

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výuka zpěvu v rámci alternativních vzdělávacích programů

Singing education in alternative educational programs

Kristýna Pechová

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání – Sbormistrovství se zaměřením na vzdělávání (7504R233, 7507R047) – dvouoborové studium

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výuka zpěvu v rámci alternativních vzdělávacích programů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha

.....

*Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní doktorce Jiřině Jiříčkové, za její ochotu a zpětnou vazbu, kterou mi při zpracovávání laskavě poskytla. Dále děkuji všem pedagogům, kteří mi umožnili poznat jejich způsob výuky a zapojit jejich žáky do výzkumu v rámci této práce. V neposlední řadě děkuji všem rodičům, kteří učí své žáky v domácí škole a spolupracovali se mnou při výzkumu.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce zkoumá problematiku vyučování zpěvu v rámci alternativních vzdělávacích programů. Konkrétně popisuje tuto problematiku u montessori, waldorfských a domácích škol. Teoretická část se zabývá historií a rozvojem těchto alternativních metod a rovněž jejich celkovou koncepcí a přístupem ke zpěvu při hudební výchově. Cílem této práce je na základě výzkumu zmapovat průběh hudební výchovy u těchto programů a spolu s ním i způsob, jakým zapojují zpěv a rozezpívání do praxe tohoto předmětu. Dalším z výzkumných cílů je zhodnocení vztahu žáků k výuce zpěvu na montessori a waldorfských školách a jejich vztah ke zpěvu obecně. Součástí práce je zmapování různých přístupů ke zpěvu u montessori, waldorfských a domácích škol a způsobů využití pro ně specifických metod při výuce. Výzkumné metody použité v této práci zahrnují kvantitativní výzkum, mezi jehož nástroje patří dotazník, a kvalitativní výzkum, v rámci kterého proběhlo přímé pozorování hodin hudební výchovy a individuální rozhovor s rodiči, kteří mají domácí školu. Výsledky výzkumu potvrzují hypotézy týkající se významu zpěvu pro žáky montessori a waldorfských škol, četnosti výuky zpěvu na těchto školách a metod využívaných u domácího vzdělávání. V neposlední řadě je cílem práce prezentovat získané poznatky o výuce zpěvu v těchto alternativních vzdělávacích programech takovým způsobem, který umožní jejich implementaci do prostředí tradičních škol.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Výuka zpěvu, hudební výchova, alternativní vzdělávání, druhý stupeň ZŠ, střední škola, vztah ke zpěvu, alternativní metody.

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis examines how singing is taught within alternative educational programs, especially in Montessori, Waldorf, and home schools. The theoretical portion of the thesis discusses the concept, history and development of these alternative education methods, as well as their approach to singing as a part of music education. The goal of this research is to map the course of music education in these programs while showing how they involve singing in daily practice. Another goal of the research is to evaluate student attitudes towards singing lessons at Montessori and Waldorf schools, as well as attitudes towards singing in general. Part of the research involves mapping different approaches to singing within Montessori, Waldorf, and home schools, as well as the specific teaching methods that are employed. This thesis draws upon both quantitative research, the tools of which include a questionnaire, and qualitative research, which includes direct observation of music lessons and individual interviews with parents who educate their children at home. Last but not least, this thesis seeks to present the collective knowledge of singing instruction in these alternative education programs in a way that will allow for their implementation within traditional schools.

## **KEYWORDS**

Teaching singing, music education, alternative education, secondary school, high school, approach to singing, alternative methods.

## Obsah

Úvod.....	8
1 Alternativní vzdělávání a reforma školských systémů .....	9
1.1 Alternativní škola a alternativní vzdělávací program .....	9
1.2 Rozdělení alternativních škol.....	10
1.3 Vznik a vývoj alternativních škol .....	11
1.4 Funkce a vlastnosti alternativních škol.....	12
2 Waldorfské školy a waldorfská pedagogika .....	14
2.1 Filozofie Rudolfa Steinera a historie waldorfských škol.....	14
2.2 Pedagogické principy waldorfských škol .....	15
2.3 Praktické principy waldorfských škol.....	17
2.4 Hudba a umění ve waldorfských školách .....	19
3 Maria Montessori a montessori pedagogika .....	24
3.1 Historie zakladatelky montessori metody.....	24
3.2 Poznatky získané v Domově dětí.....	26
3.3 Principy montessori pedagogiky.....	27
3.4 Hudba v rámci montessori pedagogiky .....	30
4 Domácí škola .....	35
4.1 Úvodem k domácímu vzdělávání .....	35
4.2 Unschooling Johna Holta.....	36
4.3 Principy unschoolingu .....	39
4.4 Další podoby domácí výuky .....	40
4.5 Pravidla pro domácí školu v ČR a zahraničí.....	41
5 Výzkumná část.....	45
5.1 Předmět a cíle výzkumu.....	45
5.2 Výzkumné otázky a hypotézy .....	46
5.3 Organizace výzkumu .....	47
5.4 Výzkum a interpretace výsledků.....	48
5.4.1 Struktura dotazníku.....	48
5.4.2 Vztah žáků montessori a waldorfských škol ke zpěvu v rámci hudební výchovy.....	48
5.4.3 Důležitost zpěvu při hudební výchově.....	53
5.4.4 Průběh hudební výchovy u montessori a waldorfských škol.....	53
5.4.5 Výuka zpěvu v rámci domácí školy.....	64
Závěr .....	67
Seznam použitých informačních zdrojů .....	69
Seznam příloh .....	73

## Úvod

Motivací pro bakalářské téma výuky zpěvu v rámci alternativních vzdělávacích programů je dlouhodobý zájem veřejnosti o alternativní vzdělávací programy jako nadstandardní formu vzdělávání oproti tradiční škole. Přestože žádný z alternativních vzdělávacích programů není natolik rozšířený jako tradiční vzdělávací programy, reforma školských systémů ve 20. století způsobila celosvětové rozšíření alternativních metod, které stále rozvíjí a obohacují nejen samy sebe, ale i tradiční školství.

Vzhledem ke stále vzrůstajícímu množství alternativních vzdělávacích programů se tato práce zabývá pouze třemi vybranými, konkrétně metodami Marie Montessori, Rudolfa Steinera a Johna Holta.

Metody výuky zpěvu v rámci těchto programů jsou dosud zmapované pouze v originálních dílech zakladatelů nebo sekundárně v publikacích zabývajících se hudební výchovou obecně. Přesto mají potenciál nabídnout inspiraci tradičním školským systémům skrze specifický přístup ke vzdělávání, hudbě a zpěvu.

Cílem této práce je v teoretické části prezentovat motivace a přístupy těchto vzdělávacích programů vycházející z jejich celkové koncepce vzdělávání. Cílem praktické části je pomocí výzkumu prezentovat na základě několika explorativních metod způsob, jakým je zpěv začleněn do hudební výchovy. Součástí praktické části jsou výzkumné otázky týkající se vztahu žáků druhého stupně alternativních základních škol a alternativních středních škol ke zpěvu a koncepce výuky zpěvu při hudební výchově na těchto školách. V praktické části jsou rovněž prezentovány konkrétní činnosti a metody využívané v rámci těchto škol.

Závěr práce shrnuje zjištěné poznatky a vyhodnocuje předem stanovené hypotézy. Prezentuje rovněž výzkumná zjištění a navrhuje aplikaci do praxe hudební výchovy.

# 1 Alternativní vzdělávání a reforma školských systémů

## 1.1 Alternativní škola a alternativní vzdělávací program

Abychom mohli rozebrat problematiku zpěvu při hudební výchově v rámci alternativních vzdělávacích programů, je třeba se nejprve zaměřit v širších souvislostech na pojem alternativní vzdělávací program. V této práci jsou pojmy alternativní vzdělávací program a alternativní škola vnímány jako úzce související, takřka jako synonyma, a to z následujících důvodů.

Prvním důvodem je, že v České republice, podobně jako v jiných státech Evropy, určují povinné atributy výuky (délku, obsah, cíle, organizaci atd.) pro jednotlivé úrovně vzdělávání Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) zavedené školským zákonem.<sup>1</sup> Užívání termínu *alternativní vzdělávací program* pro označení náplně, organizace, metodiky a cílů vyučování působí mnohoznačně v tom smyslu, že může evokovat vybočení od rámcového vzdělávacího programu ČR. Takový postup ve vzdělávání by byl v rozporu s předpisy školského zákona, tudíž by nemohl být rovnocenný vzdělání, které poskytují tradiční instituce. Školský zákon však vyhrazuje prostor ve školním vzdělávacím programu, který závisí na jednotlivých školách, jež jej tvoří v mantinelech určených RVP. Z tohoto vyplývá, že alternativní vzdělávací program lze chápat jako zkrácené označení pro školní vzdělávací program alternativní školy. V rámci snazší orientace je proto v této práci uvedeno, že jednotlivé disciplíny, cíle, metodiky, organizace učiva atd. se týkají alternativních škol, nikoli školních vzdělávacích programů alternativních škol.

