píseň na kytaru. Třetí den byly děti vyzvány, aby jednu sloku písni zkusily zazpívat sami, bez pomoci učitelky, jen

---

<sup>93</sup> *Když máš radost* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/569142471642624367/>

<sup>94</sup> *Wenn du fröhlich bist* [online]. [cit. 3.4.2018].

Dostupné z: <http://www.liederkiste.com/embed.php?file=wenn-du-froehlich-bist&ext=pdf>

za doprovodu kytary. Iniciativu převzal František, Jan a Hari se podle něj dokázali přizpůsobit. Lenka se v tuto chvíli přiklonila k mluvozpěvu, i když s pomocí učitelky dokázala píseň bez obtíží zazpívat. Robert a Adéla nebyli na českém setkání přítomni.

V obou písních bylo vidět rozdíly jak v práci učitelek, tak i v zapojení se dětí do aktivity. Myslím si, že česká verze písně zaujala děti více. Byly schopné lépe spolupracovat a motivace ze strany učitelky byla propracovanější. Kytara jako doprovodný nástroj pomohla k efektivitě aktivity.

Múžické faktory v interpretacích učitelek v obou verzích písní lze porovnat. Dynamika písní byla podobná (mf), tempo přijatelné, melodie byla dodržována podle předložených notových záznamů. Notové záznamy byly v porovnání obou jazyků mírně odlišné. V třetím taktu v české verzi písně byl záznam o třech tlesknutích, v německém pouze dvě tlesknutí. V pátém taktu pak třetí doba v českém přepisu písně začíná na tónu f1, zatímco v německém notovém zápisu začíná na a1. Následně i v šestém a sedmém taktu melodie v české verzi zůstává na čtvrté době v podobě osminové noty na d1 a f1, ale v němčině se mění na osminové noty b1 a a1. Německá verze také začíná půlovou pomlčkou s tečkou, po které následují dvě osminové noty, kdežto česká verze této písně má předtaktí s dvěma osminovými notami. V kapitole 1.4. *Porovnání rozdílů u německých a českých písní* bylo také zjišťováno, do jaké míry se shoduje či neshoduje hudební a slovní akcent s délkou not a slabik. Jak v české verzi písně, tak v německé verzi písně zjištěné zákonitosti nebyly dodrženy. Zpravidla jsou dlouhé i krátké slabiky zapsány osminovými notami. V obou písních krátké slabiky odpovídají hodnotě čtvrté pouze ve třetím, pátém a devátém taktu.

#### **7.4.2 Nácvič písně *Bzum, bzum, bzum* a *Summ, summ, summ***

Píseň *Bzum, bzum, bzum (Summ, summ, summ)*<sup>95</sup> jsem poprvé slyšela v jejím německém originále (viz Příloha 16). Český předklad (viz Příloha 17) jsem objevila ve zpěvníku Liškové *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*<sup>96</sup>. Tato píseň je vhodná pro předškolní děti, proto jsem ji zařadila.

Nácvič této písně se v obou skupinách lišil. První den německá učitelka píseň pouze zazpívala (3 sloky), přičemž se děti mohly spontánně zapojovat. Dvě děti (Robert a Lenka)

---

<sup>95</sup> *Kinderlied Summ, summ, summ, Akkordeon* [online]. [cit. 3.4.2018].

Dostupné z: [http://www.notendownload.com/8/dpshop/\\_Summ,%20summ,%20summ,%20%20Akkordeon%20%20Kinderlied\\_\\_4010100.sco\\_.html](http://www.notendownload.com/8/dpshop/_Summ,%20summ,%20summ,%20%20Akkordeon%20%20Kinderlied__4010100.sco_.html)

<sup>96</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN, 2015. s. 81

se nezapojili vůbec, jen sledovali ostatní. Jiné se snažily o nejistý mluvozpěv – František, Jan a Adéla. Další dny učitelka oživila o hledání kartiček se slovy z písně. Aktivita probíhala následovně: učitelka kartičky rozprostřela na koberec a děti měly následně hledat ty obrázky, o kterých se v dané sloce zpívalo (viz Příloha 18). Po odhalení vše karet ze sloky se stejným způsobem pokračovalo u dalších slok. V hledání byly úspěšní František, Jan a Adéla. Lenka neuspěla, Hari a Robert kartičky nehledali. Postupně se zpěv písně u Františka a Adély omezil na zpěv určitých opakujících se frází (*Summ, Summ, Summ, Bienchen summ herum*). Jan stále pouze deklamoval. Hari, Lenka a Robert sledovali dění. Česká učitelka doplnila píseň o ukazování kartiček a zobrazování prostřednictvím pohybu paží. Na začátku dětem ukázala kartičky s obrázky a ptala se jich – *Co to je?*. Následně píseň deklamovala, zapojila i zobrazování jednotlivých frází nebo slov písně pomocí pohybu rukou (dům zobrazen spojením rukou nad hlavou, let včel jako psaní prstem do vzduchu). Každou sloku (2 sloky) s dětmi zopakovala. Následně se u každé sloky nejprve děti zeptala, jaká slova se v písni vyskytovala. Děti je ukázaly na obrázcích. Poté děti za doprovodu kytary a s pomocí učitelky zpívaly a neverbálně zobrazovaly píseň. V této aktivitě docházelo každý den k malé obměně jejího průběhu. Další den učitelka rozprostřela kartičky na koberec a ptala děti, jaká slova písnička obsahuje. Následující den již neukazovala karty a zkoušela, zda si děti samostatně vybaví slova z písně. Při zpěvu písně se děti vyjadřovaly neverbálně. Zpočátku se téměř všechny zapojily mluvozpěvem. František zpíval a dával najevo prožitek, poslední den se zapojili Jan, Hari a Adéla. Robert interpretoval píseň nejistým mluvozpěvem. V konečné fázi působila píseň velmi zdařile a intonačně čistě.

Tato píseň se u dětí projevila jako nejnáročnější v oblasti intonace zpěvu a naučení textu. V češtině působila aktivita opět přirozeněji a práce učitelky se stala efektivní. V němčině jsem viděla největší potíž v tom, že učitelka dostatečně nevysvětlila obsah písně. I po třech dnech se všechny děti zdály být při její interpretaci značně nejisté.

Dynamika písní *Bzum, bzum, bzum a Summ, summ, summ* odpovídala mezzoforte. Český záznam písně byl předepsán ve dvoučtvrt'ovém taktu, mírně rychle, v tónině D dur. V němčině byl notový záznam zapsán ve čtyřčtvrt'ovém taktu, v tónině C dur. Samotné hodnoty not se vzhledem k určenému zápisu nijak nelišily. Česká učitelka tóninu dodržovala, jelikož předepsané akordy hrála na kytaru. Německá učitelka zpívala intuitivně, v přijatelné poloze. Při porovnání s výše zmíněnou teorií o shodnosti a neshodnosti hudebních a slovních akcentů s délkou not a slabik můžeme říci,

že optimálnímu modelu neodpovídá ani jeden z notových záznamů – např. v německém záznamu zjišťujeme hned v prvních dvou taktech, že slova *Summ, summ, summ* jsou zapsána dvěma půlovými a jednou celou notou, ačkoliv se jedná o slabiky krátké, které by ideálně měly být zapsány notami čtvrtovými. V českém notové zápisu tomu sice tak je, ale již ve třetím taktu je nutné zazpívat slovo *úl* a slabiku *-lí* na krátké rytmické hodnoty (zde osminové noty), i když se jedná o dlouhé slabiky.

