



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Netradiční metody a formy práce v hudební výchově v mateřských školách

Vypracoval: Lucie Moravcová
Vedoucí práce: PhDr. Josef Nota, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2017

.....

Lucie Moravcová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky a také za ochotu a podporu, jež mi nezpochybnitelně dodávaly více nadšení a odhodlání při tvorbě této práce.

Dále děkuji všem ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi věnovaly svůj čas a poskytly mi rozhovory.

Na závěr patří poděkování mé rodině a blízkým, kteří pro mě byli oporou nejen během psaní mé bakalářské práce, ale i po celou dobu mého studia.

Abstrakt

V bakalářské práci se zabývám netradičními metodami a formami práce při hudební výchově v mateřských školách. V teoretické části této práce je popsán vývoj sluchového vnímání a definována hudebnost. Dále definuji a popisuji tradiční i netradiční metody a formy práce. Praktickou část tvoří pedagogický kvalitativní výzkum, jenž se zaměřuje na metody a formy práce v mateřských školách s alternativním zaměřením. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký mají učitelé mateřských škol alternativního zaměření postoj k hudbě a zjistit, v čem se jejich postoj liší od učitelů jiných mateřských škol (bez alternativního zaměření, s jiným alternativním zaměřením).

Klíčová slova: hudební výchova, mateřská škola, alternativní směry vzdělávání

Abstract

My bachelor thesis deals with unordinary methods and forms of activities in music in kindergartens. The theoretical part describes a development of auditory perception and musicality. This is followed by traditional and non-traditional (unordinary) methods and forms of activities. Practicional part is a pedagogical qualitative research, which based on the methods and forms of activities in kindergartens with alternative education. Main purpose of my research is to find out attitude to music of teachers in kindergartens with alternative education and find out what their attitude is different from other teachers of kindergartens (with other alternative education, without alternative education).

Keywords: music, kindergarten, alternative education

Obsah

Obsah	5
ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ	10
1.1 Prenatální období	10
1.2 Perinatální období	11
1.2.1 Akustické vnímání	12
1.2.2 Vnímání času	12
1.2.3 Vnímání rytmu.....	12
1.2.4 Vnímání melodie	12
1.2.5 Hudební paměť.....	13
2 HUDEBNOST	13
3 POJMY TRADIČNÍ A NETRADIČNÍ	15
4 TRADIČNÍ METODY A FORMY PRÁCE.....	16
4.1 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	16
4.1.1 Vzdělávací oblasti	17
4.2 Orffova škola.....	17
4.3 Miloš Kodejška	20
4.4 Muzikoterapie.....	22
4.4.1 Některé muzikoterapeutické techniky.....	23
5 NETRADIČNÍ METODY A FORMY PRÁCE	24
5.1 Waldorfské mateřská škola	24

5.2	Montessori mateřská škola	26
5.3	Mateřské škola Začít spolu	28
5.4	Další alternativní směry předškolního vzdělávání	29
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	30
1	TÉMA VÝZKUMU	30
2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
3	STRUČNÉ SHRNUÍ DOSAVADNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	30
4	CÍL VÝZKUMU	31
5	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
6	METODOLOGIE VÝZKUMU	31
7	VÝZKUMNÝ VZOREK	31
8	VYHODNOCENÍ	32
8.1	Kategorie	32
8.2	Začít spolu	32
8.2.1	Vztah učitelky k hudbě	32
8.2.2	Význam hudby v mateřské škole	33
8.2.3	Rozdílnost hudební výchovy	33
8.2.4	Pozorování, zkušenosti	34
8.2.5	Hudební činnosti a pomůcky	35
8.2.6	Shrnutí	37
8.3	Waldorfská mateřská škola	38
8.3.1	Vztah učitelky k hudbě	38
8.3.2	Význam hudby v mateřské škole	39
8.3.3	Rozdílnost hudební výchovy	40
8.3.4	Pozorování, zkušenosti	41

8.3.5	Hudební činnosti a pomůcky	42
8.3.6	Shrnutí	44
8.4	Montessori mateřská škola	44
8.4.1	Vztah učitelky k hudbě	44
8.4.2	Význam hudby v mateřské škole	45
8.4.3	Rozdílnost hudební výchovy	46
8.4.4	Pozorování, zkušenosti	47
8.4.5	Hudební činnosti a pomůcky	48
8.4.6	Shrnutí	50
9	DISKUSE	50
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
	SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

V průběhu své zatím ne příliš dlouhé praxe jsem si uvědomila jeden zajímavý poznatek – hudební výchova je v mateřské škole sice praktikována, ale jen poskrovnu a já osobně jsem se setkala pouze s omezeným počtem metod (především učení se písni na základě častého opakování a rytmizace říkadel). Přitom tlak na učitele, kteří mají zajistit všestrannost rozvoje, v posledních letech stoupá. Při srovnání výchovy a vzdělávání předchozích generací a generace dnešní zjistíme, že se významně usiluje o to, aby byly všechny výchovy považovány za rovnocenně důležité a bylo k nim i tak přistupováno. Přesto se mi však zdá, že rozmanitost výtvarných a pohybových aktivit výrazně převyšuje nad aktivitami hudebními a dramatickými. A tak jsem se začala sama sebe ptát – dělají hudební výchovu vůbec někde jinak, např. v mateřských školách alternativních směrů vzdělávání? Tyto úvahy mě dovedly až k myšlence zabývat se tím ve své bakalářské práci.

V teoretické části této práce je popsán vývoj sluchového vnímání dítěte již od prenatálního období, u kterého je již prokázáno, že má významný vliv na pozdější hudební vývoj dítěte. Poté se seznámíme s pojmem *hudebnost*. Následně definuji pojmy *tradiční* a *netradiční* pro účely této bakalářské práce. Dále se blíže seznámíme s hudebními metodikami Carla Orffa a Miloše Kodejšky, jež se běžně v prostředí mateřských škol využívají, a s některými metodami muzikoterapie (jež často využívají např. Orffova instrumentáře a jež jsou v mateřských školách využívány, aniž si možná učitelé uvědomují, že se jedná i o metodu muzikoterapeutickou). Dále jsou zde popsány různé přístupy k hudební výchově v mateřských školách s alternativním zaměřením (Waldorf, Montessori, Začít spolu).

Praktickou část tvoří pedagogický kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jaký mají učitelé mateřských škol alternativního zaměření postoj k hudbě a zjistit, v čem se jejich postoj liší od jiných mateřských škol (bez alternativního zaměření, s jiným alternativním zaměřením). Dalším cílem je zjistit motivaci, důvod, pro zařazování hudebních činností do výuky v mateřské škole. Dílčím cílem je také doplňková kvantitativní otázka - jakých

metod, forem práce a pomůcek využívají tyto učitelky (učitelé). Pro výzkum jsem zvolila metodu rozhovoru a přímého nestrukturovaného pozorování. Výzkumný vzorek tvoří celkem 12 učitelek mateřských škol s alternativním zaměřením.

Doufám, že tato práce přispěje k hlubšímu vhledu do problematiky alternativního vzdělávání a že pro učitele mateřských škol poslouží jako objektivní zpětná vazba a odrazový můstek pro zkvalitnění a zpestření svého pedagogického působení v oblasti hudební výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

První část mé práce tvoří stručné seznámení s teoretickým základem v oblastech, které se týkají části praktické. Sluchové vnímání je pro hudbu zcela zásadní, a proto se nejprve seznámíme s vývojem sluchového vnímání lidí již od prenatálního období. Hudebními činnostmi rozvíjíme celkovou hudebnost dítěte, v další kapitole se proto seznámíme s pojmem *hudebnost*.

Pojmy „tradiční“ a „netradiční“ jsou dnes využívány zcela běžně a jejich význam se v různých situacích liší. Následuje proto kapitola, ve které definuji mé pojetí pojmů a význam těchto pojmů pro tuto práci.

Do tradičních metod a forem práce jsou na základě definice z předchozí kapitoly zahrnuty informace z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jelikož se jedná o závazný dokument, dále Orffovu metodiku, metodiku Miloše Kodejšky a prvky muzikoterapie, jež se v mateřských školách běžně využívají.

Do netradičních metod a forem práce zařazuji hudební činnosti a přístup k hudbě alternativních pedagogických směrů předškolního vzdělávání – waldorf, montessori, Začít spolu.

V oblasti tradiční i netradiční jsou jednotlivé metodiky/směry stručně charakterizovány a popsány. Nutno podotknout, že kapitoly věnující se alternativním směrům vzdělávání neslouží k pochopení celkové filosofie směru, nejedná se o podrobný výklad filosofii, nýbrž o stručné seznámení s daným směrem s důrazem na oblast hudební výchovy.

1 VÝVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

1.1 Prenatální období

Lencanuet (1996) udává, že lidský sluchový systém je zcela funkční již v prenatálním období, konkrétně již okolo 3 – 4 měsíců před narozením. V tomto období již plně

vnímá zvuky, které ho obklopují (In: Franěk, 2005, s. 127). Franěk (2005) zde udává dvě základní kategorie zvuků, které v prenatálním období plod obklopují:

- Zvuky vytvářené tělem matky – zvuky této kategorie tvoří matčin zažívací a kardiovaskulární systém, zvuky zapříčiněné matčinými pohyby a zvuk hlasu při řeči, zpěvu. Tělo matky funguje jako rezonátor, a proto jsou tyto zvuky pro plod dobře slyšitelné.
- Zvuky přicházející z vnějšku – přestože tělo matky funguje jako jakýsi zvukový filtr (díky plodové vodě, děloze, kůži,...), jsou zvuky z vnějšku dostatečně silné na to, aby pronikly až k plodu. Tento zvukový filtr však nepropustí všechna frekvenční pásma, a tak je zvuková stimulace z vnějšku zeslabena.

Velmi přínosná je Hepperova studie (1991), jež dokázala, že po opakované stimulaci hudbou plod ve věku devátého měsíce na danou hudbu reaguje pohybem, a tedy si ji pamatuje. Plod v sedmém měsíci tuto schopnost ještě nevykazoval, přestože jeho sluchový systém je již zcela funkční. Po narození tyto děti reagovaly na daný zvuk výrazným zklidněním, a zaposloucháním. Z toho vyplývá skutečnost, že plod starý alespoň 30 týdnů je schopen si opakovanou stimulaci hudbou zapamatovat, a splňuje tedy jeden z hlavních předpokladů pro teorii, že hudební zkušenost má nějaký vliv na další život dítěte. Rovněž velmi obohacující je studie Lamontové (2001), jež dokázala, že prenatální stimulace hudbou má vliv i na paměť dlouhodobou – děti byly poprvé testovány až po roce a skladbu rozpoznávaly a upřednostňovaly ji před jinou. (In: Franěk, 2005, s. 128)

1.2 Perinatální období

Již v raném dětství je dítě zcela připraveno pro hudební činnosti – má hlasový orgán i výkonný vokální trakt. Dítě využívá hlas okamžitě po narození a velmi brzy začne s hlasem experimentovat. Také jeho percepční schopnosti jsou již dostatečně rozvinuté pro hudební činnost, dítě je však limitováno nedokonale rozvinutou motorikou (např. pro hru na hudební nástroj).

1.2.1 Akustické vnímání

Jak udává Franěk (2005, s. 135), sluchový systém je po narození plně funkční, přesto je však vnímavost dětí zpočátku snížena. Příčinou této skutečnosti je fakt, že bazilární membrána je zpočátku poněkud ztuhlá.

- **Absolutní práh** udává nejnižší sílu tónu, která je pro dítě slyšitelná. Nejmladší děti (přibližně jednoleté) špatně zachycují hlubší frekvence ve srovnání s dospělými lidmi. Okolo dvou let věku dítěte tento rozdíl vymizí. Vyšší frekvence zachycují ve srovnání s dospělými lépe. **Frekvenční rozdíl dvou tónů** tedy dítě lépe a citlivěji rozliší ve vyšších frekvencích, než ve frekvencích středních a nižších.
- **Vnímání výšky komplexního tónu** je v 7. měsíci věku dítěte stejně vyvinuté, jako u dospělého člověka.
- **Tónovou barvu** bez obtíží rozeznávají již sedmi až devíti měsíční děti.

1.2.2 Vnímání času

Podle Sedláka a Váňové (2013, s. 129) je vnímání času ovlivňováno nejen délkou jednotlivých tónů, ale také jejich hustotou a intenzitou. Výzkumy a myšlenky Strampse (1977) a Elierse a kol. (1984) odhalují počátky vnímání času u dětí. Výzkum Strampse (1977) odhaluje fakt, že dítě staré pouhých 30-80 hodin dokáže **předvídat průběh pravidelně se opakující řady tónů**. Podle Elierse a kol. (1984) **rozlišují krátké časové intervaly** již děti ve věku 5-11 měsíců (dokáží rozlišit mezi délkami 300 a 400ms).

1.2.3 Vnímání rytmu

Demany (1979) zmiňuje, že děti staré 2,5 měsíce dokáží **rozlišit různé rytmické vzorce**, přičemž po 6. měsíci věku dokáží velmi složitá rozlišení změny v průběhu rytmických řad. Synchronizovat se s metronomem se dokáží děti ve věku pěti let, avšak ve srovnání s dospělými není synchronizace dokonale přesná. (In: Franěk, 2005, s. 136)

1.2.4 Vnímání melodie

Jedním z nejdůležitějších vyjadřovacích prostředků v hudbě je právě melodie. Sedlák a Vaňková (2013, s. 129) definují melodii jako „*sekvence tónu různé výšky organizovaná v hudebně logický celek (hudební myšlenku)*.“ Na základě mnoha

výzkumných výsledků amerických psychologů se Franěk (2005) a Sedlák s Vaňkovou (2013) jednoznačně shodují na průběhu vývoje vnímání melodie. Franěk (2005) tento vývoj utřídil do čtyř vývojových stádií.

- 1. Výšková oblast** – novorozenec si zapamatuje melodii pouze v konkrétní výškové oblasti. V případě, že melodii slyší v jiné výškové oblasti, než se kterou má melodii spojenou, nerozpozná ji.
- 2. Melodická linka** – je dána stoupáním a klesáním výšek melodie; jedná se o celkový melodický obrys. Dítě ve věku 8-11 měsíců si dokáže zapamatovat melodii pomocí melodické linky. Díky tomu již rozpozná totožnou melodii zahranou v jiné výškové oblasti.
- 3. Tonalita** – je schopnost umožňující rozpoznání změny melodie, kdy je zachována melodická linka, ale je přítomen tón, který do tóniny nepatří (např. tón fis v C-dur). Tato schopnost se objevuje ve věku 5-6 let.
- 4. Velikost intervalů** – dítě rozpoznává změnu melodie i v případě, že je zachována melodická linka, změněný tónů do tóniny patří a mezi jednotlivými tóny je jen malý intervalový postup. U dětí, které mají málo hudebních zkušeností a aktivně se hudbě příliš nevěnují, se tato schopnost objevuje až ve věku 10-12 let.

1.2.5 Hudební paměť

Hudební paměť je základní a zcela zásadní prvek hudebních schopností. Studie Saffrana, Lomana a Robertsena (2000) zcela změnila náhled na tuto problematiku. Předpokládalo se, že hudební paměť se začíná vyvíjet až v době, kdy si dítě osvojuje řeč – tedy až po 1. roce života. Tento výzkum však ukazuje, že již sedmi měsíční děti jsou schopny zapamatovat si a uložit do dlouhodobé paměti dosti složité skladby. Přesná věková hranice, kdy se tato schopnost začíná vyvíjet, je však zatím neznámá. (In: Franěk, 2005, s. 138)

2 HUDEBNOST

Veškeré hudební činnosti v mateřské škole směřují, mimo jiné, k rozvoji celkové hudebnosti dítěte. Jak se shoduje mnoho autorů, jako jsou např. Poledňák (1984),

Holas (1985), či Sedlák, Váňová (2013), v současné době není známa jasná, přesná a jednoznačná definice hudebnosti. Tato skutečnost je zapříčiněna jednak tím, že se hudba historicky vyvíjí a stále přibývá cenných výzkumných materiálů, jež ovlivňují a zpřesňují tuto definici (stále však není zpracováno dostatek materiálů pro vymezení plné šíře tohoto pojmu), a jednak tím, že různí autoři přistupují k hudebnosti různě. Autoři mají rozdílné pohledy na vliv dědičnosti, míru vychovatelnosti hudebnosti apod., což jejich definice značně ovlivňuje. Poledňák (1984) poukazuje na fakt, že někdy i jeden autor přistupuje k hudebnosti různě. Dále vnímá jako jádro nedorozumění skutečnost, že hudebnost je různými autory ztotožňována s hudebním nadáním, hudebními schopnostmi, se zájmem o hudbu a někdy je tohoto významu využito nejen ve vztahu k jedinci, nýbrž i pro celé národy (česká, slovanská hudebnost) a dokonce i pro její tvůrčí produkty. Holas (1985) k této problematice zmiňuje, že pojetí hudebnosti se odvíjí od toho, z jakého hlediska autoři hudebnost zkoumají, jaké metody využívají a podobně. Další problém autor vidí v tom, že celková terminologie je nepřesná a tím, že existují pojmy – hudebnost a hudební nadání, které někteří autoři striktně odlišují a jiní je považují za významově shodné. Sedlák a Váňová (2013) se s autory shodují a poukazují, mimo již zmíněné, na fakt, že hudebnost bývá kromě národů někdy spojována dokonce i s kulturou (antická hudebnost, středověká hudebnost). Podle nich by v neposlední řadě neměla být opomíjena skutečnost, že současnou hudebnost silně zasahuje vliv populární hudby a vliv umělecké hudby a folklóru pomalu ustupuje do pozadí.