Druhým důvodem je použitá literatura, která je výhradně soustředěna na alternativní školství a na jednotlivé druhy alternativních školních institucí, které si vytváří vlastní školní vzdělávací programy založené na jejich unikátním pojetí vzdělávání.

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program [online] Praha: MŠMT, poslední revize: 2020, [cit. 5. 4.2022] Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>>

Třetím důvodem je vnímání těchto dvou pojmů širokou veřejností za zaměnitelné.

## 1.2 Rozdělení alternativních škol

Ve vymezení institucí, které lze označit za alternativní školy, je třeba vycházet z přívlastku tohoto termínu. Opakem alternativy je z logického hlediska škola „normální“ či „tradiční“.

Vzhledem k širokému chápání slova „alternativní“ není jednoznačně určeno, které druhy škol se za alternativní již nedají označit, a existují instituce na pomezí tradičních a alternativních. Široká veřejnost může například chápat jako alternativní každou školu, která není státní. Naopak i školy, které ve všech kritériích naplňují tradiční pohled na školství, mohou být vnímány jako alternativní kvůli rozšířené výuce jazyka, matematiky, hudební nauky atd.

Dle Všeobecné encyklopedie ve čtyřech svazcích jsou alternativní školy „... školy rozvíjející tradice nové výchovy a uplatňující zásady antiautoritativní a pedocentrické pedagogiky. Vznikaly (zejména v západních zemích v 70. letech) jako projev kritického postoje k běžným školám. V alternativních školách se uplatňují myšlenky Marie Montessoriové, Célestina Freineta, Rudolfa Steinera, metody skupinového a týmového vyučování, projektová metoda, integrace a jiné. V ČR patří mezi alternativní školy soukromé školy, církevní školy a některé školy státní.“ (Kol. autorů, 1969, s. 71)

Jan Průcha (1994) uvádí několik druhů rozdělení, které můžeme chápat jako standardní z dnešního pohledu. Prvním z nich je rozdělení podle didaktických a pedagogických aspektů. Průcha k tomuto říká: „Alternativní školy z tohoto hlediska jsou všechny takové, které uplatňují nové, nestandardní, reformní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.“ (Průcha, 1994, s. 7)

Druhým z nich je rozdělení na státní a nestátní, v tomto případě se liší primárně podle druhu financování.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 1994. ISBN 80-7041-972-5. s. 7.

Tato práce se bude zabývat hlediskem didakticko-pedagogickým, které se týká metody, náplně a cílů vzdělávání, tedy odlišností ve způsobu výuky od tradičních škol. Zřizovatelem alternativní školy může být stát, soukromník, společenství, církve a jistě mnozí další.

### 1.3 Vznik a vývoj alternativních škol

Vzhledem k významu školních institucí ve společenském, politickém či rodinném prostředí má škola povinnost zůstat aktuální a měnit svoji podobu podle současného společenského dění. Povinnost reformovat se a vyvíjet se týká všech druhů vzdělávacích institucí, tedy nejen tradičních či alternativních. Svým způsobem vznikly alternativní školy jako plod snahy o reformaci a využití nových či lepších pedagogických postupů. Velkou kapitolou v dějinách alternativního školství je období reformních pedagogických hnutí. Ta se rozvíjela v posledních dvou desetiletích 19. století a v první polovině 20. století.<sup>3</sup> Této době můžeme vděčit za vznik například waldorfské, daltonské či montessori školy. Od té doby se jednotlivá hnutí dotvářela a stále dotváří dodnes.

Reformní pedagogická hnutí mají význam v historickém kontextu pedagogiky i v dnešní době a ovlivňují současnou podobu pedagogického smýšlení. Rýdl (1994) uvádí: „*Co se událo v letech 1880 – 1940 v pedagogickém dění na evropském kontinentě a ve Spojených státech amerických, nemá v dějinách výchovy vzhledem k pestrosti návrhů řešení, množství zainteresovaných postav a pronikavému dopadu na školní praxi vyučování obdoby.*“ (Rýdl, 1994, s. 16)

Pohnutkami k reformním proudům byla kritika chyb tradičního školství, jež působilo příliš konzervativně. Rovněž zde figurovala snaha vytvořit odlišnou metodu organizace výuky, touha po návratu k přirozenosti, kterou systematizace a konstrukce současného vzdělání neumožňovala, a přizpůsobení individuálním potřebám žáků.

Podle Institutu pro podporu inovativního vzdělávání, který se zabývá zprostředkováváním informací o nových proudech, iniciativách, školách a jednotlivých

---

<sup>3</sup> RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-900035-8-3, s. 7.

vzdělávacích metodách, je v současnosti v České republice okolo 181 alternativních škol. Dle jejich slov je tvoří: „... lesní, přírodní, montessori, waldorfské, svobodné a jinak inovativní či inspirativní základní a střední školy.“<sup>4</sup> Toto číslo lze však brát pouze jako orientační, neboť je tvoří pouze projekty, kterých si Institut pro podporu inovativního vzdělávání povšiml.

Podle Asociace waldorfských škol v ČR je v naší zemi aktuálně padesát pět waldorfských vzdělávacích institucí a podle spolku Montessori ČR z.s. je v České republice 156 školních zařízení s montessori pedagogikou. Uvedené příklady jsou pouze některými z mnoha druhů reformních pedagogických hnutí, která mají v České republice své zástupce.<sup>5</sup>

## 1.4 Funkce a vlastnosti alternativních škol

Dle Jana Průchy (1996) má alternativní škola především funkci kompenzační, snaží se doplnit nedostatky či vyhovět výhradám v normálních školách. Průcha k tomuto dodává: „*Alternativní školy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy.*“ (Průcha, 1996, s. 14)

Další funkce je diverzifikační, díky které mají žáci možnost výběru z různých variant ve vzdělávání a v neposlední řadě je třeba uvést i funkci inovační.<sup>6</sup> Snahou o nové postupy v metodice vzdělávání a obměněním škály informací a znalostí posouvají alternativní školy celkové školství.

Je podstatné zmínit, že ve většině případů bývá označení „alternativní“ chápáno jako pozitivní. Alternativní školy jsou prezentovány tak, že mají nabízet více než tradiční školy. Jejich odchýlením se vyvyšují nad školy tradiční. Efektivita jejich vzdělávání však

---

<sup>4</sup> Institut pro inovativní vzdělávání. [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://inovativnivzdelavani.cz/inovativnivzdelavani/cz/>>.

<sup>5</sup> Asociace waldorfských škol ČR. [online]. Poslední revize 15. 5. 2021. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>. Montessori ČR. [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.montessoricr.cz/>>.

<sup>6</sup> PRŮCHA, Jan, 1994. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-972-5. s. 15.

nezávisí pouze na přesvědčení a pedagogice školy, ale i na prostředí konkrétní instituce a jejích pedagogických pracovnících.

Specifické vlastnosti alternativních škol se značně odlišují mezi jednotlivými proudy reformačního pedagogického hnutí. V této kapitole je uvedeno pouze několik nejčastějších alternativ k tradičnímu školství. Metodika, vývoj a filozofie vybraných alternativních škol je podrobněji rozebrána v dalších kapitolách. Podobný výčet škol, který je níže, lze najít v publikaci Alternativní školy od Jana Průchy a rovněž na internetových stránkách jednotlivých pedagogických spolků.<sup>7</sup> Dnes se nejčastěji setkáváme se školou:

- waldorfskou,
- montessori,
- daltonskou,
- jenskou,
- freinetovskou (v ČR doposud žádná není).

Mezi méně tradiční alternativy s kratší historií patří lesní škola, hnutí Začít spolu či zdravá škola.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Asociace waldorfských škol ČR. [online]. Poslední revize 15. 5. 2021. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>. Montessori ČR. [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.montessoricr.cz>>.

<sup>8</sup> Alternativní školy. [online]. c2001. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z <<http://alternativniskoly.cz>>.