#### 7.4.3 Nácvik písně *Zajíček v své jamce a Häuschen in der Grube*

Píseň *Zajíček v své jamce*<sup>97</sup> (*Häuschen in der Grube*)<sup>98</sup> děti znaly od rodičů nebo přímo z mateřské školy (viz Příloha 15 a 19). Obě učitelky ji realizovaly tak, že jedno dítě sedělo uprostřed kruhu a na hlavě mělo zaječí uši z papíru. Ostatní děti utvořily kruh a za zpěvu písně okolo dítěte chodily. Při zpěvu posledních slov dítě vprostřed vyskočilo na jiné zvolené dítě. To pak hrálo zajíce uprostřed. Píseň se opakovala většinou čtyřikrát. V českém kruhu byly všechny děti ochotné chodit v kruhu. První den se František a Robert nezapojovali a sledovali zajíce uprostřed. Lenka se pokusila o mluvozpěv, občas zpívala. Jan, Hari a Adéla zpívali. Další dny děti zvládly zpívat. Robert stále používal mluvozpěv, po setkání se pokoušel píseň sám broukat. V německém kruhu při zpěvu spolupracovali František a Lenka. Jan a Adéla využívali mluvozpěv. Hari a Robert pozorovali ostatní a chodili v kruhu.

V němčině i češtině proběhla hra bez viditelného míchání jazyků. Tato píseň se zdála celkově oblíbenou. Děti u ní dávaly najevo prožitek. Rády hrály roli zajíčka. Myslím si, že do hry lze úspěšně zapojit nejmenší děti i děti s nulovou znalostí jazyka.

U písní *Zajíček v své jamce a Häuschen in der Grube* se múzické faktory projevovaly v oblasti dynamiky písně – zejména zesilování v průběhu písně. Ačkoliv v přílohách přikládám notový záznam obou písní, tyto písně jsou v obou jazycích velmi známé, a tak učitelky zpívaly zejména z paměti a svou variantu písně. Notové záznamy se od sebe v postupu melodie v některých částech výrazně liší. Obě verze jsou ale přiměřené pro děti předškolního věku.

---

<sup>97</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN, 2015. s. 89

<sup>98</sup> OBERDIECK, Bernhard. *Alle meine Entchen: allererste Kinderlieder*. München: Ars Edition, 1998.

Při porovnání obou notových zápisů vzhledem ke shodnosti hudebních a slovních akcentů s délkou not a slabik si u písní můžeme všimnout rozdílu již v zadaném taktování. Německá verze písně je zapsána ve dvoučtvrtovém taktu, zatímco česká je zapsána v čtyřčtvrtovém taktu. Bohužel, ani jedna verze písně zcela neodpovídá schématu dlouhá slabika – rytmicky delší hodnota noty a krátká slabika – rytmicky kratší hodnota noty. Jako příklad můžeme uvést v české verzi v prvním taktu písně slabiku *-ji- a své*, které jsou zapsány notou osminovou. V německé verzi pozorujeme stejnou situaci např. v celém prvním taktu písně.

#### 7.4.4 Návnik písně *Hlava, ramena, kolena, palce a Kopf, Schulter, Knie und Fuß*

*Hlava, ramena, kolena, palce*<sup>99</sup> (*Kopf, Schulter, Knie und Fuß*)<sup>100</sup> se vyznačuje především známým ukazováním částí těla (viz Příloha 20 a 21). Děti píseň znaly přímo z mateřské školy v obou jazycích. Jak v německém, tak v českém jazyce učitelky realizovaly píseň stejným způsobem – začaly v mírném tempu, které postupně stupňovaly.

V německém i českém kruhu děti ukazovaly části těla a všechny se zapojovaly zpěvem. Při této činnosti jsem také u dětí sledovala míru schopnosti sladit rytmus písně se zpěvem a míru jejich chyb při vlastním ukazování částí těla. František, Jan, Hari a Lenka (pokud bylo tempo pomalejší) při interpretaci písně v obou jazycích dokázaly rytmus se zpěvem propojit. Pokud se tempo zrychlovalo, Lenka neuměla správně ukazovat části obličeje a ocitla se mimo rytmus. Robert se účastnil interpretace písně pouze v češtině. Důkladně pozoroval učitelku, při ukazování částí těla chyboval. Soustředil se hlavně na zachycení ukazování částí těla v daném tempu. Adéla se také zúčastnila jen českého setkání. Spolupracovala, občas chybně ukazovala v závislosti na daném tempu.

Děti píseň zaujala. Chtěly zrychlovat tempo. V tu chvíli ale nebyly schopné píseň společně s ukazováním správně interpretovat. Tuto hru považuji za ideální, pokud je realizovaná v pomalejším tempu, pro návnik částí těla u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Jak již bylo řečeno, tempo písně v německém i českém jazyce se postupně zrychlovalo. To vedlo i k zesilování dynamiky a celkovému porušení rytmu písní. Notový záznam této písně se jako jediný z vybraných výrazně lišil v německém a českém jazyce. Různé verze této písně se snaží totiž zejména o zachování obsahu textu. Zatímco melodie v interpretaci

---

<sup>99</sup> *Hlava, ramena, kolena, palce* [online]. [cit. 3.4.2018].

Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/365143482269453214/>

<sup>100</sup> *Kopf und Schulter* [online]. [cit. 3.4.2018].

Dostupné z: <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=22&titelId=557>



německé písně je psána ve čtyřčtvrťovém taktu, v českém textu je zaznamenána ve dvoučtvrťovém taktu. V německém verzi se také vyskytují zvýšené půltóny a pro děti rytmicky náročnější hodnoty not (čtvrťová nota s tečkou a šestnáctinové noty), zatímco v české verzi nikoliv. Tónový rozsah při zpěvu v německém provedení je oktáva, v českém sexta. Dle mého mínění je pro děti předškolního věku více vhodná česká verze písně *Hlava, ramena, kolena, palce*.

Pokud srovnáváme obě verze písně s přihlédnutím k shodě nebo neshodě hudebních a slovních akcentů s délkou not a slabik, můžeme konstatovat, že český notový záznam zcela souhlasí s danou teorií přízvuchných dlouhých a nepřívuchných krátkých slabik. Oproti tomu německý notový záznam opět vykazuje nedostatky – např. hned v prvním taktu pozorujeme nesrovnalost u slov *Kopf* a *Knie*. *Kopf* je zapsáno čtvrťovou notou s tečkou, ačkoliv se jedná o krátkou slabiku. Pro tento notový záznam by tedy byla lépe zapsaná čtvrťovou notou s osminovou pomlčkou. Slovo *Knie* je složené z dlouhé slabiky, tudíž by místo osminové noty mělo mít hodnotu půlovou.

## DISKUZE

V rámci své bakalářské práce byly splněny všechny cíle a zodpovězeny výzkumné otázky. Během výzkumného šetření ovšem vyvstaly nové otázky spojené s danou problematikou, kterými se nyní budeme stručně zabývat.

Ačkoliv jsem se pokoušela být nestranný pozorovatel a na aktivitu dětí hledět objektivně, ne vždy se mi to dařilo. Stalo se tak z toho důvodu, jelikož se s dětmi v prostředí školky setkávám a některé ze sledovaných dětí jsem dokonce před několika lety měla ve své třídě. Vím tedy, jak se chovají, jak spolupracují a znám jejich rodinné zázemí. Tento fakt mohl na pozorování mít negativní dopad, jelikož do samotného pozorování vstupují již s určitými pozitivními nebo negativními postoji ke sledovaným dětem a celkové výsledky šetření mohou být do určité míry zkreslené. Pravděpodobně by pro tyto účely bylo proto vhodnější zvolit si jiné pracoviště, s neznámými dětmi.