Vysloužil (1995, s. 118) ve svém *Hudebním slovníku pro každého 1* definuje hudebnost takto: „(těž múzičnost). Vrozené nadání pro vnímání a provozování hudby. Může být pouze receptivní, jestliže se omezuje pouze na pasivní vnímání hudby, nebo produktivní, jestliže se projevuje schopností hudbu vytvářet a profesionálně provádět. Oba typy hudebnosti se mohou u jedince prolínat.“ Tuto definici nelze vnímat jako vyčerpávající. Autor vnímá hudebnost jako vrozené nadání, což je velmi nepřesné a úzké vymezení. Míra vychovatelnosti hudebnosti je v definici zcela opomíjena. Toto vymezení tedy nezahrnuje plnou šíři významu pojmu.

Sedlák a Váňová (2013, s. 81) definují hudebnost jako „psychologickou kategorii, která se váže k osobnosti jedince a jeho hudebnímu vývoji. Hudebnost je pak struktura

osobnosti, v níž integrují hudební schopnosti tvořící převážně střed jejich variační šíře (průměrné hudební schopnosti) a umožňující téměř každému jedinci hudební aktivity, porozumění hudbě a kladné vztahy k ní.“ Dále dodávají, že hudebnost a hudební nadání je nutno odlišit z hlediska kvality i kvantity. Přestože se jedná o definici širší, sami autoři si uvědomují, že v této problematice panuje ještě mnoho otazníků, a tak ji nelze vnímat za definici vyčerpávající.

Holas (1985, s. 9) vymezuje tento pojem následovně: *„Hudebnost budeme chápat jako vlastnost každého duševně i tělesně normálního dítěte podmíněnou rozvojem klíčových hudebních schopností (výškové rozlišovací schopnosti, rytmického, tonálního a harmonického cítění, hudební paměti, hudební představivosti), která se projevuje mnohostrannými vztahy dítěte k hudbě a různými formami jeho hudební aktivity (percepční, reprodukční a elementárně produkční).“* Přestože se ze zmíněných definic jedná o vymezení nejstarší, považuji ji za nejširší a nejpřesnější. Na rozdíl od předchozích definic neopomíjí důležitost rozvíjení hudebních schopností, zkušenost dítěte a vztah dítěte (či jedince, dospělého) k hudbě. Přestože se jedná o vymezení nejpřesnější a pro mou práci nejvhodnější, nelze tvrdit, že vystihuje celou podstatu pojmu.

Lze předpokládat, že přesné a jednoznačné vymezení bude možné vytvořit až v době, kdy bude jasná a ustálená terminologie i ostatních pojmů této oblasti a shromáždí se a zpracuje dostatek výzkumných materiálů. Ani za těchto podmínek však není pravděpodobné, že se definice ustálí v jednom neměnném tvaru, jelikož je nutné do ní zahrnout i postupný hudební historický vývoj.

3 POJMY TRADIČNÍ A NETRADIČNÍ

Pojem „tradiční“ je odvozeno od slova „tradice“. Internetový slovník abz.cz (©2005-2016) definuje tradici jako *„souhrn společenských, kulturních a jiných, ustálených zvyků, obyčejů, pravidel“*. Etymologie slova pochází z latinských slov *traditio, tradere*, tedy předávat, jež vychází ze spojení slov *trans* (přes) a *dare* (dávat). Tradice je tedy chápána jako cokoliv, co se předává, proces předávání (např. poznání, obyčejů,...). Bývá často spojována právě s již zmíněnými kulturními zvyklostmi a mravy, nezřídká je však tohoto pojmu využíváno i v širším významu. (eStránky.cz, ©2017).

V této práci je pojmu „tradiční“ využito ve významu něčeho (poznatků, dovedností, zkušeností,...), co je opakovaně nějakým způsobem předáváno dětem. Pokud se těmito způsoby cokoliv předává opakovaně, jedná se s největší pravděpodobností i o způsoby osvědčené. V mém pojetí považuji za tradiční metody a formy práce hudební výchovy především Orffovu metodiku, která byla do nedávna konkrétně zmiňována i v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (*„Dítě vyjadřuje svou představivost a fantazii (za využití Orffova instrumentáře) i ve slovních výpovědích k nim.“* „Dítě dokáže zachytit a vyjádřit své prožitky (hrou na nástroje Orffova instrumentáře),“ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004) a jejíž prvky jsou dnes již nepostradatelnou součástí hudební výchovy dětí každého věku. Dále tradiční hudební výchovu definuji dílem Miloše Kodejšky, jež je předním českým odborníkem v oblasti rozvoje hudebnosti dětí. Závěrem do tradičních metod a forem práce řadím prvky muzikoterapie. Na první dojem se může zdát, že se jedná o velmi netradiční metody, při bližším prozkoumání však zjistíme, že těchto metod je v mateřské škole běžně hojně využíváno, aniž by učitelku (učitele) napadlo, že se jedná o prvek muzikoterapeutický.

Přívlastkem „netradiční“ zde označuji především takové metody a formy práce, jež jsou využívány v mateřských školách alternativních směrů Začít spolu, Waldorfu a Montessori. Alternativní, a tedy jiné, neobvyklé, netradiční pojetí výchovy a vzdělávání přináší i neobvyklý, netradiční přístup k hudební výchově. Jako netradiční metody a formy práce jsou dále myšleny takové metody a formy, jež jsou využívány při muzikoterapiích a takové, jež nejsou obsaženy v Orffově metodice ani v knize Miloše Kodejšky.

4 TRADIČNÍ METODY A FORMY PRÁCE

4.1 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je veřejný dokument, jenž vymezuje závazné rámce pro předškolní vzdělávání, které musí být zachovány. Jsou zde vymezeny rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Definovány jsou

také podmínky pro předškolní vzdělávání, obsah vzdělávání, konkrétní vzdělávací oblasti, pokyny pro autoevaluaci a další. Vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy, jenž vymezuje dlouhodobé cíle a základní strategie pro všechny stupně a typy škol. Společně tvoří státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů.

4.1.1 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah RVP PV je členěn do pěti vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo (biologická oblast)
- Dítě a jeho psychika (psychologická oblast)
- Dítě a ten druhý (interpersonální oblast)
- Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast)
- Dítě a svět (environmentální oblast)

V každé oblasti jsou uvedeny dílčí cíle (to, co má učitel u dítěte podporovat), vzdělávací nabídka (vhodné činnosti, díky kterým jsou naplňovány cíle, a tedy i dosahovány výstupy), očekávané výstupy (soubor vzájemně propojených schopností, dovedností, poznatků, postojů a hodnot dítěte) a možná rizika (čemu se má pedagog vyhnout, na co si dát pozor). Více viz Příloha č. 1. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016, s. 14-15)

4.2 Orffova škola

Carl Orff, hudební skladatel a pedagog, se narodil v Mnichově v roce 1895. Hudbě se věnoval už v dětském věku – hrál na klavír, violoncello, varhany. Studoval na Hudební akademii v Mnichově. Jako skladatel se prvně projevuje v roce 1925, kdy volně přepracovává Montverdiho Orfea. Během svého života přepracoval ještě několik dalších skladeb, složil 14 divadelních her, několik písní, tři kantáty, několik sborů a capella. Nejznámějšími díly, jež Orffa proslavila, jsou *Carmina Burana* - jeho první jevištní hra, a Orffův *Schulwerk* – dílo, kterým se navždy zapsal do dějin hudební metodiky. (Reittererová, Jurkovič, 6. 4. 2002, ©2017)

Orffův *Schulwerk* má pět dílů, ve kterých popisuje svou metodiku. Metodika pro předškolní dítě vysvětlena především v prvním díle – *Začátky*. Zde Orff říká,

že estetické vnímání a tvořivost jsou pro děti přirozeností. S hudebním uměním se má dítě seznamovat prostřednictvím hry, kdy je díky hře přítomno velké zaujetí, dítě je tvořivé a objevování hudby je zábava. Základem této metodiky je umožnit dítěti co nejvíce aktivity, zkušeností a sebevyjádření, díky čemuž se rozvíjí (především, ale nejen) hudební schopnosti dítěte. Podle Orffovy metodiky se děti učí improvizovat, tvořit vlastní rytmy a melodie – přesto však má být dodržena jistá posloupnost (postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, promyšlená návaznost činností, atd...).

➤ **Práce s říkadly**

Tyto činnosti jsou ideální pro úplně první hudební činnosti. Jedná se o přednes říkadla, říkadlo s mluveným doprovodem a říkadlo s rytmizovaným doprovodem.

Při přednesu říkadla se prostřednictvím rozhovoru snažíme o prohloubení nálady říkadla – a tím i prohloubením zájmu dětí (př.: před říkadlem „*Byla jedna babka*“ s dětmi mluvíme o chuti jablek, o jejich barvách, atd.). Poté dětem říkadlo výrazně předříkáme a poté po nás děti říkadlo po částech opakují. Další možností je říkadlo reprodukovat v různých výrazových odstínech – hrozivě, zrudně, jako medvěd, atd.

Náročnější činností s říkadlem je doplnění interpretace o slovní doprovod. Učitel vybere vhodné slovo, které rytmicky doprovází recitaci (např.: bab-ka, bab-ka). Nejprve se celá třída naučí tento doprovod, poté třída doprovází a učitel recituje říkadlo a závěrem toto sólo může převzít nějaké dítě, či se třída rozdělí na skupinku recitujících a skupinku doprovázejících. Další možností je recitace říkadla jako kánon.

Nejnáročnější činností je doplnění říkadla rytmizovaným doprovodem. V tomto případě používáme rytmické figury z mluvených doprovodů a zpočátku je vytleskáme zároveň s deklamací. Poté děti učíme odpoutat se od slovního podkladu a rytmické figury vytleskat (pleskat, dupat, luskat) samostatně. Tyto rytmy nejprve procvičíme s celou třídou, až poté dělíme děti na skupiny a až na závěr kombinujeme různé rytmy. Jak se budou děti zdokonalovat,

můžeme rytmy přidávat, obměňovat způsoby (tleskání, dupání,...), čímž se doprovod stává zajímavějším.

Pro zpěv i přednes je zásadní péče o správný dech. Je nutné dodržovat základní hlasovou hygienu, procvičovat hluboký dech.

➤ **Rozvíjení pěveckých a intonačních dovedností**

Melodizace říkadla na dvou tónech – nejjednodušší způsob, jak melodizovat řádně procvičené říkadlo. Volíme ideálně tóny g-c, které jsou dětem přirozené. Všímáme si, které děti již zpívat dokážou a které nikoliv. Další cvičení jsou určeny primárně pro druhou skupinu, přesto je provádíme se všemi dětmi.

- Hledání zvolací formulky – když na někoho voláme, hlas přechází do zpěvného tónu. Při tomto cvičení na sebe žáci zpěvně volají.
- Zpívaný dialog – zpívaný rozhovor s dětmi. Rytmus i melodie jsou zcela volné, odvíjí se od stavby slov.
- Rozšiřování hlasového rozsahu – v případě, že dětem činí obtíž vyzpívat vyšší tón než je g¹. Ideální jsou hry, kdy učitel napodobuje např. ptáky, sirény, vlaky a děti opakují.
- Rozšiřování tónového repertoáru – vlastnoručně zmelodizovaná říkadla.

➤ **Seznámení s notovým písmem**

Notový zápis je možný už od prvních hodin. Není zde podstatné, zda se zápis provádí pomocí opravdových not či jen různě dlouhých čar (rytmus) a schodů (melodie). K seznámení s notovým písmem využíváme opět hry – děti hádají, které slovo z říkanky učitel napsal na tabuli, jakou větu z říkanky, jaké zvíře by sedělo pro takový zápis, atd.

➤ **Základní rytmická cvičení**

Tato cvičení, jejichž cílem je rozvíjení rytmického cítění, se opírají o deklamaci slov. Jedná se o samostatnou deklamaci slov, vymyšlení slov k danému rytmu, rytmická deklamace slovních skupin, rytmizace otázky a odpovědi.

➤ **Improvizační cvičení**

Podle Carla Orffa máme improvizaci zařazovat již od samých počátků, jelikož v dětech probouzí hluboké zaujetí, temperament a elán. Přestože se jedná o improvizaci, učitel musí mít předem jasně připraveno, čeho přesně se bude improvizace týkat, jaké použije prostředky pro improvizaci a jak děti k improvizaci povzbudí.

Mezi cvičení patří hra na ozvěnu, rytmizace textu (stále nové a nové variace), rytmické doplňovací cvičení, melodizace rytmů, vymýšlení textů k rytmům, atd...

➤ **Taktování a hra na bicí nástroje**

Taktování je základní rytmické cvičení, díky němuž si dítě osvojuje rytmus a slouží jako průprava pro hru na nástroje xylofonového typu. Procvičujeme jej hrou na dirigenty, přičemž se dítě seznamuje se stále náročnějšími rytmy. Když si dítě tyto rytmy osvojí, přenášíme je na drobné bicí nástroje (chřestítka, kastaněty, triangel, prstové činelky, činely, bubínek, různé typy bubnů, malé tympány, xylofon, metalofon, zvonkohra,...)

➤ **Stavba hodiny**

Každá hodina má mít svůj hlavní cíl (většinou zpěv, pohybová aktivita, improvizace) i dílčí cvičení a činnosti.

➤ **Místnost, rozmístění žáků, oblečení**

V ideálním případě je pro hudební výchovu zřízena vlastní místnost. V takové místnosti jsou umístěny židle bez opěradla v kruhu. Pokud to podmínky neumožňují, zajistí učitel ve třídě alespoň dostatek místa pro pohyb a tanec. Oblečení žáků odpovídá činnostem – při zpěv v sedu jsou děti tepleji oblečeny, při pohybové aktivitě mají trikot či lehčí oděv a cvičky.

(Hurník, Eben, 1987, s. 11 – 25.)

4.3 Miloš Kodejška

Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. je český odborník v oblastech hudební psychologie a hudební pedagogiky. Usiluje o zkvalitnění vzdělávání nejen u nás, ale i v evropském

měřítka (což dokazuje široká škála jeho působnosti – spolupráce na rozvoji hudebnosti dětí s vybranými českými, slovenskými, polskými a maďarskými školami, byl členem Prezidia EAS a vedoucím mezinárodního přípravného týmu na Evropský hudební kongres EAS a Evropské studentské forum, věnuje se řízení svého Visegradského týmu, který pořádá hudební semináře a konference apod.) Hluběji se zajímá o rozvoj hudebnosti a jako jeden z mála odborníků se věnuje právě také hudební výchově u předškolních dětí. Kvalitu jeho práce dokazuje i několik vyznamenání, která mu byla udělena (př. Čestná medaile MZV ČR, Přerov r. 2002). (Katedra hudební výchovy: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, [b.r.]

Kodejška (1991, s. 38-44) ve svém díle informuje o důležitosti prvotního hudebního působení rodiny na dítě už od nejútlejšího věku. Již v nejranějším věku hudba působí na psychiku dítěte – působí na jeho emoce, rozvíjí jeho obrazotvornost a fantazii, upevňuje vztahy, prostřednictvím hudby dítě poznává estetické kvality a v neposlední řadě si dítě buduje k hudbě vztah. Mezi matkou a dítětem je pevné pouto a hlas matky, a tedy i zpěv, dítě uklidňuje a dává mu pocit bezpečí a jistoty. Častým a vhodným podněcováním k hudebním činnostem (zpěvu, poslechu, rytmicizaci,...) se tyto pocity mohou upevnit, stanou se trvalými vlastnostmi dítěte, čímž může být ovlivněn i jeho charakter a celkový postoj k hudbě. Co se rodinné hudební výchovy týče, autor dále udává jako žádoucí, aby se dítě setkávalo jen s umělecky hodnotnou hudbou, která bude věkově vhodná, dále podporování domácího muzicírování (hra na jednoduché hudební nástroje), využití hudebních podnětů z dětského časopisu *Sluníčko*, dítě seznamovat s lidovými písněmi (a tedy kladně ovlivňovat vztah k naší hudební kultuře) a zlepšit spolupráci rodiny a mateřské školy.