## 2 Waldorfské školy a waldorfská pedagogika

### 2.1 Filozofie Rudolfa Steinera a historie waldorfských škol

Historie waldorfských škol, které se ve svém uspořádání opírají o principy waldorfské pedagogiky, je úzce spjata se jménem Rudolfa Steinera. Narodil se v roce 1861 v Donji Kraljeveci v současném Chorvatsku, tehdy v Uhersku. Jeho otec byl železničním úředníkem a Rudolf Steiner proto trávil velkou část dětství na rakouských nádražích. Zajímal se o německou filozofii, literární vědu a odkaz J. W. Goetha.<sup>9</sup>

Jeho cyklus přednášek, v nichž hledal řešení tehdy aktuálních sociálních problémů pomocí nových koncepcí ve výchově a vzdělávání, dal za vznik tomu, čemu dnes říkáme waldorfská pedagogika. Při přednášce ve švýcarském Dornachu se poznal s majitelem továrny Waldorf Astorie – Emilem Moltem. Společně a za pomoci dalších kolegů pak otevřeli v roce 1919 školu pro děti Moltových zaměstnanců a dalších příznivců, která byla založena na principech, které vytyčil ve svých přednáškách<sup>10</sup>. Tímto krokem dali za vznik jednomu z nejvlivnějších alternativních školských hnutí ve Spolkové republice Německo.

Rudolf Steiner byl ovlivněn myšlenkovými proudy své doby. Působily na něj přírodně filosofické názory J. W. Goetha. Jeho doba přinášela stále vzrůstající rozkol ve vztahu víry a vědy. Rovněž odporoval tendenci oddělení člověka od náboženství a idealistických soustav. Základním kamenem waldorfské pedagogiky je antroposofie, eklektický systém, který Steiner formuloval na počátku 20. století.<sup>11</sup>

Tento směr myšlení šel přímo proti myšlenkovým proudům, jež získávaly popularitu v tehdejší společnosti, která upřednostňovala moderní pojetí člověka jako tvora opírajícího se o vědecké poznatky a popírajícího spojení s náboženstvím a vírou.

---

<sup>9</sup> RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. ISBN: 80-900035-8-3, s. 125.

<sup>10</sup> Asociace waldorfských škol. Stručně o waldorfské pedagogice. [online]. c2008. Poslední revize 15. 5. 2021. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>.

<sup>11</sup> RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815.

V antroposofických úvahách hledal Steiner řešení sociálních problémů v rámci nové organizace výchovy a vzdělání.<sup>12</sup>

Steiner vycházel ze spiritualistických tendencí k oddělení člověka od materialismu a označení člověka jako tvora, jehož tvoří síly přírodní a tělesné. Rovněž uznával takzvanou „vyšší“ sílu, která lidi provází od narození a vede je při utváření hodnot vyšších než materiálních. Odmítá oddělení člověka od náboženství a idealistických soustav a jde proti rozporu vědy a víry. Rýdl (1990) se k této síle vyjadřuje: *„Tato iracionální síla (objektivní duch), kterou si člověk uvědomuje systematickým cvičením vnitřních schopností, koncentrací a meditací, poskytuje také jediné správnou výchovnou metodu, totiž volnost pro rozvoj individuálních schopností a vnitřních sil, jež Steiner nazývá silami tvořivými (Bildekräfte). Tyto jsou na fyzickém těle nezávislé a objevit je můžeme pouze vyššími (tedy iracionálními) způsoby poznání.“* (Rýdl, 1990, s. 3)

Mezi způsoby poznání může patřit například meditace. Ve své analýze se však Rýdl vyjadřuje k tomuto pojetí spíše kriticky a celkové tendence antroposofie označuje už v názvu své stati za iracionalismus v pedagogické teorii.

Pokud se zaměříme na Steinerovy celkové tendence k propojení člověka s vyššími hodnotami a přírodní mystikou, může být zajímavé si povšimnout, že byl produktem své doby. V časově blízké době na stejném kontinentu vznikalo a rozšiřovalo se další celosvětově známé pedagogické hnutí s některými podobnými principy. Jednalo se o volnočasově-pedagogickou metodu Roberta Badena Powella, která se však místo reformy povinné školní docházky věnovala mimoškolnímu vzdělání mládeže.<sup>13</sup>

## 2.2 Pedagogické principy waldorfských škol

Koncept waldorfské pedagogiky se opírá o trojí rozdělení, které Steiner charakterizuje jako třístupňovou cestu:

---

<sup>12</sup> RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815.

<sup>13</sup> Junák - český skaut, z. s. [online]. c2022. [cit. 19. 6.2022]. Dostupné z: <<https://www.skaut.cz/skauting/historie/>>.

1. Příprava.
2. Osvícení.
3. Zasvěcení.<sup>14</sup>

Tato trojjedinnost se týká i charakterizace člověka jako bytosti, kterou tvoří tělo, duše a duch. Z této teorie vychází i rozdělení vzdělávacího období do tří etap podle věku, přičemž každá etapa klade důraz na jiné schopnosti a náplň vzdělávání. V prvním období se rozvíjí primárně tělo, čemuž jsou přizpůsobena i výchovná doporučení pro pedagogy. Druhé období je zaměřené na rozvoj éterického těla, utváření charakteru a vlastností, na vztah k náboženství a autoritám. Důraz je kladen na citový výklad pomocí příběhů a tvořivosti. Třetí období charakterizuje vývoj astrálního těla, pohlavní dozrávání, orientace na rytmicko-taktovou výchovu, se kterou souvisí i eurytmie. V tomto období pedagog pomáhá žákovi utvářet vztah mezi rozumem a citem.<sup>15</sup>

Dle Rýdla by se antroposofické názory dnešnímu praktickému pedagogovi mohly zdát značně složité a odpojené od reality. Steinerovým ideálem byla volná škola, ve které mohla být samospráva a důraz ve vzdělávání na esteticko-morální působení.<sup>16</sup> Steinera z velké části ovlivňoval idealismus a spiritismus, antroposofie však nebyla jediný světový názor ovlivňující vývoj waldorfské školy. Samotné principy popsané výše zastánci waldorfské pedagogiky neprezentovali a neprezentují žákům waldorfských škol, ale primárně pedagogům a rodičům v rámci přípravy na vzdělávání žáků.

Celkovou filozofii, na které se zakládá princip waldorfské pedagogiky, a okolnosti jejího vzniku hodnotí Karel Rýdl v několika svých publikacích. Ve své stati se k ní Rýdl (1990) vyjadřuje takto: „Z hlediska filosofických východisek musíme kriticky posuzovat cílevědomý odklon od životní reality k „tajemnému nitru lidské duše“, jako výraz neschopnosti nalézt správné vysvětlení společenské situace na základě důsledné analýzy

---

<sup>14</sup> RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815.

<sup>15</sup> RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815.

<sup>16</sup> RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815

*vývoje a stavu všech procesů, ovlivňujících život lidské společnosti. Proto i Steinerova antroposofie je výrazně eklektická jak z hlediska světonázorového tak i pedagogického.“* (Rýdl, 1990, s. 299–313)

K praktickému využití antroposofie v pedagogice Rýdl (1990) dodává: *„Pro pochopení praxe waldorfských škol je ale nutné si uvědomit, že antroposofie nebyla nikdy ve školách předkládána jako světový názor, jako systém ideí, ale určitými prvky se projevovala zejména v metodách a způsobech vyučování. Steinerova teorie vyvolala hnutí příznivců, většinou budoucích učitelů, kteří v praxi vyučování využívali prvky metodického charakteru, vycházející z antroposofického učení, ovšem ani Steiner, ani tito učitelé si nikdy vážně nekladli za cíl vychovat své ideové a světonázorové stoupence. Proto se antroposofický systém uplatňuje pouze při přípravě učitelů nebo rodičů, podílejících se na realizaci waldorfských škol.“* (Rýdl, 1990, s. 299-313)

Vzhledem ke vzrůstající oblibě waldorfských škol a jejich rozvoji v meziválečném období jejich vývoj poznamenala i politická situace v Evropě. Snahou nacismu bylo waldorfské školy omezit, což se na čas v roce 1938 povedlo. Znovuotevření následovalo po konci války roku 1945.<sup>17</sup> Waldorfské školy v ČR se začaly otevírat po Sametové revoluci. V současnosti mají ve většině případů státní zřízení, existují však i soukromé.

### **2.3 Praktické principy waldorfských škol**

Praktické metody waldorfské pedagogiky vychází mimo jiné z vývojových etap, které určil Rudolf Steiner na základě svých poznatků. Etapy jsou společně vnímány jako jeden komplexní vývojový proces, přičemž každá etapa má svoje specifika. Waldorfské školy rozdělují vzdělání stupňovitě na:

- nižší stupeň 1. – 4. ročník
- střední stupeň 5. – 8. ročník

---

<sup>17</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 17.