Jak bylo již bylo uvedeno výše, v průběhu výzkumného šetření jsem zvolila osobní postoj vůči skupině dětí, jako pouhý pozorovatel a nácvik hudebních aktivit jsem přenechala kmenovým učitelkám. Do procesu jsem zasahovala jen na podnět ze strany učitelky (přezpíváním melodie apod.). U některých činností jsem v průběhu nácviku měla pocit, že nejsou zcela dle mých představ, ale přesto jsem při jejich realizaci do nich zásadně nezasahovala. Samozřejmě ne vždy osobně souhlasím s metodami, které kolegyně prezentují, ale s touto překážkou jsem počítala a vždy práci kolegyně respektovala. Nicméně, v některých případech, kdy se hudební činnosti značně vychýlily od mých představ, jsem zpětně usoudila, že jsem měla činnost zastavit a znovu ji krátce učitelce přiblížit nebo nasimulovat předem situaci ve třídě, aby učitelka přesně věděla, jak postupovat.

Dále jsem zjistila, že ač řada autorů výslovně zakazuje slovní deklamaci písně a doporučuje rovnou její zpěv, v bilingvní mateřské škole se tento postup naopak ukázal jako velmi efektivní. Děti si tak lépe ukotví slovní spojení a následně lépe hudební aktivitu pěvecky interpretují. Doporučila bych ho všem učitelkám, které pracují s dětmi s OMJ.

Jednotlivé hudební celky byly rozděleny do časových úseků. Termíny se předem konzultovaly s učitelkami. Učitelky následně konstatovaly, že ač byly termíny předem dohodnuty, jeden (prosincový termín 18.-20.12.2017) jim významně zasáhl do koncepce vzdělávacího programu. Ostatní termíny byly v pořádku. Bylo by proto vhodnější hudební činnosti naplánovat s větším časovým odstupem a více se zamýšlet, zda výrazným způsobem nezasáhnou do koncepce vzdělávacího programu mateřské školy.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo ověřit, zda jsou realizované hudební činnosti pro vícejazyčné děti vhodné a sledovat, jak efektivně děti zapojit do uvedených hudebních činností. Dále se zaměřit na to, zda děti budou oba jazyky při jednotlivých hudebních aktivitách prolínat a pozorovat, jestli si děti hudební aktivity lépe osvojí v německém nebo naopak v českém jazyce. V teoretické části jsem charakterizovala jak oblast hudebních činností, tak všeobecné pojednání o jazyku, řeči a komunikaci, k čemuž jsem definovala fenomén bilingvismu, multilingvismu a jejich zachycení v německé i české terminologii a české legislativě.

Teoretická část práce se věnovala definici pojmu hudební činnosti, rozboru jednotlivých složek hudebních činností, přičemž blíže specifikovala potřebu zapojovat hudební činnosti jako přirozený nástroj pro osvojování si jazyka, řeči a komunikace ve společnosti. Zároveň zde proběhlo porovnání rozdílů u českých a německých písní, které ukázalo, že kvalita písňe závisí na shodě či neshodě přízvukných dlouhých slabik s delšími rytmičnými hodnotami a nepřívukných krátkých slabik s kratšími rytmičnými hodnotami. Další část se zabývala definováním jazyka, řeči a komunikace a jejich vzájemným vymezením. Současně cílila na řečový vývoj dětí od tří do šesti let, jelikož tato skupina dětí byla následně pozorována v praktickém výzkumu. Stručně zde byly popsány i jednotlivé jazykové roviny. Následně se text zaměřil na definování a vývoj bilingvismu a multilingvismu u dětí. Důležitý bod představovaly kapitoly o možnostech, doporučeních a formách verbální komunikace při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Zde bylo zcela rozpoznatelné, že není možné, každý přístup (resp. metodu vzdělávání) určený pro monolingvní děti aplikovat pro komunikaci s dětmi vícejazyčnými. Poslední kapitola teoretické části zahrnovala vymezení pojmů dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem a jejich odlišnosti, čeština jako cizí a druhý jazyk a němčina jako DaF a DaZ. Zabývala se také legislativním pojetím vzdělávání dětí cizinců v České republice a představením německých i českých organizací, které se zabývají integrací cizinců do německého a českého prostředí, resp. společnosti. Veškeré teoretické poznatky následně patřičným způsobem napomohly pro kvalitní pochopení problematiky a uchopení v pedagogickém terénním výzkumu.

V akčním výzkumu, který popisuje praktická část, jsem pozorovala průběh předem zadaných pěveckých a pohybových hudebních činností u dětí z česko-německé mateřské školy KIDS

Company. Tyto hudební činnosti byly zčásti převzaty z publikace Kmentové *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování* a z části představovaly vlastní tvorbu. Vše jsem následně převedla do německého jazyka s respektováním německé gramatiky, takže jsem vytvořila paralelně českou i německou verzi každé zhudebněné jazykové hry. Pro páci s písni jsem pro použití ve výzkumu vyhledala 4 písně, které existují v německé i české verzi. Z každé pěvecké a pohybové hudební aktivity jsem pořídila video a vytvořila k ní záznamový arch, do kterého jsem své pozorování zapisovala a posléze ho vyhodnocovala. Zároveň jsem s každou učitelkou vedla polostrukturovaný rozhovor, abych si doplnila představu o pozorovaných dětech v běžném denním režimu mateřské školy KIDS Company.

Na základě výsledků z výzkumu se vybrané aktivity projevíly jako v souhrnu adekvátní. Některé působily dětem při nácviu drobné obtíže, jiné jim přinášely radost a zábavu. Jako ideální se z pěveckých dialogických her a rytmických cvičení osvědčila *Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen*, *Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen a Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla*. Děti i učitelky při těchto hrách působily přirozeně, chápaly obsah a strukturu daných her. Naopak jako nejméně vhodná působila *Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – časování sloves být a mít*. Tato hra působila svou strukturou na učitelky i děti značně chaoticky. Jako nejvhodnější z použitých písní by bylo do bilingvních mateřských škol možné zařadit píseň *Hlava, ramena, kolena, palce* (v obou jazycích). Píseň *Když máš radost* (NJ i ČJ) a *Zajíček v své jamce* (NJ i ČJ) zvládnou zcela interpretovat děti, které mají alespoň základní slovní zásobu v daném jazyce a rády zpívají. Píseň *Bzumm, bzumm, bzumm* se projevila jako nepřiliš vhodná pro prostředí bilingvní mateřské školy.

Efektivně zapojit děti v bilingvní mateřské škole do hudebních činností nemusí být zcela jednoduché. Výzkum ukázal, že v bilingvní mateřské škole můžeme děti do hudebních činností nejlépe zapojit pomocí karet s obrázky, hrou na tělo a gestikulací. Pozorované děti na všechny tyto metody reagovaly bez viditelných obtíží, vizuální představa jim zprostředkovala pochopení významu slov. U pozorovaných dětí na počátku převládalo sledování karet s obrázky, hra na tělo a gestikulace nad zpěvem nebo řečovým vyjádřením. Způsob spojení vizuální představy s daným slovem se projevil jako velmi efektivní zejména u dětí, pro něž byl určený jazyk cizí.