Druhým nejvýznamnějším činitelem při rozvíjení hudebnosti dětí je institucionální hudební výchova, tedy hudební výchova v mateřských školách. Dle Kodejšky (1991, s. 54-57) je základní nutností respektování individuálních a skupinových schopností dětí při rozvíjení hudebnosti. K tomu je potřeba znát individuální kvalitu schopností dítěte a kvalitu hudební připravenosti z rodinného zázemí. Pro tyto účely Kodejška sestavil diagnostický dotazník pro rodinu a hudební test pro děti ve věku pěti až šesti let (tyto dotazníky publikuje ve svém díle *Hudební výchova dětí předškolního věku 2*). U **poslechových činností** Kodejška zdůrazňuje významnost vhodné motivace

a následného soustředění dítěte. Děti učíme rozlišovat a následně uplatňovat různé výrazové prostředky. Po poslechu hudby by měly následovat otázky učitelky, které jsou zaměřeny na nejpodstatnější znaky a již zmíněné výrazové prostředky a současně by měly být přiměřené vzhledem k věku a zkušenostem dětí. Nenahraditelný je zde kontakt s živou hudbou.

Při **pěveckých činnostech** autor klade důraz na hlasovou hygienu, zejména na hlasová cvičení před vlastním nácvikem písní. Rozezpívání však nemají být zdlouhavá průpravná vokální cvičení, ale pouze zopakování si již známých písní. U dětí předškolního věku je důležité zkvalitňovat především dechové funkce. Při výběru písní je nutné zohlednit věk dětí (technická náročnost, tematika).

Instrumentální činnosti v předškolním věku tvoří zejména doprovody písní na jednoduché hudební nástroje (Orffův instrumentář). U nejstarších dětí předškolního vzdělávání už je dobré zařazovat i hru na melodické nástroje, ne jen na rytmické a je vhodné volit raději pentatoniku před ostatními stupnicemi. Čerpat lze z materiálů České Orffovy školy. Postupně děti učíme poznávat základní hudební formy.

Hudebně pohybová výchova v tomto období vychází především z tzv. hry na tělo, při níž dítě doprovází hrou na tělo jednoduché celky (slova, věty,...). Slova později ustupují do pozadí a dítě dokáže rytmicky a pohybem ztvárnit říkadla a písně. Učitelky by měly vždy dbát na zpřesňování koordinace pohybu a hudby, ať už jde o tanec, dramatizaci písní či jakékoliv jiné hudební činnosti. Dále by učitelky měly u dětí rozvíjet různé pohybové projevy na hudbu (pochod, pohyby paží,...), za jejichž pomoci děti dokáží charakterizovat různé výrazové prostředky hudby.

4.4 Muzikoterapie

Muzikoterapie je často definována jako prožitková léčebná metoda, jejímž terapeutickým prostředkem je hudba, zvuk. Cílem této terapie jsou navozené pozitivní změny ve zdravotním stavu pacienta (psychickém nebo/také fyzickém). U pacientů je sledována reakce na hudbu (např. výtvarné vyjádření), či jsou vedeni k hudební aktivitě (hra na hudební nástroj, zpěv, apod.). Linka (1997, s. 36 – 39) však zmiňuje, že muzikoterapii lze v širším pojetí chápat jako psychohygienické činnosti, které mohou mít preventivní záměry a nemusí tedy jít pouze o léčebný proces.

U dětí předškolního věku se často muzikoterapie či prvků muzikoterapie využívá pro práci s dětmi s tělesným postižením (např. obrny) či mentálním postižením (mentální retardace), s poruchami autistického spektra (např. Downův syndrom), s poruchami pozornosti (např. ADHD), ale i pro práci s dětmi zdravými.

Nutno podotknout, že provádět tuto terapii a diagnostikovat dítě prostřednictvím muzikoterapie si může dovolit pouze kompetentní terapeut. Učitelky (učitelé) však mohou využívat **prvků muzikoterapie** pro rozvíjení dítěte v mnoha směrech (hybnost, představivost, orientace v prostoru, vzájemné vztahy, sebepoznání, duševní pohoda apod.).

4.4.1 Některé muzikoterapeutické techniky

Jak píše Jiří Kantor ve svém článku *Muzikoterapie - popis některých muzikoterapeutických technik* na webu *Muzikoterapie.cz* ([cit. 2016-11-06]), technik muzikoterapie existuje celá řada. Jedná se o **receptivní** techniky, kdy se člověk naslouchá zvukům, jako je poslech hudby, poslech přírody, poslech ticha apod., a **aktivní** techniky, kdy se člověk aktivně podílí na vytváření a produkci zvuků, tedy zpěv, hra na tělo, hra na hudební nástroj, rytmizace, melodizace, tanec a další. Více si popíšeme pouze některé z nich – hudební improvizaci, interpretaci, poslech, pohybové aktivity při hudbě a hudba a imaginace.

- **Hudební improvizace**

Jedná se o základní a velmi důležitou techniku muzikoterapie. Hudba je vytvářena spontánně prostřednictvím hry na tělo, hry na hudební nástroj či zpěvem, díky čemuž mohou vytvořit hudební odpověď i lidé s jakýmkoliv typem a stupněm postižení. Klient při této technice vyjadřuje a hlouběji prozkoumává své pocity, nálady, stavy, které jdou verbálně jen stěží vyjádřit. Jedná se o techniku diagnostickou (diagnostika volby nástroje, dynamiky, tempa, délky hudebního projevu apod.) i terapeutickou (prozkoumání nových způsobů reagování, vyjadřování, komunikování apod., na které je navede terapeut, vede ke změnám v chování).

- **Hudební interpretace**

Jedná se o reprodukci předem známého hudebního materiálu. Kromě zpěvu, hudby na tělo a na hudební nástroj lze také využít tanec a pohyb, výtvarných technik a dalších uměleckých prostředků.

- **Poslech hudby**

Poslech hudby napomáhá k vyjádření pocitů a myšlenek. Díky poslechu se klientovi vybavují pocity, vzpomínky a asociace, díky čemuž má terapeut možnost nahlédnout do nevědomého materiálu. Po poslechu následuje rozhovor, ve kterém se rozebírají tyto nevědomé informace a symboly, jež se klientovi v průběhu poslechu vynořily. Výběr hudby je velmi důležitý. Lze využít instrumentální i vokální skladby, přičemž u obou typů se musí hudba vztahovat k danému problému (hudba i text).

- **Pohybové aktivity při hudbě**

Prostřednictvím pohybových aktivit prohlubujeme prožitek z hudby a otevírají se další možnosti způsobu vyjádření. Jedná se o pohybovou improvizaci na hudbu (vyjádření hudby pohybem, vyjádření pocitů z hudby pohybem,...), plnění úkolů z písně, zhudebnění pohybu apod.

- **Hudba a imaginace**

Imaginace na hudbu mohou být buď spontánní, nebo terapeut/učitelka vybere pro imaginaci téma, které má zlepšit stav klienta. Jedná se o relaxovaný poslech hudby, jenž v nás vyvolává imaginace. Po poslechu následuje rozhovor.

5 NETRADIČNÍ METODY A FORMY PRÁCE

5.1 Waldorfské mateřská škola

Jak se lze dočíst nejen v podrobném výkladu waldorfské filosofie Jany Konvalinkové (2012), zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner. Narodil se roku 1861 v dnešním Chorvatsku (v dřívějším Rakousko-Uhersku) a zemřel roku 1925. V roce 1891/92 je v Německu promován na doktora filosofie. Během svého života je literárně velmi činný. Publikoval mnoho děl týkajících se Goethova spisů a myšlenek, Friedricha Nietzscheho a mnoho dalších děl týkajících se filosofických otázek (např. svobody,

duchovna,...). Také pořádá mnoho přednášek. Roku 1913 se názorově začíná rozcházet s theosofií a zakládá její alternativu – antroposofii. Během života opakovaně navštěvuje a přednáší své myšlenky a díla i v Praze.

Po 1. světové válce se na Rudolfa Steinera obrátil Waldorf Astoria – majitel firmy na cigarety, který ho žádal o realizaci školy v duchu jeho myšlenek. A tak roku 1919 vznikla *Svobodná waldorfská škola* s pedagogickými myšlenkami Rudolfa Steinera.

Waldorfská pedagogika pracuje s myšlenkou tří částí lidské bytosti – těla, duše a ducha. Dále Steiner rozdělil periodizaci vývoje do sedmiletých etap. První etapa (0 – 7 let) je charakterizována jako: „*rozvíjení fyzického těla, změny jsou rychlé a zřetelné, důležitý je rytmus, nápodoba, rozvíjí se cítění, řeč, vůle; v tomto období se tvoří základ fyzické konstituce a zdravotní kondice; základní motto: svět je dobrý.*“ (Konvalinková, 2012, s. 187)

Smolková (2007, s. 10 - 22) dále dodává, že základem tohoto pedagogického směru je rozvoj člověka v jeho celistvosti. Pedagogické působení vychází z vývojových potřeb a v předškolním věku se specializuje zejména na vytváření vztahu ke světu – pokládání základů humanity, lidskosti, tolerance – a to vše prostřednictvím myšlení, citu a vůle. Činnosti v mateřské škole vycházejí z přirozeného běhu roku – tedy dějů v průběhu roku (slavnosti), změny přírody, atd. Waldorfská pedagogika se dále zaměřuje na uspokojení základních dětských potřeb (potřeba náležitého přísunu podnětů – správný vzor, vhodné předměty z přírodních materiálů; potřeba smysluplného světa – pravidelnost rytmu a řádu v MŠ; potřeba životní jistoty – bezpodmínečné přijetí dítěte; potřeba vlastní společenské hodnoty; potřeba otevřené budoucnosti – možnost seberealizace, poznávání světa). Elisabeth M. Gruneliusová (1992) se shoduje se Smolkovou (2007) i Konvalinkovou (2012) v základním principu prvního sedmiletí – dítě se učí především nápodobou a paměť slouží jako výsledek napodobování – jinak paměť v tomto věku ještě nezatěžujeme.

Stejně jako v montessori mateřské škole i ve waldorfské není hudební výchově věnována vyčleněná část dne. Hudební činnosti, především zpěv, jsou vnímány jako součást běžného života, a proto se s dětmi zpívá při každé příležitosti. Tím je vyjadřováno určité životní naladění, které si děti zvnitřňují. Zpěv provází různé činnosti a hry, je neoddělitelnou složkou ranního kruhu (společná činnost, kdy si děti vzájemně

naslouchají), zpěv a hra na hudební nástroj vždy doprovází vyprávění pohádky nebo přípravu k odpolednímu odpočinku. Cílem hudební výchovy ve waldorfu není nácvi písní a hudebních dovedností, nýbrž prohloubení schopnosti přirozeného vnímání a vyjadřování se a prožitek z hudby. Rudolf Steiner pro tuto oblast přináší metodu eurytmie – spojení hudby, slova a pohybu. V průběhu dne se objevují také různá říkadla, jež jsou doplněny prstovými hrami. Díky hudebním činnostem se dítě seberealizuje a zároveň zažívá situace, kdy otevírá prostor pro druhé. Díky tomu jsou zde hudba a péče o slovo chápány také jako sociální umění a terapie. (Smolková, 2007, s. 41 – 43)

V tomto období je zcela žádoucí, aby písně byly velmi rytmické. U písní není tolik důležitý obsah, ale rytmus a melodie – „pěkný zvuk“. Dle myšlenek waldorfu je stěžejním prostředkem hudebního rozvoje pohyb – pohyby do rytmu, pohyb na melodii, tanec (např. elementární eurytmie). Tyto činnosti jsou pro dítě zcela přirozené, a to především ve věku mezi třetím a čtvrtým rokem života. Tyto pohyby a tance umožňují dítěti překonat jistou tíži rukou a nohou a později díky tomu vzniká hudební vloha. (Gruneliusová, 1992, s. 46)

5.2 Montessori mateřská škola

Maria Montessori se narodila roku 1870 v Itálii. Studovala lékařství a stala se vůbec první ženou Itálie, která získala titul doktorky medicíny. Na počátku své bohaté pracovní kariéry se specializovala zejména na výchovu mentálně postižených dětí, což vnímala jako pedagogický problém, nikoliv lékařský. Její pedagogické myšlenky při výchově mentálně postižených dětí sklízely úspěch – u dětí docházelo k velkému rozvoji jejich schopností. Rok 1907 byl významným mezníkem jejího života – v chudinské čtvrti v Římě otevřela první *Casa dei Bambini* (Dům dětí), jenž sloužil opuštěným dětem předškolního věku. Zde prvně praktikovala své myšlenky na mentálně zdravé děti, což se setkalo s velkými úspěchy, u dětí docházelo ke značnému rozvoji jejich schopností. O rok později Maria Montessori opouští veškerá svá prestižní postavení v zaměstnání a zbytek svého života zasvětila psaní a přednášení svých myšlenek v mnoha zemích z celého světa. Zemřela roku 1952 ve věku 81 let.

Jedním z klíčových principů pedagogiky Marie Montessori jsou mimo jiné respektování senzitivních období a důraz na připravené prostředí, kdy vhodně připravené prostředí

přebírá funkci vychovatele. Senzitivním obdobím je období života dítěte, kdy rozvoj dítěte v určité oblasti probíhá obzvláště snadněji a rychleji a pro dítě přirozeně. Je-li toto období promarněno, nikdy už dítě nedosáhne takového stupně rozvoje, jakého se mohlo dosáhnout právě v tomto období. Tato období vycházejí z vývojových potřeb dítěte a projevují se zvýšeným zájmem o konkrétní činnosti. Senzitivní období smyslového vývoje probíhá od narození do pěti let věku dítěte. V tomto období je tedy třeba rozvíjet smyslové vnímání dětí (tedy i hudební vnímání a hudební činnosti spadající do rozvoje sluchového vnímání).

Sabolová (2015, s. 20 – 23) zmiňuje, že v mateřských školách není hudba přímo vyučována, pedagog se však snaží dítěti pomoci s objevováním různých hudebních projevů. Prostřednictvím svého vlastního zájmu o hudbu je dětem vzorem a motivací pro zkoumání hudby. Díky další zásadě montessori pedagogiky - tichu a klidu ve třídě, se dítě přirozeně učí práci s hlasem, aniž by si to vůbec uvědomilo. Hudba je vnímána jako přirozená součást dne – není určen čas, délka ani obsah hudebních činností. Hudební nástroje a pomůcky pro hudební činnosti jsou stálým vybavením tříd. Děti si samy volí, zda se budou hudbě věnovat, jaké písně se chtějí naučit, s jakými hudebními nástroji se chtějí seznámit a hrát na ně, jakou hudbu chtějí poslouchat jako doprovod k jiným činnostem (k malbě, tanci,...), jaké nahrávky hudby chtějí poslouchat, jaké pomůcky pro poznávání hudebních aspektů chtějí využít (Sluchové válečky, Zvonky), prozpěvování si, apod. U všech činností si dítě samo volí, zda je chce dělat samostatně nebo společně s dalšími. Může také požádat o pomoc pedagoga. V montessori třídách se děti setkávají také s vytleskáváním rytmů, chůzí v řadě podle rytmu, seznamují se s délkami not a způsobem jejich zápisu, zpěvem jednoduchých písní i obtížnějších kanonů, učí se rozlišovat a pohybovat na různé nálady hudby, procvičují svůj hudební sluch prostřednictvím diatonické a později i chromatické stupnice na Zvoncích. Hudba je vnímána jako přirozenost každého člověka, proto se vše děje přirozeným způsobem ve třídách v průběhu dne – není na to vyčleněna speciální hodina.

Další informace o hudbě dítě získává prostřednictvím především jazykových pomůcek, které si učitel připravuje sám (ideálně vychází ze zájmu dětí). Jedná se především o obrázkové karty, jejichž prostřednictvím se dítě může seznámit třeba s hudebními

skladateli, dalšími hudebními nástroji, hudebními žánry apod. Dále se jedná o tříděné čtení a knížky prvního čtení týkající se hudby, zpěvníky, audio a video nahrávky, atd.

Zcela nedílnou součástí pro rozvoj hudebních oblastí dětí v montessori mateřských školách je kontakt s živou hudbou. Třídy často navštěvují divadelní představení, koncerty apod., díky čemuž se prohlubuje zájem dítěte o hudbu a o činnosti ve třídě, jež dítěti umožňují hudbu dále zkoumat.