- vyšší stupeň 9. – 12. ročník<sup>18</sup>

Dále se waldorfská pedagogika opírá o bádání ve třech oblastech, a to v tělesné, duševní a duchovní. Propojením těchto tří základních složek člověka se stává tato metoda cestou ke vzdělání. Kromě toho je zásadní výuka, která má žáky připravovat na reálný život a prezentovat svět ve své komplexnosti spolu s jeho tajemstvími.<sup>19</sup>

Samotná organizace výuky vždy závisí na prostředí a škole, která se rozhodne metody waldorfské pedagogiky uchopit a zvláště pak na pedagogovi. Předměty jsou rozděleny na tři kategorie:

- hlavní předměty (dějepis, zeměpis, přírodopis, mateřský jazyk, matematika a další),
- cizí jazyky,
- umění, řemesla a pohybová výchova.<sup>20</sup>

Typickým prvkem jsou tematické epochy, které probíhají vždy tři až čtyři týdny a mají vést k lepší koncentraci žáků a rytmu učení. Zpravidla takto funguje výuka hlavních předmětů, mezi ty se však hudební výchova a zpěv neřadí. Hudební výchova tedy probíhá ve standardních vyučovacích hodinách, které trvají 45 minut. K epochám patří i epochové sešity, které nahrazují klasické tištěné učebnice. Tyto sešity žáci sami dotváří kresbou a zápisem učiva. Velkým rozdílem oproti běžným školám je způsob hodnocení žáků a odvrnutí klasického známkování. Na závěr školního roku jsou žáci hodnoceni pouze slovně nikoli vysvědčením. Waldorfská škola se snaží působit nejen na sebevýchovu žáka ale i přispívat k rozvoji jeho osobnosti.

Přednášky Rudolfa Steinera, které byly sepsány a publikovány v několika knihách, obsahují rozsáhlé tipy pro výuku, kterými se mohou učitelé inspirovat. Významným motivem je snaha látku a předmět nevysvětlovat popisně, ale ilustrativně a příběhově

---

<sup>18</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 15.

<sup>19</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 19.

<sup>20</sup> OGLETREE, E.j. *Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods*. USA: University Press of America, 1990. ISBN 9780819106650. s. 79.

pomocí vizuálních a praktických příkladů.<sup>21</sup> Příkladem je výuka psaní, u které Steiner vyzdvihuje potřebu uvedení celkového kulturního kontextu vzniku písma jakožto obrazové interpretace objektů v reálném životě, která se postupem času zjednodušila na znaky, jež používáme dodnes. Právě výuka psaní je ve waldorfských školách specificky rozdělena do prvních tří ročníků, přičemž je cílem žáky příliš nezatěžovat a rozvíjet postupně jejich dovednosti fyzické i intelektuální.<sup>22</sup>

## 2.4 Hudba a umění ve waldorfských školách

Umění Steiner ve svých přednáškách popisuje ve dvou kategoriích (výtvarné a performativní), které jsou si protikladné. Jejich syntézu vytvořil v eurytmii, kterou prezentuje jako vyšší spojení těchto dvou protipólů a označuje ji za vizuální reprezentaci hudby a slova.<sup>23</sup> Hudbu obecně popisuje Steiner jako základní složku lidského bytí, která je v jeho pedagogickém systému přítomná už od prvního roku a která se v každé etapě stejně jako ostatní předměty rozvíjí způsobem odpovídajícím vývojové fázi dítěte. Co se týče hudebního talentu dětí, Steiner zvláště poukazuje na to, že není třeba přikládat vysoký význam tomu, zda je některý žák výrazně či nedostatečně nadaný. Dle Steinera je třeba každé dítě vystavovat hudbě, neboť je v každém člověku alespoň náznak hudebního talentu. Není však žádoucí žáky nutit k vystupování, pokud nejsou muzikálně založeni. Každé dítě by mělo znát základy hudební harmonie, melodie a další obecné hudební poznatky a poznávat je pomocí poslechu.<sup>24</sup>

Kromě hudební výchovy je ve waldorfských školách kladen důraz i na umělecko-řemeslné a výtvarné dovednosti. Žáci se mohou věnovat kresbě, malbě, dramatické výchově, kovotepectví, šití, tkaní, keramice, truhlářství a dalším činnostem.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> STEINER, Rudolf. *The Child's Changing Consciousness As the Basis of Pedagogical Practice*, USA: Anthroposophic Press, 1996. ISBN 0-88010-410-4. s. 100.

<sup>22</sup> STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000. ISBN 0-88010-467-8. s. 3.

<sup>23</sup> STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000. ISBN 0-88010-467-8. s. 9

<sup>24</sup> STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000. ISBN 0-88010-467-8. s. 40.

<sup>25</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 35.

## Výuka zpěvu na waldorfských školách

Zpěv a seznámení se s hudebními nástroji jsou součástí doporučeného kurikula pro základní vzdělávání. Rudolf Steiner v prvním roce výuky doporučuje věnovat se zpěvu a gymnastice jednu hodinu týdně odpoledne a propojovat tyto činnosti s eurytmií.<sup>26</sup> Pro výuku zpěvu je zásadní hlasová hygiena učitele, kterého budou žáci přirozeně napodobovat. Z tohoto důvodu je třeba, aby vyučující minimalizoval vlastní chyby, které by mohli žáci pochytit.<sup>27</sup>

Už od první třídy mohou být hudba a zpěv kromě výuky využívány i při skupinovém cvičení na počátku školního dne, které má pomoci žákům se soustředěním a navozením dobré nálady a atmosféry.<sup>28</sup> Zpěv je zahrnut v rámci prvního stupně výuky jako forma vzdělávání i v jiných předmětech spolu s dalšími aktivitami typu kreslení či malba. Kromě toho každá hodina výuky v jiných předmětech by měla začít během prvního osmíročí hudbou. Žáci mohou na pokyn učitele například zpívat písně související s probíranou látkou či hrát na flétnu. K tomuto propojení Steiner uvádí: „Když není učitelův vztah k hudbě pouze jednostranně zaměřený na hudbu a dokáže zařadit hudební prvky do výuky – tedy proplétat výuku s rytmem, metrem a dalšími méně očividnými aspekty hudby, žáci budou spontánně reagovat s okamžitým porozuměním.“<sup>29</sup>

Ve studijním plánu waldorfských škol se bere ohled na rozličné vnímání hudby u malých dětí, které vnímají hudbu spontánněji než starší žáci. V prvních třech letech vzdělání se učitel soustředí ve výuce zpěvu na pentatonické melodie a hlasový pohyb v rozsahu kvinty. Dítě by nemělo být zatěžováno významem tónin a tónů, ale mělo by je vnímat spíše jako barevné odstíny.

---

<sup>26</sup> STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000. ISBN 0-88010-467-8. s. 171.

<sup>27</sup> Waldorf Academy. *The Importance Of Singing With Young Children*. [online]. Poslední revize 20. 2. 2019. [cit. 20. 6.2022]. Dostupné z: <<https://waldorfacademy.org/the-importance-of-singing-with-young-children/>>.

<sup>28</sup> CURTIS, Polly. *Explainer: Steiner schools*. The Guardian. [online]. c2006. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.theguardian.com/education/2005/jun/30/schools.uk1>>.

<sup>29</sup> STEINER, Rudolf. *The Child's Changing Consciousness As the Basis of Pedagogical Practice*, USA: Anthroposophic Press, 1996. ISBN 0-88010-410-4. s. 100.

Zpěv má kromě estetického významu sloužit k rozvoji hudebního sluchu. Ke zpěvu se žáci doprovázejí na melodické či rytmické nástroje, například flétnu, dětskou kantelu či lyru. Flétna je zásadním nástrojem pro cvičení, které pomáhá formovat kontrolu nad dechem ve zpěvu.<sup>30</sup> Tematika písní může být přírodní, magická či příběhová. Později děti mohou zpívat i o hrdinech, svatých či jiných postavách, o kterých se učí v ostatních předmětech.<sup>31</sup> Primárním cílem v prvních letech výuky je v žácích pěstovat lásku k hudbě. Zatím se nevyužívá hudební názvosloví a význam je pouze v citovém prožívání hudby.

Od druhého roku vzdělání se začíná klást význam i na improvizaci. Pěvecká tematika obsahuje písně lidové, dítě postupně opouští v písních magický svět. Pro procvičení hudební paměti mohou být písně delší.<sup>32</sup> Ve třetím ročníku se přidává nauka o základním tónu a učí se první notové zápisy. Tímto se zpěv a hra na nástroje více propojuje s teoretickými pojmy. V tomto roce je zásadní zlom, který Steiner popisuje jako změnu, kterou procházejí děti v devíti letech. Podle Steinera dochází v životě devítiletého žáka ke krizi, jež vede ke ztrátě nevinnosti, pocitu osamocení a ztracenosti. Tyto pocity mohou u dětí vést k melancholii a změně chování. Některé waldorfské školy se s tímto problémem vypořádávají představením příběhu Adama a Evy, ve kterém může devítileté dítě vidět paralelu s vlastním pocitem ztráty při očekávání svých desátých narozenin.<sup>33</sup>

Postupně žáci zcela opouští magický svět. V hudbě se začínají pohybovat nejen v pentatonice ale i v diatonických tóninách. Centrálním tónem pro zpěv je nyní tón c<sup>1</sup>, který slouží jako ukotvení v oktávovém rozsahu. Pěvecký repertoár může obsahovat hudbu lidovou a sakrální, písně o denních aktivitách či písně, které souvisí se školní náplní. Novými hudebními prostředky jsou ostinato, střídání hlasů, antifony a postupně vedení k pochopení harmonie. Podle Steinera se ve třetím a čtvrtém ročníku v dětech

---

<sup>30</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 34.