Z akčního výzkumu dále vyplynulo, že jak děti dvojjazyčné a vícejazyčné, tak děti jednojazyčné neměly výraznou tendenci německý a český jazyk při pěveckých hudebních aktivitách prolínat. Děti výrazně odlišovaly jeden jazyk od druhého. Výraz z druhého jazyka použily pouze tehdy, pokud neznaly správné slovo v daném jazyce. U některých činností děti upozorňovaly českou učitelku, že danou aktivitu již realizovaly s německou učitelkou.

Během hudebních činností jsem zjistila, že děti si německé i české dialogové hry, cvičení a písně osvojily na podobné úrovni. V obou jazycích byl u dětí vidět zájem a radost z realizace hudebních činností. Výraznější rozdíl v této oblasti jsem zaznamenala jen u nácvičku písně *Summ, summ, summ* v německém jazyce. Oproti shodné písni *Bzum, bzum, bzum* v českém jazyce, v německé verzi písně neproběhl důkladnější výklad textu písně ze strany učitelky, což zapříčinilo i menší oblibu této písně u dětí. Zjistila jsem, že to, zda se děti pro danou hudební činnost nadchnou, závisí na dvou základních faktorech – jaký z uvedených dvou jazyků dítě ovládá nebo preferuje a na schopnosti učitelek motivovat dítě a správně vést určenou hudební činnost.

Musím konstatovat, že organizace a spolupráce na výzkumu ze strany kolegyně proběhla vstřícně a profesionálně. Zaujalo mě jejich nadšení a schopnost vymýšlet nové varianty aktivit. Vždy se držely základních pokynů a svými nápady často zefektivnily činnosti. Samotné kolegyně reflektovaly svou práci objektivně. V následném rozhovoru činnosti hodnotily pozitivně a byly překvapené, jaký ohlas u dětí získaly. Všechny kolegyně se shodly, že některé z pěveckých hudebních činností budou používat i v budoucnu. České i německé kolegyně se zmínily, že některé z uvedených činností uplatňují ve stejné podobě nebo v různých obměnách v běžném režimu mateřské školy. Jednalo se zejména o písně.

Tento výzkum může posloužit jako základní inspirativní materiál jak pro bilingvní mateřské školy, tak i pro běžné a alternativní mateřské školy, jelikož jeho hlavním účelem je vzdělávat nejen děti s odlišným mateřským jazykem, ale i děti monolingvní a to společně, v jedné předškolní instituci.

Bakalářská práce vznikla z podnětu Mileny Kmentové, v závislosti na zkoumání metod práce v oblasti hudebních činností s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Budu ráda, pokud se danou problematikou inspirují a budou ji dále rozšiřovat studenti a studentky pedagogických fakult a pomohou tak dětem-cizincům v kvalitním začleňování se do kolektivu mateřských škol a společenského života České republiky.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

**apod.** – a podobně

**atd.** – a tak dále

**DaF** – Deutsch als Fremdsprache, v překladu němčina jako cizí jazyk

**DaZ** – Deutsch als Zweitesprache, v překladu němčina jako druhý jazyk

**MŠ** – mateřská škola

**např.** – například

**OMJ** – děti s odlišným mateřským jazykem

**resp.** – respektive

**tzn.** – to znamená

**tzv.** – tak zvaná

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Primární zdroje

BARKOWSKI, Hans a Hans-Jürgen KRUMM, ed. *Fachlexikon Deutsch als Fremd – und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franke, c2010. UTB. ISBN 3825284220.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2812-7.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-869-1.

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Karolinum, 1991.

KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN, 2015. ISBN 978-80-7235-554-9.
- LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-26-3.
- MONTANARI, Elke. *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel-Verlag, 2002. ISBN 3-466-30596-9.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- OBERDIECK, Bernhard. *Alle meine Entchen: aller erste Kinderlieder*. München: Ars Edition, 1998. ISBN 3-7607-7128-9.
- PENNER, Zvi a Christian KRÜGEL, Andreas FISCHER, Cornelia DIETZ. *Grundlagenbuch: Reime, Rhythmus und Kinderlieder – Musik für die frühe Sprachförderung*. Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2008. ISBN 978-3-427-50442-9.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0.
- ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSKÁ. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-24939-6.



## Sekundární zdroje

BARTANUSZ, Štefan a ŠULOVÁ, Lenka. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933. In: HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. In: BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. s. 147. In: VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Multikulturní výchova v mateřské škole. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MACNAMARA, J. *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues: 1967. In: MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 2., uprav. vyd. Praha: SPN, 1984. s. 15. In: VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. In: BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

## Internetové zdroje

*Cizinci – legislativní úpravy* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-legislativa>

*Co je Česká škola bez hranic?* [online]. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <http://csbh.cz/co-je-csbh>

*Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

*Hlava, ramena, kolena, palce* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/365143482269453214/>

*Když máš radost* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/569142471642624367/>

*Kinderlied Summ, summ, summ, Akordeon* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: [http://www.notendownload.com/8/dpshop/\\_Summ,%20summ,%20summ,%20%20Akkordeon%20%20Kinderlied\\_\\_4010100.sco\\_.html](http://www.notendownload.com/8/dpshop/_Summ,%20summ,%20summ,%20%20Akkordeon%20%20Kinderlied__4010100.sco_.html)

*Kopf und Schulter* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=22&titelId=557>

SPLAVCOVÁ, Hana a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 24.2.2018]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/38795\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/38795_1_1/)

*Wenn du fröhlich bist* [online]. [cit. 3.4.2018]. Dostupné z: <http://www.liederkiste.com/embed.php?file=wenn-du-froehlich-bist&ext=pdf>

Zuzana Janoušková, Kristýna Titěrová. *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Poslední změna 3. 3. 2015 [cit. 4.3.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Notový záznam písně *Žezuličko*

Příloha 2: Notový záznam písně *Backe, backe Kuchen*

Příloha 3: Notový záznam písně *Diebe stehlen Pferde*

Příloha 4: Záznamové archy

Příloha 5: Polostrukturovaný rozhovor – vzor

Příloha 6: Příklady použitých karet k hudební činnosti Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen

Příloha 7: Notový záznam Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen

Příloha 8: Notový záznam Rytmičké cvičení

Příloha 9: Notový záznam Pěvecká dialogická hra pro upevnění pasivní a aktivní slovní zásoby v oblasti časování slovesa *být* a *mít* a příklady karet k této hudební aktivitě

Příloha 10: Notový záznam písně Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla

Příloha 11: Notový záznam Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen

Příloha 12: Příklad písemné přípravy – Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen

Příloha 13: Notový záznam písně *Wenn du fröhlich bist*

Příloha 14: Notový záznam písně *Když máš radost*

Příloha 15: Notový záznam písně *Häschen in der Grube*

Příloha 16: Notový záznam písně *Summ, summ, summ*

Příloha 17: Notový záznam písně *Bzum, bzum, bzum*

Příloha 18: Příklady použitých karet k hudební činnosti k písním *Summ, summ, summ* a *Bzum, bzum, bzum*

Příloha 19: Notový záznam písně *Zajíček v své jamce*

Příloha 20: Notový záznam písně *Kopf, Schulter, Knie und Fuß*

Příloha 21: Notový záznam písně *Hlava, ramena, kolena, palce*

Příloha 1: Notový záznam písně *Žežuličko*

**ŽEŽULIČKO**

Česká z Plzeňska (Doprovod: 1)

*Mírně*

1. Že-žu-lič-ko, kde jsi by-la, žes tak dlou-ho ne-ku-ka-la?

Ku-ku, ku-ku, ku-ku, ku-ku, ku-ku.