5.3 Mateřské škola Začít spolu

Program *Začít spolu* vznikl v New Yorku díky Sorosovým nadacím, které se zaměřovaly mimo jiné i na výchovu malých dětí. Skupina odborníků se obrátila na Středisko dětského rozvoje na Georgetownské univerzitě s žádostí, aby vytvořili program předškolní výchovy, který bude zahrnovat teorii a postupy *Programu Head Start*, přičemž bude zohledněna i evropská tradice při výchově dětí. Celkem se v počátcích zapojilo 17 zemí včetně České republiky (od roku 1994), dnes už se jedná o 29 zemí. Program *Začít spolu* vychází z osobnostní pedagogiky a vede především ke svobodě a zodpovědnosti.

Tento program vychází z myšlenky, že život v 21. století je plný rychlých změn (prostředí, věda, trh práce,...). Proto v dítěti podporuje a rozvíjí ty schopnosti, dovednosti, postoje, které mu umožní úspěšné přizpůsobování změnám a vyrovnávání se s nároky 21. století. Program je postaven na humanistických a demokratických principech, konstruktivismu (učení je interaktivní proces, který probíhá ve chvíli, kdy se dítě snaží pochopit svět, který ho obklopuje) na osobnostně rozvíjícím modelu (rozvíjí se především potenciál a možnosti dětí), na bezpodmínečném přijetí, podporování, respektování a naslouchání dětem a na činnostech přiměřených věku. Velký důraz je kladen na hru, díky které se dítě nejlépe vyvíjí a učí, a na vlastní zkušenosti a prožitky. Učitel zastává roli vzoru, pomocníka, partnera, průvodce na cestě za poznáním a maximálně respektuje individuální potřeby a projevy každého dítěte. Využívá se všech forem při činnostech – individuálních, skupinových i frontálních. Dále se hojně využívá kooperativního učení (kdy děti spolupracují při činnosti, při řešení problému), prožitkového učení (kdy se dítě učí přirozeně na základě prožitků a zkušeností), integrovaného učení hrou a činnostmi (kdy se cílů

dosahuje prostřednictvím témat, která jsou dětem blízká), učení se dětí navzájem a sebehodnocení.

Program *Začít spolu* taktéž vnímá hudbu jako přirozenou složku života a neoddělitelnou součást dne v mateřské škole, na rozdíl od waldorfské pedagogiky a pedagogiky montessori však nácviku písní a činností u klavíru vyčleňuje část dne – při ranním kruhu nebo frontálních činnostech. Hudba slouží nejen ke komunikaci a zábavě, nýbrž také ke zklidnění a poučení. V tomto předškolním programu je hudba chápána jako jeden z nejbohatších zdrojů učení. Nejvýznamnější složkou je zde lidský hlas – práce s hlasem, zpěv. Je žádoucí nechat děti tančit a pohybovat se na hudbu, jelikož takto vyjadřují radost své vnitřní pocity a prožitky (radost, nadšení). Hudba slouží k přechodům mezi jednotlivými činnostmi, k oživení činností uvnitř třídy i při pobytu venku. Pro děti předškolního věku má být hudba centrem pozornosti, není žádoucí, aby hudba tvořila kulisu, jelikož děti v tomto věku zatím ruší. Třídou zde mají rozdělenou na centra, přičemž v centru Hudby mají vybavené hudebními nástroji (rytmické nástroje – triangel, rolničky, chrastítka, apod., melodické nástroje – zvonkohra, klavír, housle, kytara, flétna, i nástroje vlastní výroby, např. bicí – plechovky, strunné – gumičky, atd...) a zde se odehrává většina hudebních činností, jako jsou např. zpěv, rytmizace, vytleskávání, tanec, poslech klasické hudby, sluchové hry, apod. (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 9 – 18; 53 – 54)

5.4 Další alternativní směry předškolního vzdělávání

V oblasti předškolního vzdělávání nalezneme ještě mnoho dalších alternativních zaměření, jako je např. Lesní mateřské školy, Zdravé mateřské školy, Církevní mateřské školy a další. V této práci se jimi však zabývat nebudu, jelikož u nich nelze předpokládat, že jejich filosofie prostupuje všemi oblastmi, včetně hudby.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 TÉMA VÝZKUMU

Tématem výzkumu jsou netradiční, alternativní směry předškolního vzdělávání, a to učitelky vybraných mateřských škol s alternativním zaměřením (Začít spolu, waldorfská, montessori). Výzkum je zaměřen na oblast hudební výchovy v předškolním vzdělávání těchto alternativních směrů. Tímto výzkumným šetřením chci zjistit, v čem spočívá ona netradičnost alternativních směrů v oblastech týkajících se hudby. Dále chci přispět k hlubšímu pochopení vybraných alternativních směrů předškolního vzdělávání prozkoumáním základní oblasti předškolního vzdělávání vůbec – hudby a hudební výchovy.

V tomto výzkumu jsou pod pojmem „tradiční“ zahrnuty takové metody a formy práce, jež jsou zmíněny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, v tvorbě Miloše Kodejšky a některé metody muzikoterapie. Pojem „netradiční“ zahrnuje všechny ostatní metody a formy práce a takové metody a formy práce, které jsou využívány typicky a běžně jen v mateřské škole s konkrétním alternativním zaměřením. (více viz kap. Pojmy tradiční, netradiční, str. 15)

2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V čem učitelé alternativních, netradičních směrů vzdělávání vnímají onu netradičnost směru v oblastech týkajících se hudby?

3 STRUČNÉ SHRNUÍ DOSAVADNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Při mém pátrání jsem neobjevila žádné výzkumy či publikace, jež by zkoumaly tuto problematiku. Má práce se tedy neopírá o jiný výzkum, nepopírá či nevyvrací jiné teorie. Jak zmiňuje Rýdl v rozhovoru pro web *Aktuálně.cz* (2015), tato problematika je nyní však aktuální – alternativní vzdělávání je na vzestupu a stále více se dostává do obecného povědomí veřejnosti. Tyto typy vzdělávání jsou veřejností stále více přijímány a mnohdy již dokonce vyhledávány. (In: Hronová, 2015)

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit, v čem učitelky (učitelé) ve vybraných mateřských školách alternativního zaměření vnímají netradičnost zaměření alternativního směru, který se jich týká, při hudební výchově. Dalším cílem je zjistit, jaký význam má podle těchto učitelek hudba a hudební výchova v mateřské škole. Dílčím cílem je také doplňková kvantitativní otázka - jakých metod, forem práce a pomůcek využívají tyto učitelky (učitelé). Cílem je také hlubší vhled do problematiky hudební výchovy v předškolním vzdělávání alternativního zaměření.

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jak vnímají učitelé mateřských škol s alternativním zaměřením hudbu?
- V čem vnímají tito učitelé rozdílnost hudební výchovy v jejich mateřské škole oproti jiným mateřským školám (jiný alternativní směr, bez alternativního zaměření)?
- Doplňující kvantitativní výzkumná otázka - jaké metody a pomůcky jednotliví učitelé při hudební výchově ve vybraných mateřských školách využívají?

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

S ohledem na výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní výzkum (Švaříček, Šedřová, 2007). Použita bude metoda polostrukturovaného rozhovoru, kdy základní otázky jsou předem připravené a v případě potřeby či zájmu se lze dále dotazovat. Dále je použita metoda přímého nestrukturovaného pozorování. Rozhovory proběhnou v prostorách konkrétních mateřských škol. Fixace dat proběhne pomocí zvukového záznamu a následného přepisu. Získaná data budou vyhodnocena formou kategorizace, kdy data rozdělím do tematických kategorií a následně je vyhodnotím.

7 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek se skládá z dvanácti učitelek mateřských škol s alternativním zaměřením. Jedná se o tři mateřské školy – Začít spolu, waldorfská a montessori. Z každé mateřské školy proběhl rozhovor vždy se čtyřmi učitelkami. Výběr konkrétní

mateřské školy se odvíjel od ochoty poskytnout rozhovor. Z etických důvodů nejsou jmenovány konkrétní mateřské školy ani jména učitelek.

8 VYHODNOCENÍ

8.1 Kategorie

Na základě analýzy dat jsem rozhovory rozčlenila do těchto kategorií:

- ⇒ Vztah učitele k hudbě
- ⇒ Význam hudby v mateřské škole
- ⇒ Rozdílnost hudební výchovy
- ⇒ Pozorování, zkušenosti
- ⇒ Hudební činnosti a pomůcky

8.2 Začít spolu

8.2.1 Vztah učitelky k hudbě

Osobní vztah k hudbě mají učitelky z mateřské školy s alternativním zaměřením *Začít spolu* obecně shodný – **kladný**. Individuální rozdíly však lze postřehnout. Učitelka č. 1 hudbu vnímá jako radost a sama udává, že „*každý vnitřně inkriminuje k nějakému jinému uměleckému zaměření...a u mě je to ta hudba.*“ Tento hluboký vnitřní vztah pak přímo a kladně ovlivňuje její působení ve třídě (viz kap. Hudební činnosti a pomůcky, s. 35). Pro učitelku č. 2 znamená hudba „*relax, takový odpočinek, když chci vypnout...*“ a hudbu má spojenou zejména s koncerty (na otázku, co se Vám vybaví, když se řekne hudba, odpovídá: „*koncerty, mám přátele muzikanta, tak jezdíme na koncerty s jeho kamarády.*“) Učitelka č. 3 tvrdí, že hudbu vnímá „*hodně pozitivně*“, přesto později udává, že „*hudební výchova není má silná stránka, spíše jsem pasivní posluchač*“. A nakonec učitelka č. 4 říká, že hudbu vnímá „*pozitivně, mám ji ráda, ráda ji poslouchám, ráda zpívám,*“ později však také podotýká: „*já na hudbu moc zaměřená nejsem.*“ Nutno podotknout, že z kontextu rozhovorů jasně vyplývá, že větami „*hudební výchova není má silná stránka; na hudbu moc zaměřena nejsem*“ učitelky

omlouvají své rezervy v hudebním působení a v hudebních činnostech, kterých jsou si vědomy, přesto na nich však nijak nepracují, pouze je omlouvají a vysvětlují je. V těchto případech tedy můžeme říct, že kladný osobní vztah k hudbě nezaručuje, že se tento vztah projeví i ve vztahu k hudebním činnostem v mateřské škole.

Hudbu si zde všechny učitelky nějakým způsobem spojují s **emocemi**: učitelce č. 1 se vybaví, když se řekne hudba: „...*radost, emoce, samotná hudba je podle mě hodně o emocích, o nějakém jiném druhu vyjádření,...*“, učitelce č. 2: „...*když chci navodit nějakou náladu, tak ji pustím...děti tím mohou vyjádřit emoci,*“ učitelka č. 3 na otázku odpovídá: „*společník do pohody i nepohody,*“ a učitelce č. 4 se vybaví: „*veselost, dobrá nálada, někdy i melancholie*“.

8.2.2 Význam hudby v mateřské škole

V této kategorii se učitelky názorově rozcházejí do dvou směrů. Učitelky č. 1 a č. 2 mají jasnou představu o tom, proč se hudebním činnostem věnují – pro děti je hudba **citový, emoční prožitek a zážitek, možnost vyjádření i poznání** („*je to citový prožitek, děti tím mohou vyjádřit emoci...někdy tu píseň i rozebereme a říkáme si – třeba co ta holčička cítí,*“ „*možnost nového zážitku, prožitku*“)

Druhé dvě učitelky (č. 3 a č. 4) vnímají hudbu v mateřské škole pouze jako **součást** či **prostředek něčeho jiného** a jako **zábavu**. Když se řekne hudba, vybaví si učitelka č. 3 hru a dále dodává, že: „*my si s hudbou spíš na něco hrajeme,*“ a zmiňuje: „*používám ji nejen, že děti učím písničku, ale pro dotvoření nějakého projektu, zvuku.*“ Přestože učitelka č. 4 tvrdí, že se hudebním činnostem v mateřské škole věnuje z důvodu rozvoje řeči, z jejich dalších odpovědí vyplývá, že hudbu používá více jako prostředek pro výchovu dramatickou: „*Já se zabývám hodně dramatikou, to se hodně spojuje.*“

8.2.3 Rozdílnost hudební výchovy

V této kategorii se zabývám tím, v čem tyto učitelky mateřské školy *Začít spolu* vnímají rozdílnost „jejich“ hudební výchovy oproti mateřským školám bez alternativního zaměření, popř. oproti mateřským školám s jiným alternativním zaměřením.

Kromě učitelky č. 3, která odpověděla: „*to nemohu posoudit,*“ se zbylé tři učitelky v odpovědích shodovaly – základní a největší rozdílnost tkví, jak srozumitelně vystihla učitelka č. 1: „*my máme třídy rozdělené na centra a jedno z center je vždy samostatné*“

hudba. Někdo je tam hodně, někdo méně a děti mají právě možnost si nespoutané si s ní hrát, jsou samy sobě pány.“

Tuto skutečnost potvrzuje i učitelka č. 2 ve své odpovědi: *„asi tím, že máme centra, tak děti si tam mohou samovolně něco tvořit. Není to stále jen řízené, tedy frontální se všemi, ale je tam menší skupinka dětí a každý se k tomu dostane...My se můžeme dětem více individuálně věnovat.*“

Učitelka č. 4 také říká, že: *„Myslím, že hudební výchova přímo jinak vedena není. Tady se to liší hlavně těmi centry...Do třídy se může dát jen jedna část a hudbu pak dělá jen jedna skupina a ne všichni. Pokud chceme něco naučit všechny, tak máme samozřejmě v rámci ranního kruhu nebo při pátcích možnost. Ale v rámci center se může dát cokoli.*“

Souhrnně tedy můžeme říct, že tyto učitelky vnímají rozdílnost „jejich“ hudební výchovy především v rozdělení třídy na **centra**, což jim přináší řadu benefitů – věnování se hudbě neprobíhá pouze frontálně, ale především **skupinově**, což učitelkám umožňuje větší možnost **individuální péče** a dětem to umožňuje větší **svobodu** a možnost věnování se více těm oblastem, které je zajímají.

Zajímavé je, jak tyto učitelky vnímají hudební výchovu v běžných mateřských školách. Učitelka č. 1 na toto téma říká: *„tam si myslím, že je to hlavně frontálně, že učitelka sedí u klavíru a děti zpívají,*“ podobný názor se objevuje i u učitelky č. 2: *„v jiných mateřských školách, si myslím, že – teď všichni budou zpívat, teď budeme všichni zkoušet rytmus,*“ a učitelka č. 4 sice říká, že podle ní hudební výchova přímo jinak vedena není, později však dodává, že: *„(děti) si třeba mohou pustit hudbu a zpívat si u toho a u toho třeba i pracovat. Což možná bude jiné, než klasická hudební výchova.*“

Podle těchto informací je hudební výchova v běžné mateřské škole těmito učitelkami vnímána jako poněkud **direktivní**, **méně svobodná** a vedena pouze **frontálně**.

8.2.4 Pozorování, zkušenosti

V této kategorii se zabývám svými poznatky z pozorování, které z rozhovorů není možné vyčíst.

Hned v prvotním telefonickém kontaktu (kterému předcházela zaslání e-mail s žádostí o rozhovor a informacemi, na který mi však delší dobu nikdo neodpověděl) mi paní ředitelka řekla, že „*se jí sešly docela nehudební učitelky*“, že se od nic mnoho informací nedozvím, ale jestli chci, ať přijedu a rozhovory udělám. Ve sjednaný den jsem se opozdila o pár minut (zabloudila jsem v Praze, nastoupila jsem na špatnou tramvaj), a tak jsem považovala za vhodné o této skutečnosti ředitelku informovat a omluvit se. Paní ředitelka byla vstřícná a pouze mě upozornila na to, že děti v půl třetí vstávají a pak se mi už učitelky nebudou moci věnovat. Když jsme se tedy rozloučily, tato ředitelka nejspíše myslela, že je hovor již ukončen a někomu velmi nevrle řekla: „*Ale, Moravcová, prosím Tě, špatně nast...*“ a pak pravděpodobně sama hovor ukončila. Když jsem s pár minutovým zpožděním do mateřské školy dorazila, paní ředitelka byla samý úsměv, milá, dokonce mi přála: „*tak doufám, že jsme Vám nějak pomohly*“. Tento přístup se mi zdá poněkud zvláštní a pro ředitelku nevhodný. Její rozhořčení, jež bylo z útržku neurčeného mě patrné, nemuselo být způsobeno mým zpožděním, přestože je to pravděpodobné, přesto však myslím, že na takové věci by si měl někdo ve vedoucí pozici dát pozor a ohlídat si je, jelikož i to o člověku něco vypovídá a i to utváří postoj druhé strany vůči ředitelce.

Další poněkud nepříjemnou zkušeností, byl moment, kdy jsem se již na místě dozvěděla, že je ten den přítomno málo dětí, tudíž se sloučily třídy a učitelek je také přítomno méně. Tato mateřská škola má čtyři třídy a s paní ředitelkou jsme byly domluveny, že rozhovor udělám s jednou učitelkou z každé třídy. Nakonec jsem se musela přizpůsobit situaci na místě a z mého původního záměru upustit. A tak jsou učitelky č. 1 a učitelka č. 2 z jedné třídy. Naštěstí to nemá zásadní vliv na mou práci, přesto bych však považovala za vhodné, aby mě ředitelka o této skutečnosti předem informovala.