<sup>31</sup> LYMAN, Andrea. Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School, Grades 1-8. *Renewal, A Journal for Waldorf Education*. USA: Association of Waldorf Schools of North America, 2009, roč. 18, č. 2, str. 18-21. ISSN 1541-2024.

<sup>32</sup> tamtéž

<sup>33</sup> POPLAWSKI, Thomas. *Completing the Circle*. USA: Waldorf Publications, 2006. ISBN # 978-1-888365-72-6. s. 66.

touha po hudbě projevuje především jako touha tančit.<sup>34</sup> S tím souvisí i představení rytmu a metra v těchto letech, na které navazují taneční představení a eurytmie. Vyučování časových hodnot notového zápisu přichází v tomto roce souběžně se zlomky v matematice.

V následujících letech se rozvíjí vnímání dur-mol tonality a zpěv představuje interpretaci vnímání sebe. Žáci by měli postupně zvládnout kánon či quodlibet a dojít až k jednoduché polyfonii.<sup>35</sup> Až od pátého ročníku však přichází vícehlasé zpívání podobného charakteru, jako je ve sboru. V tomto věku by žáci již měli být dostatečně fyzicky a psychicky rozvinutí, aby mohli zvládnout zpívat harmonický vícehlas. Ke zpěvu se přidává hra na další nástroje, které mohou být mimo jiné lokálního charakteru nebo smyčcové. Žák čtvrtého ročníku má již základní hudební znalosti, které rozvíjí v rámci skupinové a individuální výuky.<sup>36</sup> Výběr písní ve zpěvu souvisí opět s probíranou látkou, která se týká starověkého Řecka, Indie, Persie či Mezopotámie. Tehdejší ideál krásy lze propojit s pěveckou složkou vyučování tak, že pedagog zařadí písně s čistou a dobře vybalancovanou harmonickou strukturou. Žáci by měli zvládnout zpívat i modální písně. Rovněž se dále rozvíjí improvizace, ve které se opírají o znalost notace, porozumění tóninám a harmonickým značkám, které se naučili v předchozích letech.<sup>37</sup>

V šestém a sedmém ročníku přichází výuka fyziky, jejíž součástí je i akustika. Tuto látku lze propojit s hudební výchovou pomocí harmonie a představení různých šumů, které vydávají rytmické nástroje. Dále se žáci mohou věnovat hře na různé druhy zobcových fléten, pokud na ně nezačali hrát již v předchozích letech studia. Pokud v tomto období přichází v ostatních předmětech výuka směřována k období renesance, jež je bohaté na vokální i instrumentální tvorbu, může pedagog tuto tematiku využívat i při hudební výchově. Vzhledem ke hlasovým změnám, které nastávají kvůli mutaci, je třeba

---

<sup>34</sup> STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000, s. 39. ISBN 0-88010-467-8-

<sup>35</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013, s. 36. ISBN 978-80-905222-5-1-

<sup>36</sup> LYMAN, Andrea. Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School, Grades 1-8. *Renewal, A Journal for Waldorf Education*. USA: Association of Waldorf Schools of North America, 2009, roč. 18, č. 2, str. 18-21. ISSN 1541-2024.

<sup>37</sup> LYMAN, Andrea. Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School, Grades 1-8. *Renewal, A Journal for Waldorf Education*. USA: Association of Waldorf Schools of North America, 2009, roč. 18, č. 2, str. 18-21. ISSN 1541-2024.

postupovat v těchto letech se zpěvem opatrně, ale určitě není žádoucí zpěv zcela opouštět. Výběr repertoáru by měl tyto změny reflektovat a obsahovat písně, které nemají široký rozsah a jsou v tónině, která je příjemná pro nižší polohy hlasu. Závěrečný rok waldorfského osmiročí je v mnohých aspektech plný změn a vnitřních rozepří kvůli obtížnému období dospívání. Hudba a zpěv v tomto směru mohou sloužit jako pomoc v pocitech osamění a propojit kolektiv.<sup>38</sup> V zahraničních vzdělávacích systémech se jedná o poslední rok před nastoupením na střední školu. Do výuky zpěvu jsou zařazovány skladby, které reflektují přemýšlení žáků nad závažnými otázkami světa a poznávání sebe sama v této fázi jejich rozvoje. Jedná se o období, kdy může být vhodné obohatit praktickou pěveckou výchovu o světové autory jako je například Johannes Sebastian Bach či Franz Schubert. Učitel může žákům pomoci začít chápat hudbu jako osobní dílo autorů, ve kterém se odráží příběh a skryté myšlenky. Dále se žáci mohou angažovat ve školních pěveckých či instrumentálních ansámblech či komorních souborech.<sup>39</sup>

Devátý ročník a desátý ročník je obdobím, kdy si žáci na základě životopisů velkých autorů mohou vytvářet vlastní chápání jejich díla. Cílem by mělo být hlubší pochopení hudby z hlediska estetického i harmonického. Tobias Richter (2013) k tomuto uvádí: *„Žáky vedeme k tomu, aby instrumentální nebo vokální interpretace těchto děl prožívali nejen pocitově, nýbrž aby i z pohledu „gramatiky hudebního jazyka“ sluchem poznávali proměny sledu tónů a reprodukovali je, a tak aby také chápali metamorfózu stylu mezi barokem a klasicismem.“* A dodává: *„Od 9. ročníku žáci také zpívají ve školním sboru, respektive hrají ve školním orchestru vyššího stupně.“* (Richter, 2013, s. 48)

Poslední dva roky středoškolského hudebního vzdělávání se věnují propojení souvislostí mezi hudebním a výtvarným uměním v 19. a 20. století. Impresionistické a expresionistické tendence mohou být inspirací pro toto propojení. Žáci by si rovněž měli vytvořit vlastní názor na hudbu a její tendence ve 20. století.<sup>40</sup> Výběr písňového repertoáru může odrážet zájmy žáků v moderní hudbě.

---

<sup>38</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 42.

<sup>39</sup> LYMAN, Andrea. *Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School, Grades 1-8. Renewal, A Journal for Waldorf Education*. USA: Association of Waldorf Schools of North America, 2009, roč. 18, č. 2, str. 18-21. ISSN 1541-2024.

<sup>40</sup> RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol, ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1. s. 52 - 55.

### 3 Maria Montessori a montessori pedagogika

#### 3.1 Historie zakladatelky montessori metody

Je tomu již více než sto padesát let od narození italské průkopnice v oblasti pedagogiky, Maria Montessori. Její vliv na výchovu a vzdělávání žáků je už od minulého století známý v každé civilizované zemi. Této skutečnosti svědčí i mediální pozornost, kterou po celém světě vzbudila její smrt v roce 1956.<sup>41</sup> V současnosti je po celém světě přes dvacet tisíc škol, které se rozhodly pro montessori pedagogiku.<sup>42</sup> Pro kontext a pochopení metody montessori je třeba se ohlédnout za životem její zakladatelky.

Maria Montessori se narodila v roce 1870 a vyrostla v provincii Ancona. Přestože se učitelství a pedagogice původně věnovat nechtěla, již od mladistvého věku měla soucit se slabšími. Ačkoli je dnes montessori metoda považována za metodu volně-výchovnou, její zakladatelka vyrostla v prostředí, ve kterém musela dodržovat striktní pravidla. Ve dvanácti letech začala navštěvovat školu v Římě. Ve studentských letech v ní podnítily zájem přírodní vědy. Ačkoli v tehdejší společnosti bylo jediným přípustným povoláním pro ženu učitelství, rozhodla se Maria Montessori přes protesty všech pro inženýrství. Později však změnila názor a přihlásila se na medicínu. První okamžitou reakcí jejich rodičů a učitelů bylo, že studium medicíny je pro ženu nepřípustné, přesto se jí však podařilo dostat se na medicínu. Tímto rozhodnutím se zapsala Maria Montessori do dějin jako první italská žena studující lékařství.<sup>43</sup>

Přes tento úspěch ji jako studentku medicíny a později lékařku v tehdejší společnosti neuznávali. Za svá studia platila z větší části sama. Toto rozhodnutí se později odráží i v jejích názorech na důležitost finanční nezávislosti ve vývojovém období adolescence. Během studia musela jako žena překonávat mnoho překážek. Jednou z nich bylo například sociální stigma spojené s pitvami těl v přítomnosti ženy. Kvůli tomu se musela

---

<sup>41</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. Předmluva.