2. Seděla jsem na jedličce,  
volala jsem na myslivce: Kuku ...

78

Příloha 2: Notový záznam písně *Backe, backe Kuchen*

**Backe, backe Kuchen**

Bak-ke, bak-ke Ku-chen, der Bäk-ker hat ge-ru-fen,

Wer will gu-ten Ku-chen bak-ken, der muß ha-ben

sie-ben Sa-chen: Ei-er und Schmalz, But-ter und Salz, Milch und Mehl,

Sa-fran macht den Ku-chen geht. Schieb, schieb in'n O-fen 'nein!

Schauen wir uns das Ganze doch mal an einem Beispiellied an:



Von Dieben und Räubern

Diebe stehlen Pferde  
trampeln über Erde  
Räuber stehlen Bücher  
stopfen sie in Tücher

Diebe stehlen Hunde  
auch zu später Stunde  
Räuber stehlen Schrauben  
Nägel tun sie rauben

Diebe stehlen Schweine  
hüten aber keine  
Räuber stehlen Schafe  
kriegen keine Strafe




Die - be steh - len Pfer - de tram - peln  
ü - ber Er - de Räu - ber steh - len Bü - cher

Dazu sind folgende Kon-Lab-Produkte beim Bildungsverlag EINS erschienen:

- Audio CD „Reimlieder für Tag und Nacht“, Bestellnummer: 50177
- Text- und Bilderbuch „Reimlieder für Tag und Nacht“, Bestellnummer: 50465

Příloha 4: Záznamové archy

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017 – německý kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen</b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry na tělo – jedná na základě reakce ostatních	Zapojuje se do hry s mluvidly – jedná na základě reakce ostatních	Zapojuje se do hry na tělo – dokáže určit samostatně	Zapojuje se do hry s mluvidly – dokáže určit samostatně
František					✓	✓✓✓
Jan		✓		✓	✓	✓
Robert			✓			✓✓✓
Lenka			✓		✓✓	✓✓
Adéla						✓✓✓

Záznamový arch ze dnů 18.-20.12.2017 – český kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen</b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry na tělo – jedná na základě reakce ostatních	Zapojuje se do hry s mluvidly – jedná na základě reakce ostatních	Zapojuje se do hry na tělo – dokáže určit samostatně	Zapojuje se do hry s mluvidly – dokáže určit samostatně
František			✓		✓✓	✓✓✓
Jan					✓✓✓	✓✓✓
Hari					✓✓✓	✓✓✓
Lenka						✓✓

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017 – německý kruh

	Rytmické cvičení					
Jméno dítěte	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry na tělo – nesladí pulzaci	Zapojuje se do hry s mluvidly – nesladí rytmus	Zapojuje se do hry na tělo – sladí pulzaci	Zapojuje se do hry s mluvidly – sladí rytmus
František					✓✓✓	✓✓
Robert			✓	✓	✓✓	
Jan				✓	✓✓✓	✓
Hari			✓	✓	✓	
Lenka			✓✓	✓✓	✓	✓
Adéla					✓✓✓	✓✓

Záznamový arch ze dnů 18.-20.12.2017 – český kruh

	Rytmické cvičení					
Jméno dítěte	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry na tělo – nesladí pulzaci	Zapojuje se do hry s mluvidly – nesladí rytmus	Zapojuje se do hry na tělo – sladí pulzaci	Zapojuje se do hry s mluvidly – sladí rytmus
František					✓✓✓	✓✓✓
Jan					✓✓✓	✓✓✓
Hari			✓		✓	✓✓✓
Lenka					✓✓	✓✓

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018 – německý kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující p. i a. slovní zásobu – časování sloves <i>být a mít</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry – ukazuje obrázky	Zapojuje se do hry s mluvidly – mluvozpěv	Zapojuje se nejistě do zpěvu melodií	Zapojuje se s jistotou do zpěvu melodií
František			✓		✓✓✓	✓
Robert		✓	✓		✓	✓✓
Jan			✓		(✓)	✓✓✓
Hari		✓	✓	✓		
Lenka			✓	✓	✓	✓
Adéla			✓	✓	✓	✓

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017 – český kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující p. i a. slovní zásobu – časování sloves <i>být a mít</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se do hry – ukazuje obrázky	Zapojuje se do hry s mluvidly – mluvozpěv	Zapojuje se nejistě do zpěvu melodií	Zapojuje se s jistotou do zpěvu melodií
František			✓✓✓	✓✓		✓
Robert			✓✓✓	✓✓✓		
Jan			✓✓✓	✓	✓✓	✓
Hari			✓✓✓		✓✓	
Lenka			✓		✓	
Adéla			✓✓✓	✓	✓	✓



Záznamový arch ze dnů 18.-20.1.2018 – německý kruh

	<b>Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen</b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se deklamací slov – mluvozpěv	Zapojuje se zpěvem	Nerozpozná koncovky přídavných jmen	Rozpozná koncovky přídavných jmen
František				✓✓✓		✓✓✓
Jan				✓✓✓		✓✓✓
Hari				✓✓✓	✓✓✓	
Lenka				✓✓✓	✓✓✓	

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018 – český kruh

	<b>Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen</b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se deklamací slov – mluvozpěv	Zapojuje se zpěvem	Nerozpozná koncovky přídavných jmen	Rozpozná koncovky přídavných jmen
František				✓✓✓✓		✓✓✓
Robert				✓✓✓	✓✓✓	
Jan				✓✓✓		✓✓✓
Hari				✓✓		✓✓
Lenka				✓✓✓	✓✓✓	
Adéla				✓✓✓		✓✓✓

Záznamový arch ze dnů 18.-20.1.2018 – německý kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla</b>						
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Ukazuje části těla, řeč nezapojuje	Ukazuje části těla, zapojuje se řečově	Nerozpozná chybu	Pozná chybu	Umí chybu opravit
František				✓✓✓		✓✓✓	✓✓
Jan				✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓
Hari				✓✓✓	✓	✓✓	
Lenka				✓✓✓	✓	✓✓	

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018 – český kruh

	<b>Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla</b>						
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Ukazuje části těla, řeč nezapojuje	Ukazuje části těla, zapojuje se řečově	Nerozpozná chybu	Pozná chybu	Umí chybu opravit
František				✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓
Robert				✓✓✓	✓✓✓		
Jan				✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓
Hari				✓✓		✓✓	✓
Lenka			✓✓	✓		✓✓✓	
Adéla				✓✓✓		✓✓✓	

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017– německý kruh

	<b>Nácvik písně <i>Wenn du fröhlich bist</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se pohybem	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František			✓✓✓			✓
Robert			✓✓✓			
Jan			✓✓✓	✓		
Hari			✓✓			
Lenka			✓✓✓	✓		
Adéla			✓✓✓	✓	✓	

Záznamový arch ze dnů 18.-20.12.2017– český kruh

	<b>Nácvik písně <i>Když máš radost</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se pohybem	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František			✓✓✓	✓✓✓		✓✓
Jan			✓✓✓	✓✓	✓	✓✓
Hari			✓✓✓	✓	✓	✓✓
Lenka			✓✓✓	✓✓✓		✓

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018– německý kruh

	<b>Nácvik písně <i>Summ, summ, summ</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se neverbálně	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně, zná slova	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František				✓	✓✓	
Robert		✓✓✓				
Jan		✓		✓✓		
Hari		✓		✓		
Lenka		✓✓✓	✓			
Adéla				✓✓	✓	