Ke mně osobně se však ředitelka chovala vstřícně a mile, stejně jako celý zbytek kolektivu.

8.2.5 Hudební činnosti a pomůcky

Již z předchozích kategorií můžeme tušit, jaký bude pravděpodobný přístup jednotlivých učitelek ke konkrétním hudebním činnostem. V této kategorii si je popíšeme podrobněji.

U učitelky č. 1 lze snadno postřehnout, že její velmi vřelý vztah k hudbě přímo ovlivňuje její hudební činnosti v mateřské škole. Z rozhovoru vyplývá nejen to, že umí hrát na několik hudebních nástrojů, je velmi tvořivá a nápavitá, ale také to, že se dobře orientuje v odborné oblasti této problematiky: *„jako pomůcky využíváme klavír, mám kytaru, využíváme Orffovy nástroje, případně si sami vyrábíme alternativní nástroje. Dále hru na tělo, zpěv, zpěv s hudbou, nebo metodu tónování, vokální improvizace...nápodoba zvuků zvířat nebo přírody...rytmizace...zpěv před spaním, to už mají jen jako receptivní chvíli...My hodně používáme i dramatizaci, takže to spojujeme, aby si rychleji zapamatovali texty.“* Tato učitelka se tedy, stejně jako učitelka č. 4, zabývá dramatizací, využívá však opačný postup – dramatizace je prostředek pro hudební výchovu.

Učitelka č. 2 využívá: *„hodně piano, hlas, Orffovy nástroje, hru na tělo, xylofon, jinak jiné moc nepoužíváme,“* a z činností se běžně zaměřuje na *„rytmus – zjistila jsem, že v tom děti nejsou moc dobří...děti necháme hrát na xylofon. Xylofon označíme barevnými puntíky...nebo aby našli zvuk, který připomíná ptáčky venku, nebo přírodu, nebo něco, co jim to připomíná.“* Kromě dalších, s ostatními učitelkami shodných pomůcek a činností, je u přístupu této učitelky podstatné, že se cíleně věnuje oblasti (rytmizaci), u které shledala, že v ní mají děti potíže a vnímá jako podstatné tuto oblast hlouběji rozvíjet.

Třetí učitelka z pomůcek používá *„ty nejjednodušší – Orffovy nástroje,“* a z činností *„dětem většinou zprostředkují hudbu pomocí nějakého přístroje...děti hodně tančí... My si spíš s hudbou na něco hrajeme...nejen učím děti písničku, ale pro dotvoření nějakého projektu, zvuku.“* Na základě těchto informací si troufám tvrdit, že v této třídě probíhají s touto učitelkou jakékoliv hudební aktivity pouze sporadicky a třída je hudebně velmi ochuzena. Z informace, že děti rády tančí, lze usuzovat, že se jedná o skupinu, které je hudba příjemná, milá a aktivně a kladně na hudbu reaguje – pokud dostane příležitost. Přestože mě učitelka hned v počátku hbitě upozornila, že *„hudební výchova není má silná stránka,“* zdá se mi, že ani tolik nejde o vnitřní umělecké naladění, jako o zanedbávání, opomínání této oblasti.

Učitelka č. 4 z pomůcek využívá *„Orffovy nástroje – různé bubínky, dřívka, tleskání, hra na kytaru, rádio,“* pro činnosti, jako je zpěv, rytmizace, hudebně pohybové činnosti:

„děti často učím s CD, zpíváme a do toho tleskáme pro radost, hodně vytleskáváme dřívky, hodně to spojujeme s pohybem, s narativní pantomimou...říkanky – jednak veršované, jednak s pohybem a někdy jim dáme i nějakou melodii.“ Přestože i tato učitelka mě upozornila na to, že na hudbu moc zaměřená není, její přístup se oproti učitelce č. 3 liší. Vnitřní zaměření této učitelky směřuje k dramatice a hudbu používá jako prostředek dramatiky, avšak právě díky dramatice dává dětem možnost hudebních činností. Dále si často při hudebních činnostech pomáhá technikou. Děti tedy nejsou o rozměr hudby ochuzeny – přestože se tato učitelka nesnaží o prohlubování svých znalostí a rozvíjení dovedností v této oblasti, vnímám velmi kladně fakt, že, na rozdíl od učitelky č. 3, své nedostatky kompenzuje a děti se tak s hudebními činnostmi běžně setkávají.

Přestože v této mateřské škole je hudebně velmi aktivní a nápáditá učitelka (č. 1), celkové vyhodnocení pestrosti hudebních činností a pomůcek těchto učitelek této mateřské školy není příliš kladné. Všechny čtyři učitelky se shodují pouze na absolutním základu a minimu – Orffovy nástroje (jež jsou přítomny v Centru hudby a děti si je tedy mohou brát samy) a na zpěvu, který je základem a dokonce zde možná i nepsanou povinností (učitelka č. 1: „*Třeba před Vánoci jsme dostali tři týdny dopředu jedenáct písniček, které jsme se měli naučit a zvládli jsme to...*“). Tím nechci snižovat význam zařazování těchto činností – minimálně většina těchto učitelek tyto pomůcky a činnosti zařazuje jistě s nadšením z vlastní aktivity a iniciativy, přesto však poukazují na to, že se jedná o nejhrubší základ, který by zde byl naplňován, i kdyby oné aktivity a iniciativy nebylo.

8.2.6 Shrnutí

Učitelky mateřské školy *Začít spolu* mají **k hudbě kladný vztah**, přestože se některé hudebním činnostem mnoho nevěnují. Hudbu jako takovou si spojují s **emocemi**, což je u některých z učitelek také důvodem, proč se hudebním činnostem věnují v mateřské škole – **umožnit dítěti zažít, prožít a vyjádřit tyto emoce**. Dalšími učitelkami je hudba vnímána jako **součást a prostředek** něčeho jiného (součást hry, prostředek dramatické výchovy,...) a v neposlední řadě jako **zábava**. **Odlíšnost „jejich“ hudební výchovy od jiných nevnímají jako nijak zásadní**. Hlavní rozdíl je v rozdělení třídy na centra, což dětem umožňuje více svobody a individuální péče. Edukaci v běžných mateřských

školách vnímají jako poněkud direktivní a méně svobodnou, z čehož vyplývá, že přestože nevnímají rozdílnost nijak zásadně, **připadá jim jejich přístup k edukaci v oblasti hudby a hudební výchovy lepší**. Přestože si některé učitelky jsou vědomy svých nedostatků v oblasti hudební výchovy, a přestože o těchto nedostatcích ví i paní ředitelka, **neproběhl ani jediný náznak toho, že by na těchto nedostatcích chtěly alespoň minimálně pracovat**.

8.3 Waldorfská mateřská škola

8.3.1 Vztah učitelky k hudbě

V této mateřské škole je vnímání hudby učitelkami ve dvou směrech – **pozitivně** a jako **přirozenou součást** něčeho (života, procesu, vzdělávání,...).

Zcela jistě nejbližší a nejhlubší vztah k hudbě má učitelka č. 1, která na toto téma říká: *„Já hudbu zbožňuju, nemohla bych bez ní žít. Je to pro mě hodně důležitá věc už od dětství. To je pro mě zásadní rozměr.“* Když se řekne hudba, vybaví se učitelce č. 1 pozitivní hudební zážitky z dětství, ve kterých také vzpomínala na svou učitelku v mateřské škole, která pro ni byla vzorem. Tato skutečnost potvrzuje významnost a důležitost pozitivního a všestranného působení učitelky v mateřské škole. Z rozhovoru je zřejmé, že v oblasti hudby je i odborně vzdělaná, přestože si pedagogické vzdělání teprve dodělává. Velmi vřelý vztah této učitelky k hudbě významně pozitivně ovlivňuje i její výchovně vzdělávací působení v této oblasti.

Učitelka č. 2 na stejné otázky odpověděla, že hudbu vnímá: *„Příjemně. Vnímám ji jako důležitou součást výchovy dětí. Myslím, že hudba by měla člověka provázet co nejčastěji. Pro mě je hudba přirozená věc, přirozená součást života celkově.“* Zajímavostí je jedna z věcí, která se této učitelce vybaví, když se řekne hudba – opera. Podobně odpověděla i učitelka č. 4, když, mimo jiné, odpověděla na stejnou otázku – Vivaldi. Vnímám velmi pozitivně, že se učitelky mateřských škol soukromě zajímají o uměleckou hudbu, o kterou v dnešní době zájem již upadá. Nejen že těmito odpověďmi nám vyvrátili případné možné pochybnosti o skutečné hloubce jejich pozitivního vztahu k hudbě, ale také se díky tomu tříbí jejich hudební vkus, který poté různými způsoby předávají právě dětem v mateřské škole.

„Jako nedílnou součást života,“ vnímá hudbu učitelka č. 4 a učitelka č. 3: *„všemi smysly, vše, co je kolem nás...součást všeho.“*

8.3.2 Význam hudby v mateřské škole

Jaký je význam hudby a hudební výchovy v mateřské škole se u jednotlivých učitelek **individuálně liší.**

Pro učitelku č. 1 je hudební výchova v mateřské škole: *„radost...nadšení...je velmi důležité dětem umožnit zažít si tento rozměr, ten zážitek...mohou se zbavit emocí i se rozveselit, souvisí to i s emočním laděním.“* Tato učitelka tedy vnímá hudební rozměr jako přínosný, významný především pro oblast emocí a pro pozitivní zkušenost.

S oblastí emocí souhlasí učitelka č. 2, která říká: *„myslím, že (hudební činnosti) jsou přirozenou součástí života a člověka více otevírají. Přes hudbu se člověk dokáže i více naladit na různé věci a činnosti a posiluje to dýchání. Celkově, si myslím, že to psychicky uvolňuje a navozuje dobrou atmosféru.“*

Podle učitelky č. 3 je hudební výchova v mateřské škole *„výchova ke vnímání hudby. A to jak přirozeně, tak cíleně,“* a hudbě se věnuje proto, *„aby se hudba u dětí rozvíjela, aby se rozvíjel cit pro hudbu.“* Tato učitelka tedy vnímá zásadnost hudební výchovy v mateřské škole v rozvíjení hudebního citu.

Učitelka č. 4 vnímá hudební výchovu v mateřské škole jako *„zpívání s dětmi. Doprovází to naše činnosti, takže je to součást procesu.“* U této učitelky se může zdát, že má z těchto čtyř učitelek k hudbě pravděpodobně nejméně blízko. Přestože se jednalo o velmi příjemně a mile působící učitelku, její odpovědi byly velmi strohé a z obsahu vyznívá, že hudbě nevěnuje nijak zvlášť větší pozornost. Jedná se však o učitelku, která do třídy dochází pouze odpoledne, kdy se jedná o spontánní volné činnosti dětí a nemá tedy stejné možnosti jako ostatní učitelky, které si organizují ranní řízené činnosti. Navíc lze zařadit pouze takové činnosti, u kterých lze spolehlivě uřídit hlasitost, jelikož v té době ještě některé děti spí. Za takových podmínek tedy můžeme říct, že se v rámci svých možností věnuje hudebním činnostem stejně aktivně, jako ostatní kolegyně.

8.3.3 Rozdílnost hudební výchovy

Přestože se zpočátku dvě učitelky vyjádřily tak, že: „*to nemohou říci,*“ jelikož „*nemám srovnání,*“ nakonec svůj názor vyjádřily všechny čtyři učitelky – a názory se zde hodně liší.

Učitelka č. 1 rozdílnost vnímá „*hlavně určitě v pentatonice...máme zde hodně netypických nástrojů z chráněné dílny...hodně jdeme nápodobou, máme to hodně v rituálech a skrze pohyb...hodně používáme také gesta.*“

Rozdílnost především ve svobodě vidí učitelka č. 2: „*vše prolíná tím, že máme heslo ve škole „jsme škola pro hlavu, ruce, srdce“ a proto je třeba, aby člověk vyrůstal svým způsobem svobodně – ne na úkor druhých, ale svobodně sám k sobě. Tak, aby ten život prožíval opravdově.*“

Podle učitelky č. 3 v „jejich“ hudební výchově zásadní rozdíl není: „*U nás se více zpívá a více vnímají zvuky, více jsou na to citliví. Ale že by v tom byl nějaký zásadní rozdíl, to není.*“

Rozdílnost v jiném směru vidí učitelka č. 4: „*Myslím si, že k hudební výchově se jinak používá hodně přístrojů. V tom, si myslím, že jsme hodně jiní – nepoužíváme tato technická zařízení.*“

Jak sama zmínila paní ředitelka, komplikací při odpovídání na tuto otázku může být skutečnost, že učitelky mají filosofii a celkový režim a přístup waldorfské pedagogiky tak zažitý, že jim připadá přirozený, běžný, ničím jiný. S touto myšlenkou se ztotožňují. Každá učitelka si vzpomněla pouze na něco, v čem vnímá rozdílnost. Dohromady tyto odpovědi ale tvoří jasný obraz o tom, jak hudební výchova v této waldorfské mateřské škole vypadá. Hudební výchova zde stojí na **rituálech, netypických hudebních nástrojích, propojení** se vším, zejména s pohybem, **svobodě** a **nepoužití** jakéhokoliv **technického vybavení** (např. rádia).

Hudební výchovu v jiných mateřských školách však učitelky vnímají podobně – poněkud **direktivně, neuceleně, povrchně** – v každém případě hůře, než tu „svou“. Učitelka č. 1 svůj názor na hudební výchovu v jiných mateřských školách popisuje: „*tak a teď budeme cvičit písničku, sedněte si a poslouchajte,*“ učitelka č. 2 jako ne příliš hlubokou: „*viděla jsem učitelky, které zpívaly, hrály na hudební nástroje, dělaly*

rytmizace – nějaké tleskání...dnes už je to třeba také jiné,“ a učitelka č. 3 takto: *„Znám třeba ale učitelky, které učí zvlášť text písně a zvlášť melodii, že je to takové kostrbaté.“* Přestože konkrétní názory se liší, je zřejmé, že hudební výchovu v této mateřské škole vnímají jako lépe prováděnou, než jak je tomu jinde.

8.3.4 Pozorování, zkušenosti

Celková spolupráce s touto mateřskou školou mi byla velmi pozitivní zkušeností. Paní ředitelka je velmi příjemná, usměvavá a milá žena, stejně jako zbytek kolektivu. Ve volném čase mě učitelka č. 1 po mateřské škole provedla. Ukázala mi celou budovu, včetně zahrady a především všechny hudební nástroje včetně správného zacházení s nimi. Hru na hudební nástroje jsem si mohla vyzkoušet, dokonce jsme porovnávaly zvuky jednotlivých netypických nástrojů. Celkový přístup mateřské školy byl tedy více než vstřícný.

Jediná učitelka, která vůči mně příliš přívětivá nebyla, je učitelka č. 2. V rozhovoru mi sice poskytla mnoho informací a je zřejmé, že se v této problematice velmi dobře orientuje, přesto však bylo evidentní, že poskytovat rozhovor ji vůbec netěší. Neverbální komunikace byla zcela jasně odmítavá (překřížené nohy, založené, překřížené ruce, minimum očního kontaktu) a jednání se mnou dosti povýšené – často mě nenechala dopovědět větu a skákala mi do řeči, ale především celkovou intonací v kombinaci s mimikou. Zajímavý byl moment, kdy do místnosti, kde se rozhovor odehrával, přišla za touto učitelkou holčička, která odcházela domů. Učitelka najednou byla milá, posturika a mimika se uvolnily, stejně tak intonace. *„Copak tu děláš? Ty ses se mnou přišla rozloučit? Ty jsi hodná. Tak ahoj, ať máš krásný den.“* Když ale holčička odešla a učitelka se otočila zpět ke mně, vrátila se do své původní pozice. Její kolegyně ji v oblasti hudební výchovy chválily, prý dokonce spatra zvládá k písním zpívat druhý hlas. Z letmé komunikace mezi učitelkami se zdálo, že vůči sobě mají všechny vřelý vztah, a tak se domnívám, že přestože na mě působila velmi nepříjemně a nepřátelsky, ve skutečnosti tomu tak není. Z pozorování vztahů mezi učitelkami a z rozhovoru mezi touto učitelkou a dítětem usuzuji, že se jedná o stejně milou a hodnou učitelku, jako jsou zde všechny ostatní, pouze jí nejspíše z nějakého důvodu nebylo příjemné poskytovat rozhovor.