<sup>42</sup>The Mountain View Montessori School. [online]. c 2019. [cit. 28. 6.2022]. Dostupné z: <<https://mvmreno.com/montessori-around-the-world/>>.

<sup>43</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISSN: 0451621085. s. 5.

anatomii učit po večerech v márnici sama. Po dokončení studia se stala reprezentační ikonou pro feministické hnutí v Itálii. Při této příležitosti v roce 1896 vycestovala na mezinárodní kongres do Berlína, kde obhajovala práva pracujících žen.<sup>44</sup> Jako mladá lékařka nastoupila na místo na psychiatrické klinice. V tehdejších psychiatrických zařízeních se nacházely nejen děti s psychickými nemocemi, ale i s poruchami učení. Pozorováním těchto dětí zjistila, že pro svůj vývoj potřebují mít možnost manipulovat s fyzickými objekty, kterých se jim v prostředí léčebny nedostávalo. Rovněž si uvědomila, že u dětí trpících idiocií není třeba léčebných postupů, ale spíše pedagogického vedení.<sup>45</sup> Ve svém oboru se rovněž setkala s dílem dvou francouzských lékařů – Jean Itarda a Edouarda Séguina, kteří se zabírali prací s dětmi se speciálními potřebami.

V roce 1899 Maria Montessori prezentovala na pedagogickém kongresu v Turíně práva dětí se speciálními potřebami na vzdělání. Výzkumu a praktickému využití metod výuky dětí se zhoršenými podmínkami pro vzdělávání se věnovala další dva roky.<sup>46</sup> Tyto děti po důkladné práci dokázala dovést k akademickým úspěchům. Díky úspěšnosti jejích metod ji napadlo, že využitím podobných principů by mohla prospět i dětem bez poruch učení. Výsledky dětí s poruchami učení byly zcela nad očekávání, proto Montessori předpokládala, že ostatní děti by mohly dosáhnout pod jejím vedením mimořádných úspěchů.

Po skončení praxe s dětmi s poruchami učení začala studovat kurzy filozofie a psychologie na univerzitě. Snažila se pochopit princip učení a způsoby, jak ho podněcovat. Díky osvědčení její práce u znevýhodněných žáků mohla svoje metody vyzkoušet v italském vzdělávacím systému. V chudinské čtvrti Říma v roce 1907 založila první vzdělávací instituci plně pod jejím vedením, jež se nazývala Casa dei Bambini – Dům dětí. O dva roky později už získala Maria Montessori popularitu po celém světě. Začala přednášet o svých metodách na mezinárodních kurzech. Za druhé světové války

---

<sup>44</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. s. 9.

<sup>45</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 39.

<sup>46</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 41.

žila v Indii, kde dále pracovala na zlepšování montessori pedagogiky. Vzhledem k předchozí lékařské praxi uměla aplikovat vědecké postupy na svoje pedagogické pokusy. Jejím záměrem bylo vytvořit systém vzdělávání nejen pro školní docházku, ale pro celoživotní vzdělávací cestu. Změny, kterých chtěla u žáků dosáhnout, měly mít dlouhodobý dosah.<sup>47</sup>

### 3.2 Poznatky získané v Domově dětí

Casa dei Bambini, v překladu Dům dětí, sloužil nejen jako vzdělávací instituce, ale i jako prostředí pro vědecké experimentování s pedagogikou a dětskou psychologií u žáků předškolního věku. Maria Montessori v rámci výuky sledovala fyzický vývoj dětí a jejich přirozené chování. První proměnná, kterou se zabírala, bylo prostředí. V tomto směru se opírala o dětskou potřebu svobody pohybu. Proto upravila rozmístění nábytku ve třídě tak, aby se prostor třídy více otevřel. Opustila tradiční školní lavice a nahradila je lehkými stoly, se kterými mohly děti hýbat, jak uznaly za vhodné. Nad tabule rozvěsila pečlivě vybrané obrázky, které měly svůj estetický a edukační význam. Do místnosti rovněž přidala podlouhlé skříňky, do kterých pravidelně vkládala didaktické pomůcky. Později díky tomuto uspořádání objevila přirozenou tendenci dětí k urovnávání věcí na jejich místo.

Základem pro montessori metodu byl nejprve přelomový objev, ve kterém popisuje několik principů chování dětí, na jejichž základě funguje její přístup k procesu učení a celkovému poznávání. Těchto několik principů objevila Maria Montessori právě v prostředí Casa dei Bambini. Mezi ně patří:

- Dětská schopnost soustředit se na pozorování či činnost, která je zaujala, po dlouhou dobu bez potřeby odpočinku.
- Touha po opakování činnosti, která dítě uspokojuje.

---

<sup>47</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 43-46.

- Touha po pořádku a udržování naučeného uspořádání věcí. Těto tendence si Montessori všimla po tom, co děti samy od sebe chtěly vracet didaktické pomůcky do skříněk.
- Význam svobodné volby toho, čemu se chce dítě v rámci poskytnutých možností věnovat.
- Touha dětí pracovat a věnovat se činností jiným než jen hře s objekty.
- Zbytečnost systému odměn a trestů. Montessori pomocí pozorování zjistila, že odměna ani trest nemá žádaný efekt a že žák, který je spokojený se svojí prací, nepotřebuje odměnu.<sup>48</sup>
- Láska k tichu. Z této tendence vznikla hra na ztišení, kterou Montessori hrála se svými žáky.
- Nepotřebnost odměňování dětí sladkostmi, zvláště když je ruší od činnosti, která je baví.
- Vnímání vlastní důstojnosti i u nejmenších dětí.
- Samovolná touha začít psát.
- Objevení významu čtení jako způsobu, jak přenášet myšlenky bez mluveného slova.
- Spontánní disciplína v práci způsobená svobodou.<sup>49</sup>

### 3.3 Principy montessori pedagogiky

Přístup Marie Montessori pracuje už od začátku místo se dvěma proměnnými (učitel a žák) se třemi – učitel, žák a prostředí. V montessori pedagogice je učitel spíše průvodcem než vůdcem. Žáci vedou sami svoje vzdělávání s pomocí pedagoga a disciplína přichází skrze svobodu. Maria Montessori ve svých přednáškách načrtla další

---

<sup>48</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 79.

<sup>49</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. s. 21-33.

doporučení pro budoucí učitele. Mezi jeden z důležitých aspektů vzdělávání, které má pedagog znát a prosazovat, je myšlenka aktivní disciplíny. Tento princip naráží na tendenci napomenout žáka v případě, že se nějakým způsobem aktivně projevuje při výuce. Montessori zvláště klade důraz na to, aby pedagog v žákovi nevzbuzoval pocit, že být aktivní znamená nebýt ukázněný. Pokud nastane situace, pro kterou je třeba naučit děti sedět v klidu, v rámci principu aktivní disciplíny se toto dělá pomocí lekce, nikoli nápravy chování.

Další velice důležitou myšlenkou je koncept svobody. Svoboda dítěte má mít v montessori vzdělávání svoje hranice, které se nachází tam, kde leží zájem celého kolektivu. Pokud se dítě projevuje tak, že obtěžuje ostatní, je třeba ho poučit. Další závažnou věc, kterou musí pedagog svoje svěřence naučit, je rozdíl mezi tím, co je dobré a co zlé. Je však důležité, aby se žákům nevštěpila asociace, ve které se dobré rovná pasivní a zlé se rovná aktivní. Montessori k aktivitě a pasivitě dále říká, že je třeba nebránit dětem v aktivitách, které pedagog může považovat za nežádoucí v danou chvíli, ale z dlouhodobého hlediska žáka rozvíjejí. Pro princip svobody je důležitá samostatnost dětí. Pedagog nemá žákům sloužit, nebo se na něm stanou příliš závislí a nebudou schopni se obejít bez jeho pomoci. Tato náročná úloha pedagoga znamená, že všechny činnosti, které žák potřebuje vykonávat, ho pedagog musí nejprve naučit a nesmí je následovně dělat za něj. Učitel má své žáky podporovat a vytvářet jim vhodné prostředí. Úloha pedagoga je tedy v montessori systému spíše pasivní.