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017– český kruh

	<b>Nácvik písně <i>Bzum, bzum, bzum</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se neverbálně	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně, zná slova	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František			✓✓✓			✓✓✓
Robert			✓✓✓	✓		
Jan			✓✓✓	✓	✓	✓
Hari			✓✓✓	✓✓	✓	
Lenka			✓	✓		
Adéla			✓✓✓	✓✓	✓	

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018– německý kruh

	<b>Nácvik písně <i>Hüschen in der Grube</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se neverbálně	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František					✓✓✓	
Robert		✓	✓✓			
Jan				✓✓✓		
Hari			✓✓			
Lenka					✓✓	✓
Adéla				✓✓		

Záznamový arch ze dnů 27.-29.11.2017– český kruh

	<b>Nácvik písně <i>Zajíček v své jamce</i></b>					
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje se neverbálně	Zapojuje se mluvozpěvem	Zapojuje se zpěvem do písně	Zapojuje se zpěvem do písně, dává najevo prožitek
František		✓	✓✓		✓	✓✓
Robert		✓✓	✓✓✓	✓✓		
Jan			✓✓		✓✓	✓
Hari			✓✓		✓✓	✓
Lenka			✓	✓	✓	
Adéla			✓✓		✓✓	✓✓

Záznamový arch ze dnů 18.-20.12.2017– německý kruh

	<b>Nácvik písně <i>Kopf, Schulter, Knie und Fuß</i></b>						
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje ukazování částí těla	Zapojuje se zpěvem	Dokáže skloubit rytmus se zpěvem	Nedokáže skloubit rytmus se zpěvem	Při ukazování částí těla chybuje
František			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		
Jan			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		
Hari			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		
Lenka			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	(✓)	✓✓✓

Záznamový arch ze dnů 29.-31.1.2018 – český kruh

	<b>Nácvik písně <i>Hlava, ramena, kolena, palce</i></b>						
<b>Jméno dítěte</b>	Nezapojuje se, není aktivní	Nezapojuje se, pozoruje ostatní	Zapojuje ukazování částí těla	Zapojuje se zpěvem	Dokáže skloubit rytmus se zpěvem	Nedokáže skloubit rytmus se zpěvem	Při ukazování částí těla chybuje
František			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		
Robert			✓✓✓			✓✓	✓✓✓
Jan			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		
Hari			✓✓	✓✓	✓✓		
Lenka			✓✓✓	✓		✓✓✓	✓✓✓
Adéla			✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓		✓

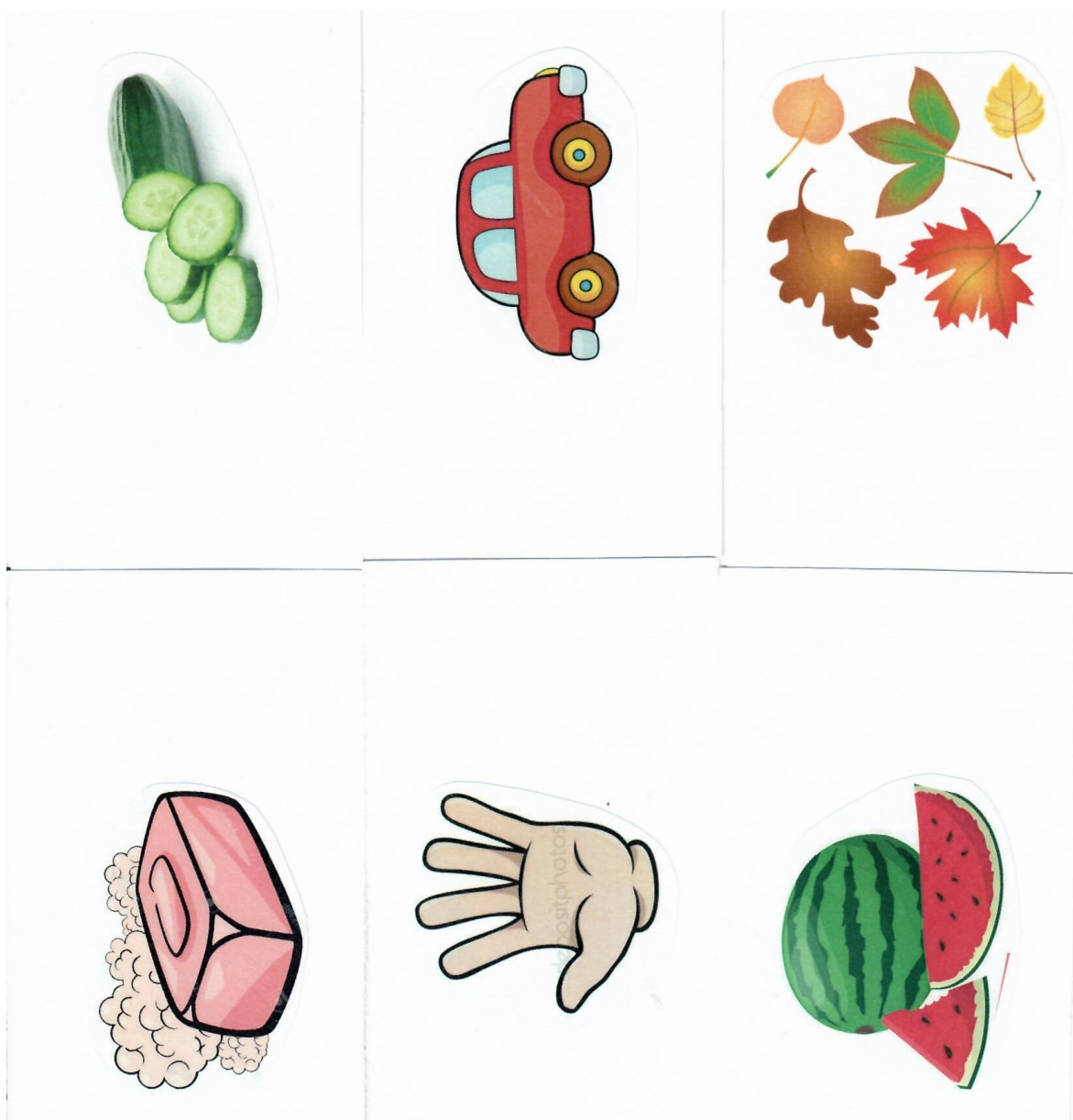
Příloha 5: Polostrukturovaný rozhovor – vzor

**Otázky pro rozhovor s učitelkami z mateřské školy KIDS Company**

Jazyk, kterým učitelka v bilingvní mateřské škole mluví:

1. Jaké složení dětí z hlediska jazyků máte ve své skupině?
2. Jak děti, sledované pro účely bakalářské práce (dále jen pozorované), reagují na jazyk, kterým mluvíte?
3. Zapojují se pozorované děti běžně v ranním a odpoledním kruhu? Popište jejich práci.
4. Jakým způsobem standardně probíhá Váš ranní/odpolední kruh?
5. Co si představíte pod pojmem hudební činnosti? Jakým způsobem si myslíte, že je využíváte v praxi?
6. Myslíte si, že provedené hudební činnosti jsou vhodné pro koncepci bilingvní mateřské školy? Uveďte důvody.
7. Pracovaly děti odlišně při zrealizovaných hudebních činnostech než ve Vašem běžném ranním/odpoledním kruhu? Popište rozdíly.
8. Zařadíte některé z aktivit do průběhu běžného režimu mateřské školy nebo ranního/odpoledního kruhu? Činnosti vyjmenujte.
9. Sledovaly jste při aktivitách něco, co Vás překvapilo?