Další zajímavostí je skutečnost, že učitelky č. 1 a č. 2 vyslovily přání dále se v budoucnu v oblasti hudby a hudební výchovy rozvíjet. Učitelka č. 1 řekla: *„Já sama mám pocit, že to hrozně málo umím a málo o tom vím a že málo zapojuji hudební nástroje. Tak se to snažím prohlubovat, ale i tak mi to přijde ještě hrozně málo. Víím, že hodně lidí zpívá dětem i v ložničce. To je moc pěkné, jednou bych taky chtěla nahradit vyprávění pohádek hudbou.“* Učitelka č. 2 také říká: *„Je spousta seminářů, jako je chirofonetika a takové další věci, které také napomáhají vývoji obzvláště u předškolních dětí. To je třeba můj sen – čím bych se já chtěla zabývat.“* O další poznání a rozvoj mají tedy zájem právě ty učitelky, u kterých je zřejmé, že jejich vědomosti a dovednosti jsou již v této době v této oblasti bohatší, než u zbylých dvou kolegyň.

8.3.5 Hudební činnosti a pomůcky

Jelikož tato waldorfská mateřská škola má velmi **specifické hudební nástroje** a režim, od kterých se odvíjejí i hudební činnosti, učitelky se v této kategorii hodně **shodují**. Základem celého dne a hudebního dění jsou **hudební rituály**. Ať už se jedná o uvítací rituál, přechodový rituál či jakýkoliv jiný, zásadní informací pro nás je, že se jedná o píseň, která je založena na opakující se melodii, někdy je doprovázena i hrou na hudební nástroj a tvoří zcela přirozenou, pravidelnou a stálou součást dne. Jak jsem se z rozhovorů dále dozvěděla, všechny hudební nástroje jsou laděny **pentatonicky**, navíc mnoho z nich pochází z chráněné dílny. Pentatonika je využívána i při rituálech a různých dalších písních.

Nabídka hudebních nástrojů od učitelky č. 1 je široká: *„nejrůznější rytmické hudební nástroje, ať už Orffovy nebo přírodniny – kamínky, šišky, dřívka, co si najdeme v lese. Občas přinesu svůj hudební nástroj, hraji na housle, kytaru a flétnu.“* V průběhu rozhovoru dále zmiňuje i metalofony, litofony, kantely a lyru. Kromě činností s hudebními nástroji se věnuje dalším hudebním činnostem: *„povídáme si o tom, jaký ten nástroj má duši...hodně pracujeme v kruhu a hudba sama přinese posluchače...především zde máme rituály...hodně často využíváme vlastní rituální písně...máme vždy dominantní nějakou měsíční slavnost a k tomu si vybíráme hodně lidové písně a často pentatonicky laděné písně pro předškolní věk. A to vše je propojeno s pohybem... hledám i nové materiály. A s nimi se snažím dále pracovat – různě s rytmy, vyvozování hlásek a taková různá cvičení.“*

S šíří nabídky hudebních nástrojů a aktivit se shoduje i učitelka č. 2: „*Metalofon, máme dva – jeden větší a jeden menší. Na něm mám uvítací píseň dne, kdy na metalofon hraju a zpívám. Potom používáme při eurytmii triangl, činelky při stolování – kdy si přežeme a posloucháme délku tónu. Já používám kytaru... zvoneček a tak. Na rytmizaci používám tleskání, hru na různé části těla ale i nábytek – třeba židličky. Dále ozvučná dřívka, chrastítka, přes Vánoce používáme rolničky. A i jiné hudební nástroje, třeba ty Orffovy...Prožíváme rok od jara do zimy a každé období má své písně a své říkanky...hudební výchovu já dělám každý den, každý den dělám rytmizace, ať už tleskáme nebo říkanky, nebo se zastavíme - jak cítíte, že se to zrovna hodí, je to hodně intuitivní.*“ Pojetí hudební výchovy v mateřské škole těmito učitelkami lze hodnotit čistě pozitivně. V oblasti hudby mají zřejmě mnoho vědomostí a zkušeností, jimiž dokážou děti obohacovat.

Učitelka č. 3 se zaměřuje především na zpěv. „*Základní je zpěv, pomůcky – různé nástroje, ale i vyrábění, hračky, hudební nástroje z přírodnin, hra na tělo, poslouchání zvuků v okolí. Často je to připravená píseň, která se zpívá v průběhu dne, nemusí to být pouze cíleně. Buď je vedena s pohybem...nebo je to písnička, která se zpívá kdykoliv během dne.*“

Učitelka č. 4, která má omezené podmínky pro hudební činnosti (více viz kap. Význam hudby v mateřské škole, s. 39), tvrdí, že se s dětmi věnuje pouze zpěvu. Z odpovědi však vyplývá, že využívá i hudebních nástrojů. „*Používám ozvučná dřívka, lyru, metalofon... Úplně nejčastěji s dětmi jen zpíváme. A organizace vypadá tak, že já začnu a děti se přidávají... Já konkrétně s dětmi jen zpívám.*“

Souhrnné hodnocení hudebních činností a pomůcek v této mateřské škole je tedy **velmi kladné**. Kromě úplného hudebního základu – Orffových nástrojů a zpěvu, je zde hudební oblast obohacena o mnoho netypických hudebních nástrojů (např. housle, lyra, kantely), o alternativní hudební nástroje různého druhu a činnosti jsou často doplněny o pohyb, rytmizaci a dokonce zde nejsou výjimkou ani poslechová cvičení. Tímto je zde zajištěné příjemné, pestré a zajímavé hudební prostředí, díky kterému mají děti jedinečnou možnost rozvoje nejen v hudební oblasti, ale i rozvoje celé osobnosti.

8.3.6 Shrnutí

Ve waldorfské mateřské škole mají učitelky **kladný osobní vztah k hudbě**. Každá učitelka vnímá význam hudby a hudební výchovy v mateřské škole někde jinde – buďto si ji spojují s **emocemi** a vnímají jako důležité **umožnit dětem zažít** tento rozměr, nebo v tom, že vnímají hudbu **jako přirozenou součást života** a tak ji nelze oddělit, v tom, že **se rozvíjí cit pro hudbu**, či v tom, že se jedná o **součást procesu**. **Rozdílnost „jejich“ hudební výchovy oproti jiným mateřským školám si učitelky dobře uvědomují, přestože jim nepřipadá nijak zásadní** – spočívá především v pentatonice, netypických hudebních nástrojích, větší svobodě a nevyužívání jakýchkoliv technických zařízení. Edukaci v běžných mateřských školách vnímají poněkud direktivně, neuceleně a povrchně, a **tedy jejich postoj a přístup k hudbě a hudební výchově v mateřské škole vidí jako lepší**. U učitelek je zřejmé, že v budoucnosti se **chtějí v oblasti hudby a hudební výchovy dále rozvíjet**.

8.4 Montessori mateřská škola

8.4.1 Vztah učitelky k hudbě

Učitelky v této montessori mateřské škole vnímají hudbu **jednoznačně jako pozitivní a neoddělitelnou součást života**, kterou si také spojují s **emocemi a prožitkem**.

Učitelka č. 1 konkrétně říká: *„Myslím si, že to je nedílná součást lidského života a každé dítě je ji schopno vnímat v podstatě už v břiše, tam slyší tlukot srdce a tak, takže to už je nějaký rytmus. Myslím si, že v každém člověku vyvolává nějaké vzpomínky, nálady, emoce, takže kdyby hudba nebyla, tak si to neumím úplně představit.“* Její vědomosti v oblasti hudby jsou na opravdu vysoké úrovni. Z rozhovoru se dále dozvídám, že sama má dvě děti, kterým umožnila vnímat hudbu už v prenatálním období a hned po jejich narození pořádala sezení matek s malými dětmi, kde dětem zpívají a umožňují jim tedy styk s hudbou již od nejranějšího dětství.

Druhá učitelka taktéž vnímá hudbu jako neoddělitelnou součást života, kterou si nějakým způsobem spojuje s emocemi, emočním naladěním. Sama říká, že hudbu vnímá: *„Jako součást mého života. Něco, bez čeho si od jisté doby svůj život neumím představit...Relax... Chvilé, kdy mám čas sama pro sebe.“*

Pro třetí učitelku je hudba významnou součástí života právě díky emocím, které navozuje a dokáže měnit: *„Já hudbu vnímám jako prostředek pro vyjádření emocí. Ať už při poslechu, nebo když sama hraju. Můžu hudbou podpořit náladu, kterou už mám a chci si jí užít, nebo ji mohu hudbou i změnit. Když mám špatný den, tak stačí pár oblíbených melodií, které mě spolehlivě naladí do pohody a dobré nálady.“* Když se řekne hudba, vybaví se této učitelce: *„Emoce. V hudbě se skrývá nespočet různých emocí, které někdy ani nejdou vyjádřit slovy... A taky se mi vybaví síla a energie,“* což vysvětluje tím, že při živé hudbě, např. na koncertě, je cítit přítomná síla a energie, kterou při reprodukované hudbě nenajdeme.

Učitelka č. 4 ke všemu již zmíněnému navíc podotýká, že nezáleží na tom, jak kvalitní výkony v hudebním projevu máme, ale záleží na tom, aby nás hudba bavila: *„Vnímám ji jakou skvělou součást našich životů. Ráda hudbu poslouchám, ráda ji produkuji, i když ne vždy to je to pravé, ale myslím si, že o tom to není. Nezáleží zcela na tom, jestli člověk zpívá jako Karel Gott, ale jestli ho to baví, naplňuje a uvolňuje, o tom je pro mě hudba.“* Když se řekne hudba, vybaví se této učitelce: *„...hlavně příjemný pocit, kterým mě hudba naplňuje.“*

8.4.2 Význam hudby v mateřské škole

Je zřejmé, že tyto učitelky připisují hudební výchově v mateřské škole velký význam. I v předškolním vzdělávání ji vnímají jako **neoddělitelnou součást výchovy a vzdělávání**, která každému dítěti **velmi přínosná v mnoha oblastech** – poznání, prožitek, učení, sebevyjádření, zábava, emoční oblast, rozvoj hudebnosti.

Učitelka č. 1 vnímá hudbu jako nedílnou součást života, přestože její vlastní zkušenosti s hudební výchovou v mateřské škole nejsou pozitivní: *„já ještě to mám v sobě tak, že hudební výchova – nikdo ji moc neměl rád, třeba jsme museli sedět a byla ta hudební nauka, že jo, takže to to ve mně stále ještě evokuje. Nicméně já se tomu snažím dát trochu jiný obsah a je to určitě nedílná součást vzdělávání... právě z toho důvodu, že si myslím, že je pro život hodně důležitá, že každé dítě hudbu vnímá trochu jinak, a i když nemá přímo hudební sluch, tak ta hudba mu může prostě dát hodně.“*

Učitelka č. 2 taktéž vnímá hudební výchovu v mateřské škole jako součást procesu, navíc dodává, že jedním z důvodů, proč na hudbu v mateřské škole klade důraz, je:

„i proto, aby děti měly rozhled i o takových žánrech hudby, které už tak často u svých rodičů, případně starších sourozenců, tolik neslyšávají - myslím tím hudbu klasickou, lidovou a podobně...mě samotnou hudba velmi pozitivně ovlivňuje a naplňuje, a tak se ji snažím dětem předávat. Samozřejmě všichni u ní asi nezůstanou, ale třeba má práce s hudbou u některého z dětí zakoření a naplní mu život stejně jako mě.“

Učitelka č. 3 na toto téma říká: *„Pro mě to je jakákoli práce s hudbou. Může to být podkres k činnosti, vyjádření dítěte, relaxační ale i mobilizační prostředek...(Hudbě se věnuji) protože v dětech rozvíjí mnoho věcí. Od rytmického cítění, schopnost melodizace, představitivosti i napomáhá zbavit se strachu ze zpěvu. Když je dětí víc a zpívají všichni, tak se dítě snáz otrká a zjistí, že ho to nebolí a třeba ho to i začne bavit. Také jí používám při různých činnostech právě k naladění atmosféry, kterou pro danou činnost potřebuji...“*

Pro učitelku č. 4 je hudba v mateřské škole významná především díky prožitku a zábavě, jenž hudba dítěti umožňuje. Když se řekne hudba, tato učitelka si představuje: *„jak se s dětmi učíme novou písničku, jejich nadšení, když vidí živý hudební doprovod. Dále jak děti milují, když mohou používat samy nástroje, třebaže to jsou jen dřívka, či víčka od skleniček. Jak si užívají, když píseň spojíte s pohybem a činností. Když se mohou vyblbnout. Hudbě se věnuji, protože děti je mají rády a já také. Myslím, že hudba, písničky jsou součástí naší kultury, a nejen proto by děti měly nějaké znát. Pro děti je program pestřejší, když můžou zapojit do činností více smyslů.“*

8.4.3 Rozdílnost hudební výchovy

V této kategorii jsou rozdílnosti všemi učitelkami vnímány jen jako **nepatrné**, a to především v **propojenosti** (více smyslů, více oblastí vzdělávání), **pomůckám** a v **osobnosti učitele** (nezávisle na alternativním směru vzdělávání).

Učitelka č. 1 vnímá rozdílnost především ve způsobu podání a propojení různých oblastí vzdělávání: *„V tomhle (hudební výchově) asi ne. Asi jen na způsobu podání - nemám to tak, že by to dělalo všech 15 dětí najednou. Vezmu si třeba tři, u kterých vím, že je to baví víc, takže to s nimi zkusím, třeba ty noty. A když vidím, že to nechtějí dělat, tak je do toho úplně nenutím, ale jinak asi ne. Ještě mě napadlo, ještě vedu flétnu, ta je pro tyto tříleté děti, tak tam je učím už i klasicky noty. Ale dělám to vždycky zábavným*

způsobem, ne že – tohle to je čtvrtová, půlová, ale učíme se to třeba na jablku – to je celé jablko, to půlka. A zároveň to spojují potom s matematikou, kdy mají zlomková čísla, co je celek, co je polovina.“

Druhá učitelka vnímá rozdílnost v individuálním přístupu učitelek: *„V zásadě asi v ničem zázračném... Rozdílnost nejvíce a upřímně v přístupu učitelky... Hudba mi, jak jsem již několikrát zmínila, přijde stejně důležitá, jako ke každému tématu něco namalovat či vyrobit.“*

Podle učitelky č. 3 spočívá rozdílnost: *„v tom experimentálním přístupu k nástrojům. Snažíme se vše vést přes víc smyslů. Aby si děti vše vyzkoušely samy a dostaly ze všeho maximum, tak mají nástroje k dispozici i během volné hry, takže si mohou osahat nástroj, který chtějí. Také s dětmi vyrábíme nástroje z různých materiálů, tak aby si děti vyzkoušely, jak nástroj funguje.“*

Učitelka č. 4 tuto problematiku vidí takto: *„Myslím, že nejvíce asi v pomůckách, které máme k dispozici. Běžné MŠ si je nemohou jen tak dovolit. Jinak si myslím, že to až tak rozdílné není. Nezáleží až tak na směru, či alternativě, ale na osobnosti učitele samotného.“*

Postoj k výchově a vzdělávání v běžných mateřských školách byl čitelný pouze u některých učitelek. Učitelka č. 1 říká: *„tyto tříleté děti, tak tam je učím už i klasicky noty. Ale dělám to vždycky zábavným způsobem, ne že – tohle to je čtvrtová, půlová, ale učíme se to třeba na jablku – to je celé jablko, to půlka,“* a učitelka č. 3: *„Takže i hudební výchova není jen, vezměte si nástroje a hrajte si, jak chcete, nebo postavte se sem a zpívejte, ale snažíme se zapojovat co nejvíce věci.“* Z těchto informací vyplývá, že edukaci v běžných mateřských školách tyto učitelky vnímají jako **méně zábavnou, direktivní a bez většího zájmu o dítě.**

8.4.4 Pozorování, zkušenosti

Objevit montessori mateřskou školu, která mi poskytne rozhovory, byl docela problém. Tři mateřské školy mě odmítly, než mi v této mateřské škole rozhovory poskytli – ale také to nebylo jednoduché. Jako první jsem oslovila montessori mateřskou školu v Českých Budějovicích, se kterou naše Pedagogická fakulta spolupracuje. Odmítnutí však bylo pochopitelné – jedná se o malotřídku, a aby nebyla jejich výuka příliš

narušena, mají na rok určený povolený limit na spolupráci s veřejností, který je právě spoluprací s naší fakultou vyčerpán. A tak jsem oslovila druhou mateřskou školu v Českých Budějovicích, kde jsem na rozhodnutí čekala dokonce přes dva týdny, aby mě nakonec odmítli s tím, že se hudební výchově moc nevěnují, nebyli by pro mou práci přínosem a že se toho účastnit nechtějí. Po dvou neúspěších v Českých Budějovicích jsem oslovila tábořské mateřské školy. V obou mateřských školách jsem postupovala stejně, jako u ostatních mateřských škol, které jsem oslovovala – nejprve jsem poslala e-mail s žádostí o rozhovor a důležitými informacemi. Vždy jsem ponechala týden času na odpověď, jelikož jsem doufala, že jednou týdně se jistě na svůj e-mail, jenž na svých webových stránkách udávají jako kontaktní údaj, podívají. Vždy jsem ale po týdnu ještě volala a vše vyřizovala telefonicky, jelikož se na e-mail nikde, krom waldorfské mateřské školy, nepodívali a neodpověděli. V obou tábořských montessori mateřských školách mě však překvapilo, že při telefonickém hovoru mi po představení odpověděly: „*Joo, vy jste mi psala ten e-mail!*“ Mou žádost tedy ředitelky obou tábořských mateřských škol četly, ale nereagovaly na ni. V první montessori mateřské škole v Táboře si dokonce ředitelka myslela, že chci rozhovory s dětmi a z e-mailu prý nepochopila, že se jedná o rozhovory s učitelkami. Nejprve mě tedy přijala, ale s tím, že mi k rozhovoru poskytne pouze jednu učitelku, která se hudební výchově věnuje. Rozhovor s ostatními učitelkami mi poskytnout odmítala. A tak jsem se dostala k poslední montessori mateřské škole. Zde mě ředitelka přijala, také mi však nejprve chtěla poskytnout rozhovor pouze s ní samotnou, jelikož ostatní učitelky se hudební výchově nevěnují. Později však přistoupila i na rozhovory s ostatními učitelkami. Čas, kdy se mám dostavit, určila na 16:00. Když jsem přijela, pochopitelně už tam ostatní učitelky nebyly. A tak jsem musela přijet jindy znovu. Získat informace o běžném přístupu k hudební výchově v montessori mateřské škole bylo tedy komplikované a poněkud náročné. Skoro se zdá, že si alternativní směr montessori hodně hlídá svou reputaci a své případné nedostatky odmítají „pustit ven“.