Průběh výuky funguje na několika základních principech:

- Stručnost – učitel nemá říkat více slov, než je třeba, a vysvětlovat obsírně pomocí nesouvisejících pojmů, které žáka zbytečně matou.
- Jednoduchost – látka je zbavena všeho, co není absolutně pravdivé a potřebné. Učitel nezaplňuje mysl žáka zbytečnými nesouvisejícími s látkou.
- Objektivita – učitel nekládá do lekce vlastní osobnost.

Při výuce je zásadní observační metoda. Učitel musí vidět, jestli téma žáka zajímá a jak dlouho se mu věnuje. Pokud žák něco nepochopí, učitel nesmí trvat na opakování a vyvolávat v žákovi pocit viny, že se látku nenaučil. Montessori pohled na skutečnost, že se žák o učení sám od sebe nezajímá, nepřikládá vinu žákovi, ale způsobu, jakým mu

bylo učivo prezentováno. Opírá se o základní přesvědčení, že pokud jsou děti znuděné, pasivní a nezaújaté, je tomu tak kvůli chybné vzdělávací metodě, která jim brání spontánně uvažovat.<sup>50</sup>

Mentální vývoj dítěte rozdělila Maria Montessori na tři fáze po šesti letech. Každá z těchto fází je zásadním milníkem a znamená výraznou změnu v osobnosti dítěte a úzce souvisí s fyziologickým rozvojem.<sup>51</sup> První fáze trvá od narození do šesti let. Montessori ji nazývá dobou transformace, kterou rozděluje na nevědomou (0–3 roky) a vědomou (3–6 let). Druhá fáze začíná v šesti letech a končí ve dvanácti letech. Tuto fázi Montessori nazývá dobou jednotného růstu. Třetí fáze probíhá od dvanácti do osmnácti let. Opět se jedná o dobu transformace, která se rozděluje na období puberty (12–15 let) a adolescence (15–18 let). Po dovršení osmnácti let už nedochází k dalším změnám a z jedince se stává dospělý.<sup>52</sup>

Třetí fáze, do které spadá druhý a třetí stupeň vzdělání, se rozděluje na dvě části. První část se podobá první fázi raného dětství (0–3 roky), ve které probíhají velké fyzické a psychické změny. Příchod puberty znamená konec dětství, který se projevuje výraznými tělesnými změnami. Dle Edwina M. Standinga (1959) „*je velkou chybou předpokládat, že stejně rychle, jako dítě dospívá, musí zároveň zesilovat jeho mysl a tělo. Faktem je, že do určité míry je tomu přesně obráceně. Období života, v němž člověk dosahuje fyzické dospělosti, je plné nebezpečí a těžkostí, které způsobuje rychlost tohoto vývoje a změny, které se v důsledku něj odehrávají v organismu. Organismus se stává natolik křehkým, že lékaři považují tuto epochu ze zdravotního hlediska srovnatelnou s prudkým vývojem, kterým procházejí novorozenci. V tomto období často vznikne sklon k jistým slabostem a nemocem, které se někdy označují za adolescentní potíže. Jednou z nich je náchylnost k tuberkulóze.*“ (Standing, 1959, s. 96)

Označení *neonato* (novorozenec) se pro tuto fázi využívá nejen z hlediska intenzivního fyziologického rozvoje ale i z hlediska psychologického. Zvláště pak vyzdvihuje jistou

---

<sup>50</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912 ISBN: 9780805200881. s. 70-77.

<sup>51</sup> MONTESSORI, Maria. *The Absorbent Mind*. India: The Theosophical Publishing House, 1949. ISBN: 168422666X. s. 24.

<sup>52</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. s. 89.

citlivost, kterou jedinec prožívá v tomto věku při vytváření nových zkušeností ve svém životě. Důležitá je také nová role adolescenta ve společnosti, do které se musí zařadit. Nejdůležitější formou nezávislosti tohoto období je podle Montessori finanční nezávislost.

Montessori metoda je natolik komplexní, že není optimální si z ní brát pouze prvky. Například přijetí volnosti u dětí bez pochopení celého procesu povede k chaosu. Stejně tak ani připravené prostředí nelze aplikovat samostatně. Montessori neznámá svoboda ke všemu – ale svoboda ke všemu, co je správné.<sup>53</sup> Základem aplikování metody je důkladné pochopení principů montessori pedagogiky. Montessori vzdělávání v současnosti vyžaduje výcvik pedagogů a osvědčení, které vydává buď Association Montessori Internationale (Mezinárodní asociace montessori) nebo American Montessori Association (Americká montessori asociace). Trénink trvá několik měsíců až let.

### 3.4 Hudba v rámci montessori pedagogiky

Součástí montessori filozofie je předpoklad, že každý člověk má v sobě hudební potenciál a může se pomocí hudby vyjadřovat. Už od předškolního věku nese hudební výuka v montessori programech prvky učení se skrze hru. Podobně jako v ostatních oblastech vzdělávání, i zde je svoboda žáka na prvním místě. Učitel umožňuje svěřencům pochopit pravidla hudby svým vlastním způsobem a objevovat je skrze hravé aktivity.<sup>54</sup>

Práce se zvukem má v montessori pedagogice významnou úlohu. Maria Montessori hudbu a zvuk obecně zařazuje pod širší pojem, který se nazývá vzdělávání smyslů. Jsou zde dva nástroje, se kterými montessori metoda u sluchového smyslu pracuje – ticho a zvuk. Jak již bylo zmíněno výše, jednou z aktivit, které se Montessori věnovala se svými

---

<sup>53</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. předmluva.

<sup>54</sup> IVANOVIČ, M. K.; SUDZILOVSKI, D. M.. *Education through play in the field of music - contribution of Montessori method*. In: ZBORNIK RADOVA 20. Srbsko: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, 2018. s. 271-282. ISSN 2560-550X.

žáky, byla tichá hra. Ticho zde využívala jako něco, do čeho se lze zaposlouchat a lze jej aktivně vytvářet.<sup>55</sup>

Maria Montessori autorovi své monografie (Standing, 1959) k tomuto uvádí: „*Ticho nám často pomáhá uvědomit si skutečnost, kterou jsme doposud nevěděli, a to, že v sobě máme vnitřní život. Dítě si díky tomuto může poprvé uvědomit existenci svého skrytého já.*“ (Standing, s. 206). Ticho pomáhá žákům naslouchat vlastním myšlenkám a dojmům, které prožívají. Žáci musí mít trpělivost, neboť tato aktivita kromě mlčení vyžaduje minimální pohyb, tiché dýchání a soustředění se na „hlas“ ticha. Tichou hru se učí pozorováním svého učitele. Motivací k setrvání v naprostém klidu jim je čekání na tiché zavolání svého jména, které po čase měkce zašeptá učitel.<sup>56</sup> Ticho má význam nejen z psychologického hlediska, ale slouží i ke sluchové analýze, neboť se dítě může díky němu učit rozpoznávat zvuky a tóny.<sup>57</sup> Základním prvkem hudební výchovy v montessori programech je od útlého věku učit děti rozlišovat hluk od zvuku.

Prvním krokem v hudební výchově je probuzení zájmu v dětech, proto musí být prostředí, ve kterém se nacházejí, naplněno kvalitní hudbou. Úloha učitele spočívá v zaujetí žáků svým postojem, hlasem a hrou. Díky tomu, že děti vnímají zpočátku rytmus intenzivněji než výšku tónu, jsou součástí hudební výchovy už od první fáze vývoje pohybové aktivity. Ty mohou děti dělat spontánně nebo se věnovat těm, které pro ně pedagog připravil. Jednou z takovýchto aktivit je například „chození po čáře“, při němž mají děti nakreslenou čáru na podlaze, po které pomalu pochodují nebo běhají v rytmu hudby. Cílem tohoto cvičení je zlepšit jejich rovnováhu a kontrolu nad pohybem končetin. Zároveň aktivita slouží jako příprava na tanec a další rytmická cvičení. Opakováním se přirozeně naučí lépe koordinovat svoje tělo a hýbat se v rytmu. Hudba, která se k této činnosti využívá, by měla mít buď strofický charakter, který posílí u dětí smysl pro frázi, nebo naopak kontrastní věty, při nichž se děti naučí reagovat na různé rytmické celky.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 148-149.

<sup>56</sup> STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company, Fresno, 1959. ISBN: 0451621085. s. 89.

<sup>57</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 147.

<sup>58</sup> LILLARD, P. P. *Montessori: A Modern Approach*. USA: Schocken Books Inc., 1972. ISBN: 978-0-307-76133-0. s. 162.