Příloha 6: Příklady použitých karet k hudební činnosti Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen





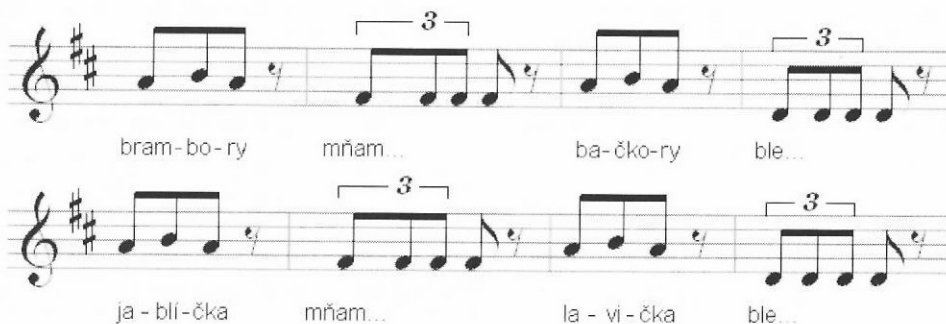
## Příloha 7: Notový záznam Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní zásobu v oblasti podstatných jmen



Zpěv doprovází pohybem a výrazem obličeje:  
mňam - pohlazení břicha, úsměv, zvednutí obočí  
ble - zavrtění hlavy, uvolnění čelisti, nakrčení čela

Děti se k učitelce spontánně připojí a popěvek i s pohybem si osvojí.

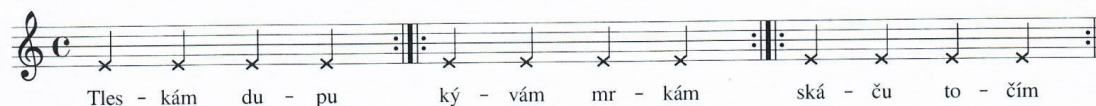
Učitelka pak pokračuje zpěvem názvů konkrétních věcí, které jsou, nebo nejsou k jídlu. Děti mají za úkol třídit podle představy a přiměřeně reagovat zpěvem podle významu slov. Do seznamu slov jsou záměrně zařazena pouze tříslabičná slova, čímž je zajištěna stálá rytmická struktura hry.



## Příloha 8: Notový záznam Rytmické cvičení

### Rytmické cvičení

Tereza Pouzarová



Příloha 9: Notový záznam Pěvecká dialogická hra pro upevnění pasivní a aktivní slovní zásoby v oblasti časování slovesa *být* a *mít* a příklady karet k této hudební aktivitě

Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní i aktivní slovní zásobu – časování sloves *být* a *mít*

Tereza Pouzarová



Příloha 10: Notový záznam písně Pěvecká dialogická hra upevňující pasivní a aktivní slovní zásobu – rozlišování částí těla



Musical notation in 4/4 time, featuring lyrics: Ru-ce no-hy, hla-vička ru-ce, ru-čičky no-hy, pu-sa ko-le-na, (with three 'x' marks under the final notes).

Příloha 11: Notový záznam Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen



Musical notation in 4/4 time, featuring lyrics: Ze-le-ný trá-vník, ze-le-ná ros-nička, ze-le-né ponož-ky.  
Hor - ký čaj, hor - ká po-lé-vka, hor - ké ka-ka-o.

Příloha 12: Příklad písemné přípravy – Pěvecké cvičení na rozlišování koncovek přídavných jmen

<b>Ein ...ER</b>	<b>Eine ...E</b>	<b>Ein ...ES</b>
Ein grünER Pulli	Eine grünE Mütze	Ein grünES T-Shirt
Ein rotER Schal	Eine rotE Jacke	Ein rotES Auto
Ein kaltER Schnee	Eine kaltE Schneeflocke	Ein kaltES Wasser
Ein warmER Tee	Eine warmE Suppe	Ein warmES Essen
Ein kleinER Messer	Eine kleinE Gabel	Ein kleinES Mädchen
Ein schönER Junge	Eine schönE Blume	Ein schönES Haus
Ein bösER Hund	Eine böse Hexe	Ein böses Kind

<b>....Ý</b>	<b>.....Á</b>	<b>.....Ě</b>
Zelený svetr	Zelená bunda	Zelené kalhoty
Červený kabát	Červená čepice	Červené auto
Studený sníh	Studená voda	Studené jídlo
Teplý čaj	Teplá polévka	Teplé ponožky
Velký talíř	Velká vidlička	Velké boty
Malý pes	Malá myš	Malé kotě
Hodný kluk	Hodná holka	Hodné dítě
Zlý pán	Zlá čarodějnice	Zlé štěně

Příloha 13: Notový záznam písně *Wenn du fröhlich bist*

## Wenn du fröhlich bist

Kinderlied

Original: If you're happy and you know it

1 Wenn du fröhlich bist, dann klatsche in die Hand. (klatsch, klatsch) Wenn du  
4 fröhlich bist, dann klatsche in die Hand. (klatsch, klatsch) Wenn du  
6 fröhlich bist und heiter, ja dann sag es allen weiter. Wenn du  
8 fröhlich bist, dann klatsche in die Hand. (klatsch, klatsch)

1. Wenn du fröhlich bist,  
dann klatsche in die Hand (klatsch, klatsch).  
Wenn du fröhlich bist,  
dann klatsche in die Hand (klatsch, klatsch).  
Wenn du fröhlich bist und heiter,  
ja dann sag es allen weiter.  
Wenn du fröhlich bist,  
dann klatsche in die Hand (klatsch, klatsch).

2. Wenn du fröhlich bist, dann schnipp mit den Fingern (schnipp, schnipp) ...
3. Wenn du fröhlich bist, dann stampfe mit dem Fuß (stampf, stampf) ...
4. Wenn du fröhlich bist, dann hüpf in die Luft (hüpf, hüpf) ...
5. Wenn du fröhlich bist, dann rufe laut 'Hallo' (hal - lo) ...

Nach Belieben können noch weitere Bewegungen ergänzt werden:  
z.B. trehe dich im Kreis, steppe mit den Zeh'n, klatsche auf die Knie.

© [www.liederkiste.com](http://www.liederkiste.com)

Frei zum Gebrauch für private oder gemeinnützige Zwecke (z.B. Chöre, Kindergärten, Schulen etc),  
nicht jedoch zur anderweitigen Veröffentlichung.



Příloha 14: Notový záznam písně *Když máš radost*

**102. KDYŽ MÁŠ RADOST**  
/c' - b'/

Když máš ra-dost a víš o tom, za - tle - skej, když máš ra-dost a víš o tom, za - tle - skej, když máš ra-dost a víš o tom, že - kni nám to aspoň po - tom, když máš ra-dost a víš o tom, za - tle - skej.

(x - 3x tleskneme)

2. ... zadupej.	- zadupeme
3. ... zamrkej.	- zamrkáme
4. ... poskoč si.	- poskočíme na místě
5. ... zatoč se.	- zatočíme se dokola
6. ... křič „ahoj“.	- křičíme ahoj

Příloha 15: Notový záznam písně *Häschen in der Grube*

**Häschen in der Grube**

Häs - chen in der Gru - be saß und schlief, saß und schlief; ar - mes Häs - chen, bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst!  
Häs - chen, hüpf, Häs - chen, hüpf, Häs - chen, hüpf!

## Summ, summ, summ

Text: H. Hoffmann v. Fallersleben

Summ, summ, summ, Bien - chen, summ her - um!