8.4.5 Hudební činnosti a pomůcky

Konkrétní hudební činnosti a využití pomůcek v této mateřské škole rozhodně není opomíjeno.

Učitelka č. 1 se nejraději specializuje na hru na tělo a zpěv: „*Tělo hlavně. Hlavně tělo celé a pak máme rumba koule, ozvučná dřívka, prostě Orffovy nástroje. Nicméně nejradši mám prostě tělo. A máme takové zvonečky, které využíváme. Je to normálně prostě stupnice a některé děti už se snaží zkoumat, jestli je to vyšší tón nebo nižší tón a to je opravdu náročné, spolu to děláme. Úplně to (hudební činnosti) neorganizujeme, jak jsme montessori. Samozřejmě máme přípravu, záleží hodně na těch dětech – někdy děti ráno přijdou a řeknou, že chtějí zpívat, takže třeba nejdřív se snažím nejdřív dechovou rozcvičku, pak zvukovou a i logopedickou, tu dělám i na logopedické prevenci, a potom využíváme to tělo, že si třeba vytleskáváme jména nebo jakákoliv slova, potom třeba věty a tak, a potom si zpíváme, normálně si zpíváme... písničky a básničky. Anebo máme ty zvonečky, kdy třeba vezmu nejvyšší a nejnižší... když máme Cibulku, tak ji ztváříme.*“ Učitelka se tedy specializuje na co nejpřirozenější hudební činnosti a hudební činnosti vycházejí ze zájmu dětí.

Druhá učitelka říká: „*pomůcky nejčastěji volím Orffovy nástroje, ale i pomůcky vyrobené, například: chrastítka z různých krabiček i náplní, cvakátka z víček od přesnídávek aj. Dále piano a radio. Vyzkoušenou a oblíbenou hudební činnost s dětmi máme například relaxační. Využívám k tomu hudbu přímo relaxační či klidnou klasickou - Enya, Bedřich Smetana – Vltava. Zařazuji nejčastěji po cvičení. Dále zařazuji hudbu k různým zahřívacím hrám. Samozřejmě věnujeme čas zpěvu lidových písní, při nichž zařazuji i instrumentální hru s výše zmíněnými nástroji.*“

Třetí učitelka, mimo jiné, hojně využívá hudebních nástrojů, které mají k dispozici. Běžné je u ní ve třídě: „*Zpěv lidových písní a koled, hra s hudebními nástroji, máme ve třídě sadu zvonečků na zvonkohru, Orffovy nástroje, které máme pro každé dítě alespoň jeden nástroj, dále máme ve třídě kytaru a elektrické klávesy na které děti při zpěvu doprovázíme. Při různých činnostech používáme i reprodukovanou hudbu... Nejčastěji s dětmi děláme rytmizaci básničky s pohybem, to je baví nejvíc. Díky pohybu a rytmizaci se i básničky snáz naučí. Když jsou si děti ve všem jisté (text, pohyb) tak jim rozdáme i nástroje. Dále zvukovou diferenciaci na zvoncích, kdy děti hledají podle sluchu, které zvonky k sobě patří, zpěv písní s doprovodem i bez něj, doprovázení písní dětmi, napodobování zvuků přírody.*“ Nabídka hudebních nástrojů i činností je u této učitelky opravdu pestrá.

Ani čtvrtá učitelka hudební výchovu rozhodně neopomíjí: „*Používáme Orffovy nástroje a sada zvonků, které využíváme buď dle zadání, nebo přirozeně. Věnujeme se také hře na tělo a poslechu vážné hudby s výkladem, či k relaxaci. Nejčastěji provádíme pěvecké činnosti, buď samostatně, nebo s doprovodem na Orffovy nástroje... Pokud děti chceme naučit novou píseň, většinou s ní začínáme již dříve, v dopoledních hodinách, kdy si ji například já sama zpívám... další častější jsou poslechové činnosti, které volíme například, když se děti převlékají do pyžam, nebo při řízené činnosti.*“

8.4.6 Shrnutí

Obecně můžeme říct, že v této montessori mateřské škole si učitelky skutečně **uvědomují přínos hudební výchovy pro život dítěte**, a tak se hudebním činnostem věnují stejně často, jako ostatním „výchovným“ předmětům. Velký vliv na to má také skutečnost, že tyto učitelky mají **k hudbě jednoznačně kladný vztah**. Hudba je vnímána jako **neoddělitelná součást života** a je zde spojována s **emocemi** a **prožitkem**. To má vliv i na postoj k hudební výchově v mateřské škole. Hudba je vnímána jako **neoddělitelná složka výchovy a vzdělávání**, která je **pro dítě nenahraditelně přínosná** v mnoha oblastech (emoce, prožitek, učení, poznání,...). **Tyto učitelky vnímají rozdíl mezi „svou“ hudební výchovou a hudební výchovou v běžných mateřských školách jen jako nepatrný**, a to především v propojenosti – ať už více oblastí vzdělávání či propojení více smyslů při činnostech, dále v pomůckách – kterých mají více a některé své specifické (zvonky) a v neposlední řadě vidí rozdílnost především v individuálním postoji učitelů – bez ohledu na alternativní zaměření. Edukace v běžných mateřských školách je zde některými učitelkami vnímána jako méně zábavná, direktivní a bez většího zájmu o dítě – **tudíž svůj postoj k edukaci považují za lepší**.

9 DISKUSE

Neustále se výzkumně řeší vzniklá propast mezi teorií a praxí, u níž se v posledních letech významně usiluje o jejich propojení (Korthagen, 2011). Jak ukazují výsledky mého výzkumného šetření, není tomu jinak ani v mateřských školách alternativního zaměření. Ani v rámci jedné mateřské školy se však nejedná o propast globální (tedy u všech učitelek z dané mateřské školy alternativního směru vzdělávání nalezneme rozdílnost mezi teorií a praxí), nýbrž **individuální** (v rámci jednoho alternativního

směru a jedné mateřské školy se rozdílnost mezi teorií a praxí liší či shoduje u jednotlivých učitelek různě).

V teorii se uvádí, že v mateřské škole *Začít spolu* je hudba chápána jako jeden z nejbohatších zdrojů učení, jako přirozená složka života a neoddělitelná součást dne v mateřské škole. Z výzkumného šetření však vyplývá, že tomu tak není u všech učitelek z této mateřské školy. Hudbě se věnuje **každá učitelka dle svých preferencí a svého zájmu**, tedy některá učitelka více, některá méně. Stejně tak vnímají hudbu v mateřské škole – pro učitelky, které se hudbě věnují méně, není hudba jedním z nejbohatších zdrojů učení a neoddělitelnou součástí. Podobný princip nalezneme i u využití hudebních nástrojů a zařazování hudebních činností – učitelky, které se hudbě věnují více, se v této oblasti shodují s teoretickými východisky, kdežto učitelky, které se hudbě věnují méně, se s teorií shodují jen minimálně. Teorie a praxe jsou v souladu ve skutečnostech, že jsou pro hudební výchovu využívány různé formy práce – frontální, skupinová (převážně v centech) i individuální, a to u všech čtyř dotazovaných učitelek. Dále nalezneme shodu při kladení největšího významu na lidský hlas a práci s hlasem.

Ve *waldorfské* mateřské škole nalezneme téměř dokonalou shodu teorie a praxe. Činnosti vychází z přirozeného běhu roku, hudební výchově není vyčleněna část dne, jelikož se jedná o zcela přirozenou a neoddělitelnou součást života a dne. Splněny jsou i potřeby dětí – objevuje se pevný, přesto však přirozený pravidelný řád při hudebních činnostech v MŠ (rituály) i v opakujícím se rytmu a melodii písní, dítě se učí především nápodobou a má možnost se v této oblasti seberealizovat a poznávat. Cílem hudební výchovy je prohloubení schopnosti přirozeného vnímání a vyjadřování se a prožitek z hudby. Využívají se pomůcky a nástroje z přírodních materiálů a velký důraz je kladen i na pohyb (pohyb na melodii, do rytmu, tanec, eurymie). Všechna tato teoretická východiska zazněla při rozhovorech s učitelkami. Přestože se hudbě věnuje některá učitelka více a některá méně, ve všech případech hudebních činností **splňují teoretické myšlenky a metodiku** tohoto alternativního směru.

V mateřské škole *montessori* nalézáme některé odchylky praxe od teorie. Teorie říká, že v montessori mateřských školách není hudba přímo vyučována, není určen čas, délka ani obsah hudebních činností. Výzkum ale ukázal, že v některých případech je

hudební výchova přímo vyučována – např. při nácviu písní. Pouze u jedné učitelky (č. 1) bylo zřejmé, že při hudebních činnostech je dětem umožňována maximální svoboda – děti si samy určují, co chtějí zpívat, jaké nástroje objevovat apod. Ostatní učitelky tuto montessori pedagogickou zásadu většinou nedodržují. Teorie i praxe se však shodují v tom, že pedagog je pro dítě prostřednictvím svého vlastního zájmu o hudbu vzorem a motivací pro zkoumání hudby a v tom, že je hudba vnímána jako přirozenost každého člověka. Hudba je považována za bohatý zdroj rozvoje a poznání v mnoha oblastech. Co se týče hudebních pomůcek a činností, v praxi jsem našla totožné, jako udává teorie. Dále jsou splněny základní filosofické myšlenky, kdy je při činnostech zapojováno co nejvíce smyslů a hudební činnosti byly v praxi většinou spojovány s dalšími smysly a činnostmi a propojeny s dalšími oblastmi výchovy a vzdělávání. V této montessori mateřské škole se tedy hudbě hodně věnují a přestože **většinu** teoretických a filosofických **myšlenek splňují**, objevují se i **některé**, které **splněny nejsou**.

Vyvstává zde tedy otázka, proč je tomu tak? Proč učitelky alternativního vzdělávání nepřístupují k hudební výchově podle filosofie daného směru? Proč ředitelka neusiluje o zdokonalení a větší soulad mezi tím, co se udává v odborné literatuře a tím, co skutečně dělají? Jednou z možných příčin může být nedostačující připravenost učitelek i ředitelky konkrétního alternativního směru v této hudební oblasti. Je jisté, že před nástupem na učitelskou pozici se učitelky jistě seznámily s filosofií alternativního směru, je však možné, že o konkrétním vzdělávání v konkrétních oblastech, natož v těch, které jim nejsou blízké, mnoho informací nedostaly či nezjišťovaly. Další možnou příčinou může být skutečnost, že daný alternativní směr nemá jednoznačně danou metodiku hudební výchovy, jasně dané, jak by hudební výchova měla vypadat. Vliv na tuto skutečnost může mít i stáří alternativního směru. Nejmladším směrem je *Začít spolu* – o tomto směru nebylo snadné najít přístup tohoto vzdělávání k hudbě. Existuje tedy (alespoň v českém vydání) zatím relativně málo odborné literatury. A u tohoto směru nacházíme také největší odlišnost mezi teorií a praxí. O něco starší je *waldorfská* pedagogika, o které máme k dispozici již mnoho odborné literatury, a to i v oblasti hudby, kde je metodika jasně popsána. U tohoto směru nebyly v praxi nalezeny žádné odchylky od teorie. Nejstarším směrem je

pedagogika *montessori*, u které taktéž máme k dispozici mnoho odborné literatury, kde nalezneme i kapitoly z oblasti hudby. V tomto alternativním směru vzdělávání v praxi též nenalezneme žádné větší odchylky od teorie. Přestože se jedná o starší alternativní směr, než je waldorfská pedagogika, metodika v hudební výchově pedagogiky *montessori* není tolik rozšířena a tak jasně dána, jako je tomu u pedagogiky waldorfské – což by mohlo být příčinou, proč je zde více odchylek od teorie, než jak je tomu u waldorfské pedagogiky.

Mé výzkumné šetření přineslo nové poznatky a myšlenky, jež by se mohly stát předmětem dalšího bádání v této oblasti.:

- ⇒ V první řadě by bylo přínosné rozšířit výzkumný vzorek o další mateřské školy těchto alternativních zaměření a porovnat získaná data.
- ⇒ Další oblast k bádání, již můj výzkum přináší, je, jak se staví mateřské (či jiné) školy alternativního vzdělávání k prezentaci před veřejností? Během výzkumu jsem postupně nabývala dojmu, že např. alternativní směr *montessori* si zakládá na pozitivní prezentaci tohoto směru a své případné nedostatky odmítá „pustit ven“ (více viz kapitola *Pozorování, zkušenosti*, s. 47).
- ⇒ Jiný výzkum by se mohl zaměřit na zjištění přístupu těchto alternativních směrů k jiným výchovám (především k dramatické, která je také stále ještě poněkud opomíjena, ale i tělesné a výtvarné) a porovnat, zda je jiné výchově věnováno více času a prostoru, popř. hledat možné příčiny, proč tomu tak je.
- ⇒ V neposlední řadě by se mohl stát velmi přínosný výzkum, jenž by se zaměřil na to, jak jsou učitelé alternativních směrů vzdělávání informováni a vzděláni v oblasti svého alternativního směru, zda se v této oblasti dále proškolují apod., a zda zjištěná skutečnost (další prohlubování či neprohlubování vědomostí) má vliv na edukaci.

Na základě mého výzkumu by se dalo najít mnoho dalších oblastí a témat, jež by se mohly stát předmětem dalších výzkumů, což poukazuje na skutečnost, že můj výzkum nepřichází s jedním konečným poznatkem, ale otevírá a odhaluje nové myšlenky, jež se mohou stát předmětem dalšího bádání a jejichž objasnění může být klíčem k hlubšímu pochopení této problematiky.