C c G g C c C c G g G g C c C c

The first system of musical notation is in 4/4 time. The treble clef has a soprano line with a fermata over the first measure. The lyrics are: 'Summ, summ, summ, Bien - chen, summ her - um!'. The bass clef has a piano accompaniment with chords. Chords are labeled below the staff: C c G g, C c C c, G g G g, C c C c.

Ei, wir tun dir nichts zu Lei - de, flieg nur aus in Wald und Hei - de.

C c C c G g G g C c C c G g G g

The second system of musical notation continues the melody. The lyrics are: 'Ei, wir tun dir nichts zu Lei - de, flieg nur aus in Wald und Hei - de.'. The bass clef has a piano accompaniment with chords. Chords are labeled below the staff: C c C c, G g G g, C c C c, G g G g.

Summ, summ, summ, Bien - chen, summ her um!

C c G g C c C c G g G g C c C c

The third system of musical notation concludes the piece. The lyrics are: 'Summ, summ, summ, Bien - chen, summ her um!'. The bass clef has a piano accompaniment with chords. Chords are labeled below the staff: C c G g, C c C c, G g G g, C c C c.

2. Summ, summ, summ, Bienchen summ herum!  
Such in Blumen, such in Blümchen  
dir ein Tröpfchen, dir ein Krümchen!  
Summ, summ, summ, Bienchen, summ herum!

3. Summ, summ, summ, Bienchen summ herum!  
Kehre heim mit reicher Habe,  
bau uns manche volle Wabe!  
Summ, summ, summ, Bienchen, summ herum!

Příloha 17: Notový záznam písně *Bzum, bzum, bzum*

*- 3. st. -  
- 2. st. - bzu - bzu - bzu*

## Bzum, bzum, bzum

Mírně, rychle Nápěv německé lidové písně  
přeložil: Václav Fischer

Bzum, bzum, bzum, úl je včě - lí dům.

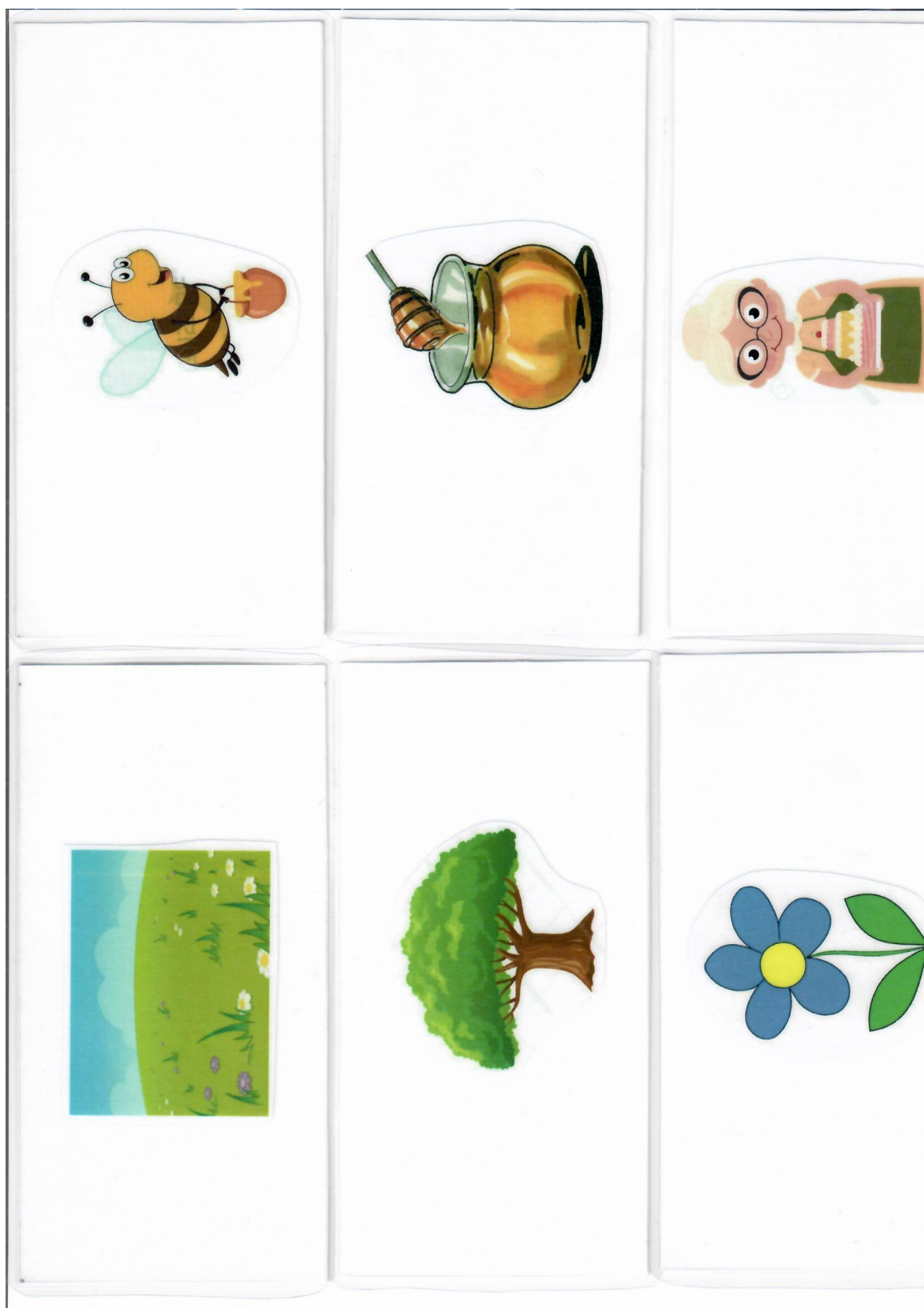
Včě - li - čky jsou v je - dnom ko - le, tan - čí nad lou -

kou i po - lem. Bzum, bzum, bzum, úl je včě - lí dům.

2. Bzum, bzum, bzum, úl je včelí dům.  
Každá včelka má se k dílu,  
aby snesla dosti pylu.  
Bzum, bzum, bzum, úl je včelí dům.
3. Bzum, bzum, bzum, úl je včelí dům.  
A v tom domku je dost medu  
pro babičku i pro dědu.  
Bzum, bzum, bzum, úl je včelí dům.



Příloha 18: Příklady použitých karet k hudební činnosti k písním *Summ, summ, summ* a *Bzummm, bzummm, bzummm*



Příloha 19: Notový záznam písně *Zajíček v své jamce*

### Zajíček v své jamce

*Lidová píseň z Čech*

Za - jí - ček v své jam - ce se - dí sám, se - dí sám,  
 u - bo - žá - čku co je ti, že ne - mů - žeš ská - ka - ti,  
 chu - tě skoč, chu - tě skoč, a vy - skoč!

Příloha 20: Notový záznam písně *Kopf, Schulter, Knie und Fuß*

*J=120*

Kopf und Schul - ter, Knie und Fuß, Knie und Fuß.  
 Kopf und Schul - ter, Knie und Fuß, Knie und Fuß. Und  
 Au - gen, oh - ren, Na - se, Mund.  
 Kopf und Schul - ter, Knie und Fuß, Knie und Fuß. LABBE

Příloha 21: Notový záznam písně *Hlava, ramena, kolena, palce*

Hlava, ramena, kolena, palce

1  
Hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pal - ce,

5  
ko - le - na, pal - ce, ko - le - na, pal - ce,

9  
hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pal - ce,

13  
o - či, u - ši, pu - sa, nos.