Podívám-li se zpětně na průběh svého výzkumného bádání a na získaná data, zjišťuji, že obsahují několik nedostatků. V první řadě zjišťuji, že zaměření pouze na hudební výchovu je možná až příliš úzké. Postoj učitelek k hudební výchově nevyovídá mnoho o celkovém postoji učitelů k pedagogice daného alternativního směru. Mým záměrem sice bylo úmyslné zaměření se na hudební výchovu, nyní však vidím, že by bylo nejspíše přínosnější, kdyby se jednalo např. jen o dílčí část komplexnějšího výzkumu. V druhé řadě jsem při vyhodnocování dat zjistila, že až příliš mnoho pozornosti bylo věnováno pouze dílčímu doplňujícímu cíli, jenž se zaměřuje na konkrétní činnosti a pomůcky, kterých učitelky při hudební výchově využívají. Tato otázka se mi zdála také podstatná, jelikož strategicky zaujímal důležitou roli v polostrukturovaném rozhovoru – učitelkám umožňovala nejprve se zamyslet a rozvzpomenout si, co s dětmi konkrétně dělají a následně mi měly odpovědět, v čem je to, co dělají, tedy odlišné. Záměrem také bylo, aby hodnotily odlišnost pouze svých činností, snažila jsem se vyhnout tomu, aby učitelky začaly popisovat odlišnost celkové filosofie směru, kterou „napasují“ na hudební výchovu, přičemž samy to tak třeba ani nedělají. Přestože se mi toto povedlo, zpětně vidím, že jsem této otázce při rozhovoru věnovala příliš mnoho pozornosti namísto toho, abych více pozornosti věnovala právě získání informací o celkovém postoji k hudbě. Na základě toho poté bylo náročné i vyhodnocování dat. Myslím, že tento problém je zapříčiněn jednak formulací otázek a jednak skutečností, že kvalitativní pedagogický výzkum ještě není tak pevně ukotven, jasně dán a popsán, jako je tomu u výzkumu kvantitativního. S kvalitativním výzkumem jsem doposud neměla žádnou zkušenost, a tak jsem informace čerpala pouze z odborné literatury. Zdá se, že jsem si filosofii kvalitativního výzkumu nezvnitřnila natolik, abych se naprosto odpoutala od kvantitativních sklonů uvažování. To zapříčinilo, že právě postoje učitelek nejsou jednoznačně vyzdvihnuty, zmapovány a popsány, kdežto dílčí kvantitativní otázka týkající se pomůcek a činností je popsána relativně podrobně.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala oblastí hudby v předškolním vzdělávání. V teoretické části jsem popsala vývoj sluchového vnímání a definovala hudebnost, čímž jsme se seznámili se základními složkami, jež jsou klíčové pro hudební aktivitu. Dále jsem definovala pojmy *tradiční* a *netradiční* pro účely této bakalářské práce a popsala vybrané tradiční a netradiční metodiky hudební výchovy pro předškolní věk. Praktická část je zaměřena na učitele mateřských škol alternativního zaměření, konkrétně na jejich postoj k hudbě a hudební výchově. Hlavním cílem bylo zjistit, v čem učitelky (učitelé) v mateřských školách alternativního zaměření vnímají onu netradičnost alternativního směru v oblasti hudby.

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že učitelky alternativních směrů *Začít spolu*, *montessori* a *waldorf* vnímají rozdílnost jejich postoje k hudbě jen minimálně, v některých případech dokonce vůbec. Pojetí hudební výchovy ve své třídě je u učitelek více než alternativním směrem ovlivněno vlastním postojem k hudbě, a tak se i v rámci jedné mateřské školy jednoho alternativního zaměření jedná o velmi individuální problematiku. V rámci jedné mateřské školy tedy nalézáme u jednotlivých učitelek velké rozdíly jak v postoji k hudbě, ve vnímání významu hudební výchovy v předškolním vzdělávání, ve vnímání rozdílnosti přístupu k hudební výchově v jejich alternativním směru, tak i ve shodě či rozdílnosti jejich pojetí hudební výchovy v praxi a tím, jaká metodika je pro jejich alternativní směr udávána a popisována v literatuře.

Tento výzkum přinesl informace o alternativním předškolním vzdělávání v oblastech dosud neprobádaných. Výzkum byl úzce zaměřen, a tak stále ještě zbývá mnoho oblastí, které by stály za prozkoumáním, jelikož, jak ukazuje můj výzkum, to, co se o alternativním směru vzdělávání píše a to, co se skutečně dělá, mohou být dvě odlišné věci. A vzhledem k tomu, že filosofické myšlenky těchto směrů se těší stoupající oblibě (Rýdl, In: Hronová, 2015), bylo by přínosné zjistit, zda tomu, co se o nich můžeme dočíst, tak ve skutečnosti je praktikováno. Už z důvodu, že se jednou budeme všichni rozhodovat a přemýšlet nad tím, kam umístit své dítě či vnouče, aby to pro něj bylo to nejlepší a nejpřínosnější. A k tomuto rozhodování nám pomůže více než odborná literatura právě obraz skutečnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.

GAJDOŠOVÁ, Juliana, 2003. *Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.

GRUNELIUSOVÁ, Elisabeth, M., 1992. *Výchova v raném dětském věku: Školky s waldorfskou pedagogikou*. Přeložila LUŇÁČKOVÁ, Milada. Vyd. 1. Nakladatelství Baltazar. ISBN 80-900307-3-4.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Přeložila ZAHRADNÍČKOVÁ, Eva. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HALPERN, Steven, LINGERMAN, Hal A, 2005. *Muzikoterapie*. Vyd. 1. Bratislava: Eko-konzult. ISBN 80-8079-044-2.

HOLAS, Milan, 1985. *Úvod do hudební diagnostiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HURNÍK, Ilja, EBEN, Petr, 1982. *Česká Orffova škola: 1. - Začátky*. Vyd. 2. Praha: Supraphon.

KODEJŠKA, Miloš, 1991. *Hudební výchova dětí předškolního věku 2: Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-488-6.

KONVALINKOVÁ, Jana, 2012. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-924-0.

KORTHAGEN, Fred, 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Praha: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.

LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.

POLEDŇÁK, Ivan, 1984. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Vyd. 1. Praha: Supraphon.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

SEDLÁK, František a kol., 1988. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

SMOLKOVÁ, Táňa, 2007. *Dítě v úctě přijmout...: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea. ISBN 80-903761-2-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VYSLOUŽIL, Jiří, 1995. *Hudební slovník pro každého. Díl první, Věcná část*. Vizovice: Lípa. ISBN 80-901199-0-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Elektronické zdroje:

Kodejška Miloš, doc. PaedDr., CSc. In: *Katedra hudební výchovy: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta* [online]. [b.r.]. Univerzita Karlova [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/khv/profil-katedry/pracovnici-katedry/profily-vyucujicich/kodejska-milos/>

HRONOVÁ, Markéta. Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník. In: *Aktuálně.cz* [online]. 31. 8. 2015. ©1999 - 2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/valeni-po-koberci-alternativni-skoly-funguji-rika-odbornik/r~8692c7a44d6411e594170025900fea04/?redirected=1490024276>

Pojem tradiční. In: *Scs.abz.cz: Slovník cizích slov* [online]. ©2005-2016 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/tradicni>.

Tradice. In: *eStránky.cz* [online]. eStránky.cz, ©2017 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://www.gabrielangel.estranky.cz/clanky/myslenky/tradice.html>.

KANTOR, Jiří. Muzikoterapie - popis některých muzikoterapeutických technik. In: *Muzikoterapie: Cílené využívání zvuků a hudby k terapeutickým účelům*. [online]. Matěj Lipský, ©2007-2011 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.muzikoterapie.cz/muzikoterapie-popis-nekterych-muzikoterapeutickych-technik>.

Muzikoterapie: O muzikoterapii. In: *Muzikohraní* [online]. Muzikohraní, ©2009-2012 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.muzikohrani.cz/muzikoterapie/#headline4>.

Reittererová, Vlasta, Jurkovič, Pavel. Carl Orff. In: *Harmonie Online* [online]. 6. 4. 2002, ©2017 [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <http://www.casopisharmonie.cz/rozhovory/carl-orff.html>.

SABOLOVÁ, Gabriela. Jak představujeme dětem v montessori školce hudbu?. In: *Montessori pro rodinu*. [PDF] 2015, č. 3, s. 20 - 23. Dostupné z: www.zijememontessori.cz/./Montessori-pro-rodinu-3_2015_Hudba.pdf

Senzitivní období podle M. Montessori. In: *Žijeme Montessori* [online]. Žijeme Montessori, ©2014 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/senzitivni-obdobi-podle-m-montessori/>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupný z: www.msmt.cz/file/38795_1_1/.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Příloha č. 2 – Přepsaný rozhovor s učitelkou č. 1 – waldorfská mateřská škola

Příloha č. 1 / **Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Dítě a jeho tělo

Dílčí cíle	Vzdělávací nabídka	Očekávané výstupy
- rozvoj a užívání všech smyslů	- zdravotně zaměřené činnosti (dechová cvičení) - smyslové a psychomotorické hry - hudební a hudebně pohybové hry a činnosti	- sladit pohyb s rytmem a hudbou - ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem - vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (př. sluchově rozlišovat zvuky a tóny) - ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (př. zacházet s jednoduchými hudebními nástroji) - zacházet s jednoduchými hudebními nástroji

Dítě a jeho psychika

	Dílčí cíle	Vzdělávací nabídka	Očekávané výstupy
Jazyk a řeč	- rozvoj dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění)	- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti	- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči - učit se z paměti

	- rozvoj zájmu o další formy sdělení verbální i neverbální (př. hudební, pohybové)	- vyprávění toho, co dítě slyšelo přednes, recitace, dramatizace, zpěv - hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků	krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky) - soustředěně poslouchat hudbu
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání - rozvoj tvořivosti	- smyslové hry - činnosti zaměřené na rozvoj sluchové paměti, koncentrace pozornosti - hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (hudební, taneční,...)	- vědomě využívat všechny smysly - záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost - vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (hudebních, pohybových,...)
Sebepojetí, city, vůle	- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání	- estetické a tvůrčí aktivity (hudební, pohybové a další)	- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním - zachycovat a vyjadřovat své prožitky (pomocí hudby, hudebně pohybovou improvizací, apod.)

Sebepojetí, city, vůle

Dílčí cíle	Vzdělávací nabídka	Očekávané výstupy
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání	- estetické a tvůrčí aktivity (hudební, pohybové a další)	- těšit se z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním - zachycovat a vyjadřovat své prožitky (pomocí hudby, hudebně pohybovou improvizací apod.)

Dítě a ten druhý

Dílčí cíle	Vzdělávací nabídka
-rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních	- hudební a hudebně pohybové hry

Dítě a společnost

Dílčí cíle	Vzdělávací nabídka	Očekávané výstupy
- vytvoření pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat - rozvoj společenského i	- tvůrčí činnosti hudební, hudebně pohybové apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu - receptivní činnosti (poslech hudebních skladeb,...)	-vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, se zájmem sledovat hudební představení a hodnotit svoje zážitky (řící, co bylo zajímavé, co je zaujalo) -vyjadřovat se

estetického vkusu	- setkávání se s hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí	prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zaspívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)
-------------------	---	--

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016, s. 14-29)

Příloha č. 2 / Přepsaný rozhovor s učitelkou č. 1 - waldorf

(SVO1) Jak vnímáte hudbu?

Já hudbu zbožňuju a nemohla bych bez ní žít. To je pro mě hodně důležitá věc už od dětství. To je pro mě zásadní rozměr.

(TO1) Co se Vám vybaví, když se řekne hudba?

Vybaví se mi právě ty zážitky z dětství. U nás na městě, odkud pocházím, jsme měli tradice. Třeba na Velikonoce jsme měli velký průvod a v čele průvodu šel jeden známý, který hrál na kontrabas a měl hlas jako zvon. Později jsem se dočetla v knížkách takový obrat, že někdo zpívá tak, jako kdyby mu zněl hlas až z paty a on fakt zpíval úžasně. Mě to hrozně nadchlo a dodnes si ty písničky pamatuji ještě s tím dojmem z dětství, jak to tenkrát jemu znělo. A také si vybavuji, a to se mi moc líbilo, že pro mě byla velká osobnost má učitelka v mateřské škole. Ona s námi jezdila i na dětské tábory a učila

nás zpívat takovým způsobem, že říkala, že každý z nás máme v sobě dar, že každý jsme jedinečný a máme jedinečný hlásek a každý když zpíváme, tak můžeme ze sebe vyzpívat ten náš hlásek ven a přinést ho ostatním. To bylo také moc krásné, že to v nás otvírala jen takovým obratem a mně se to hrozně líbilo.

(TO2) Co se Vám vybaví, když se řekne hudební výchova v MŠ?

Velkou radost, protože právě tím, že mě to zajímá a baví, tak jsem kolem sebe potkala samé inspirativní lidi, kteří mě v tom dále posouvají, a já se od nich učím. Jediné vzpomínky na hudební výchovu ve školce mám ze svého vlastního dětství a později jsem to už nestudovala. Já jsem se sem dostala úplně z jiného oboru a teď si doplňuji vzdělání, a tak mám dojmologii spojenou s tím, co jsem až tady nasbírala během praxe nebo během toho, co mě zajímalo pro mou třídu. Mám v tom takové nadšení, že je to pro mě radost. Také se mi vybaví Jančaříková, která má speciální metodiku práce s hudební výchovou a využívá hodně přírodniny.

(TO3) Z jakého důvodu se hudebním činností věnujete?

Protože si myslím, že je velmi důležité dětem umožnit zažít si tento rozměr, ten zážitek, že mě to zpívá. A nejen to, k tomu patří i celá rytmika, pohyby. Mohou se zbavit emocí i se rozveselit, souvisí to i s emočním laděním.

(SVO2) Jaké metody a pomůcky využíváte?

Nejrůznější rytmické hudební nástroje, ať už Orfovy nebo přírodniny – kamínky, šišky, dřívka, co si najdeme v lese. Občas přinesu svůj hudební nástroj, hraji na housle, kytaru a flétnu. Takže děti někdy slyší i housle, které milují. Povídáme si o tom, jaký ten nástroj má duši a všichni – a to je ten vliv mateřské školy, se hrozně chtějí ztotožnit s učitelem, všichni mají sen hrát na ty housle. Některým to trvá ještě do základní školy a pak to postupně vzdávají. Hodně pracujeme v kruhu a hudba sama přinese posluchače, děti se o to samy rády a přirozeně zajímají.

(TO4) Pokuste se mi popsat běžnou hudební výchovu, činnost ve Vaší třídě. Může to být kdykoliv během dne. Popište mi, co nejčastěji děláte, co při tom používáte, cokoliv, na co si vzpomenete.

Především zde máme rituály, které jsou založeny na opakující se melodii. Děti nemusejí být nijak více upozorněni, ale slyší melodii a už ví, co se děje, díky čemuž je to takové nenásilné a děti ví, co se chystá dál. Hodně často využíváme své vlastní rituální písně pro různé umělecké činnosti nebo činnosti v kroužku, takže to nás vždy vpraví do toho, co právě přichází.

(TO5) Jaké další hudební činnosti (pěvecké, poslechové, hudebně pohybové, instrumentální) děláte?

V kroužku pak máme doplňující činnost, kdy si dost často vybíráme písničky k danému období, kdy máme vždy dominantní nějakou měsíční slavnost a k tomu si vybíráme hodně lidové písně a často pentatonicky laděné písně pro předškolní věk. A to vše je propojeno s pohybem. Tyto materiály si různě vyměňujeme v rámci waldorfu, máme i své vlastní písně. Každý rok se opakují písně, nebo já osobně se potřebuji pokaždé pro to období znovu nadchnout, a tak si hledám i nové materiály. A s nimi se snažím dále pracovat – různě s rytmy, vyvozování hlásek a taková různá cvičení. Třeba: „Na kameni skřítek klepe, kladívečkem ťuky, ťuk, tam kde kladívečkem klepne, cinkne tiše krásný zvuk.“ a pak cinkneme činelkou a chodíme okolo kruhu, chodí ten, co cinknul. Kde zvuk dozvoní, tomu u koho se zastaví, se pokloní a předá mu činelku. Je to i uklidňující. Takových her máme mraky.

(SVO3) V čem vnímáte rozdílnost hudební výchovy ve vaší mateřské škole oproti jiným MŠ (jiný alternativní směr, bez alternativního zaměření)?

Hlavně určitě v pentatonice, což jistě není tradiční ve všech mateřských školách. Takže zde máme více tradičních pentatonických písní, ale i svých pentatonických melodií, třeba pro flétnu, kterou mám ve třídě. Nebo metalofony, které jsou pentatonicky laděné. Máme zde hodně speciálních hudebních nástrojů z chráněné dílny – litofon, to je z kamene, z břidlice, pentatonicky laděný, což je takové netypické. Dále

metalofony z kovu v obou třídách, máme kantely a lyru jakožto strunné nástroje, o kterých se říká, že jdou více k předškolnímu věku, že duše dítěte z nich více získá.

Z chráněné dílny se jedná o jaké nástroje např.?

Všechny, které jsem vyjmenovala.

A třeba organizačně – děláte to nějak jinak?

Já moc neznám klasiku. Hodně jdeme nápodobou, máme to hodně v rituálech a hodně skrze pohyb. Takže moc to není takové – tak a teď budeme cvičit písničku, sedněte si a poslouchajte, to ne. Spíše že my začneme a oni se přidávají. Není to vedené nijak striktně. Hodně používáme také gesta, gesta rukou, jednak ty velká, jednak malá. To děti baví, jelikož v tom jsou i různé temperamenty, zrychluje se, zpomaluje, je to pro všechny.

(SVO4) Je ještě něco k tomuto tématu, co jsme nezmínili a chtěla byste to říct?

Myslím si, že vždy hraje velkou roli osobnost učitele, jak to má. Já sama mám pocit, že to hrozně málo umím a málo o tom vím a že málo zapojuji hudební nástroje. Tak se to snažím prohlubovat, ale i tak mi to přijde ještě hrozně málo. Víím, že hodně lidí zpívá dětem i v ložnici. To je moc pěkné, jednou bych taky chtěla nahradit vyprávění pohádek hudbou.