Další důležitou oblastí je studium harmonie a melodie. K tomuto mohou žáci využívat volně přístupných nástrojů, u kterých jim pedagog vysvětlí a ukáže, jakým způsobem se na ně hraje. Součástí hudební výchovy může být rovněž vyrábění nástrojů, které poslouží pro pochopení toho, jak se hudba vytváří. Za významné nástroje pro vzdělávání v hudbě považovala Montessori strunné nástroje (zvláště malou harfu), bubínky a zvonky.<sup>59</sup> Po seznámení s nástroji přijde na řadu první teoreticko-praktická lekce, při které se pomocí zvonků či jiných tónotvorných bicích nástrojů seznámí žáci s tónovou řadou. Po tomto kontaktu mohou začít vyvářet vlastní melodie. Po zvládnutí tónů se starší žáci učí psát a číst hudební značky, které procvičují do notových sešitů.<sup>60</sup>

Neméně důležitou součástí hudební výchovy je poslech klasické hudby. Pro rozšíření obzorů a větší intelektuální rozvoj žáků může učitel vybírat skladby, které mají kontrastní rytmus, netradiční tonalitu a modulují. Pro větší variaci je dobré zahrnout nejen nejslavnější evropské skladatele, ale i méně známé a etnické skladby z různých období. Zajímavostí může být zahrnutí dvou skladeb, které si jsou příbuzné tematicky, ale využívají rozdílných hudebních prostředků (například Čtvero ročních období od A. Vivaldiho a Svěcení jara od I. Stravinského). Žáci si nemusí poslechnout celé dílo v kuse, ale mohou se k němu po částech vracet podle toho, na co mají náladu. Rovněž by měli mít volnost ve výběru z připravené hudební literatury.<sup>61</sup>

### **Zpěv v rámci montessori pedagogiky**

Zpěv jako přirozený výsledek touhy po hudebním sebevyjádření je součástí výuky už od předškolního věku. Lze se mu učit nejen při hodinách, které jsou hudební výchově určeny, ale i při aktivitách, jako je třeba čekání ve frontě, shromažďování žáků nebo při přesunu do jiné místnosti.<sup>62</sup> Hlas je nejspontánnějším nástrojem pro vytváření hudby, proto je

---

<sup>59</sup> MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN: 9780805200881. s. 145.

<sup>60</sup> LILLARD, P. P. *Montessori: A Modern Approach*. USA: Schocken Books Inc., 1972. ISBN: 978-0-307-76133-0. s. 163.

<sup>61</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 19.

<sup>62</sup> BAKER, Irene. *Music in the Montessori Classroom*. Montessori services. [online]. Poslední revize 2017. [cit. 29.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.montessoriservices.com/ideas-insights/music-in-the-montessori-classroom>>.

pravděpodobné, že při hře na hudební nástroje si začnou žáci zpívat sami od sebe. Zpěv rovněž slouží jako způsob, jak procvičovat a učit se dynamiku.<sup>63</sup>

Vyučující by měl být schopen zpívat alespoň v naturální barvě hlasu. Jeho snahou by mělo být žáky zaujmout co nejkvalitnějším zpěvem, tedy správně frázovat, dávat si pozor na deklamaci a reagovat na charakter písně. Učitel je žákům v tomto inspirací. Při zpěvu je možné žáky podporovat doprovodným nástrojem. Přestože nejčastější volbou bývá piano, nemusí být vždy vhodné vzhledem k tomu, že plností svého zvuku překryje dětské hlasy. V případě, že není k dispozici jemnější nástroj, je lepší nechat žáky zpívat bez doprovodu, který by je zbytečně mátl. A capella zpěv by měl být základem. Zapojit lze i rytmické nástroje.

Součástí přípravy prostředí na hudební výchovu je výběr repertoáru, který je zásadní pro zaujetí žáků. Ten by měl zahrnovat tradiční i zahraniční písně, ale neměl by přímo navazovat na aktuální populární hity.<sup>64</sup>

Michael Johnson (2020) k tomuto uvádí: „*I kdybyste se rozhodli odmítnout všechny hudební metodologie a důvtipné učitelské taktiky a věnovali byste se s dětmi pouze zpěvu mnoha různorodých a krásných písní každý den, podařilo by se vám v nich probudit vašeň pro hudbu. Klíčovou částí přípravy je hledání a sbírání písní, které rozvíjejí dětskou fantazii, otevírají nekonečné množství možností, přinášejí touhu opakovat je, radovat se a prožívat je.*“ (Johnson, 2020, s. 10)

Písňový repertoár by měl pro mladší žáky obsahovat hlavně písně pentatonické kvůli obtížnosti půltónových intervalů. Pentatonika může rovněž posloužit jako nástroj pro poznávání ostinata, improvizaci a kombinování různých melodií. Po získání zkušeností se zpěvem může učitel postupně přidávat písně v diatonických tóninách.<sup>65</sup> Pro procvičení intonace a zpívání z not doporučuje M. Johnson (2020) solmizační slabiky propojené se

---

<sup>63</sup> Montessori Primary Guide. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 29.6.2022].

Dostupné z: <<http://www.infomontessori.com/language/cultural-work-music-and-dance.htm>>.

<sup>64</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 10.

<sup>65</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 102.

znakovým systémem, který vytvořil Zoltán Kodály. Lze tak procvičovat intervaly nejen díky slabikové asociaci, ale i znakové.<sup>66</sup>

Do zpěvu lze děti zapojit postupně a propojit tuto činnost s dalšími hudebními aktivitami. Učitel může například připravit společný program, ve kterém budou žáci dělat množství hudebních aktivit.

Učitel může zazpívat lidovou píseň, kterou žáci pouze poslouchají, ale také je může zapojit luskáním, tleskáním, zpěvem, dvojhlasem nebo hrou na nástroje. Na komplexní zpracování lidové písně je vhodné se připravit postupně a doprovodné pěvecké a rytmické figury nepřidávat všechny najednou. Pěvecké hry jsou dobrým nástrojem nejen pro zábavu, ale i pro uvolnění a pozitivní prožitek z hudby.<sup>67</sup>

Každodenní zpěv je osvědčenou metodou pro rozvoj pěveckých dovedností žáků bez toho, aby jim musel pedagog do této činnosti zasahovat. Rovněž pomáhá žákům v sebejistotě a hudebním prožitku. Kromě pravidelného zpěvu by žáci měli mít možnost poslouchat dobré zpěváky s kvalitní hlasovou kulturou. Píseň lze také využít jako způsob, jak žáky zdravít nebo zahajovat denní aktivity. Pro takového příležitosti může být zajímavé změnit text písně, aby odpovídal příležitosti. Pokud se některý žák ve zpěvu necítí nebo má dlouhodobě problémy s intonací, učitel by s ním měl pracovat individuálně.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 45.

<sup>67</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 96.

<sup>68</sup> JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697. s. 306.

## 4 Domácí škola

### 4.1 Úvodem k domácímu vzdělávání

Na rozdíl od ostatních alternativních škol, metod a programů, které byly již zmíněny v této práci, domácí vyučování jako forma vzdělání existovalo napříč historií ve všech kulturách. Rozhodnutí rodičů vyučovat děti v domácím prostředí mohlo (a stále může být) učiněno na základě řady faktorů, mezi které patří tradice, náboženství, finanční situace či zdravotní důvody a jiné příčiny.

Domácí vzdělávání jako takové se od výše popsaných alternativních vzdělávacích programů liší v tom, že samo o sobě není alternativním vzdělávacím programem. Jedná se o alternativní formu výuky, která může být vedena podle alternativního vzdělávacího programu. Osnovy, náplň a vzdělávací cíle žáka, který je v domácí škole, závisí na jeho učiteli, možnostech prostředí a zákonu daného státu.

Pro potřeby této práce se nebudeme zabývat všemi alternativními metodami, které je možné praktikovat v domácím vzdělávání, ale pouze dvěma pedagogickými směry, které jsou ve světě nejrozšířenější.<sup>69</sup> Rovněž budeme pracovat s předpokladem, že žáka vyučuje jeho rodič či jiný rodinný příslušník. V následujících řádcích bude zmíněno několik anglických termínů, u kterých není zcela možné je doslovně přeložit bez narušení jejich významu. Z tohoto důvodu bude zachována v textu jejich původní forma. Jedná se o pojmy:

*Homeschooling* – do jisté míry lze přeložit jako domácí škola, jedná se metodu, která využívá domácího prostředí pro vyučování.

*Unschooling* – doslovné přeložení „nevzdělávání“ neodpovídá významu, jedná se

---

<sup>69</sup> ABUZANDAH, Sameer. *History of Homeschooling*. Research Gate. [online]. Poslední revize 2020. [cit. 3. 7.2020]. Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/344755568\\_History\\_of\\_Homeschooling](https://www.researchgate.net/publication/344755568_History_of_Homeschooling)>.

o metodu výuky, ve které dítě vede směr výuky a učí se přirozeně podle vlastního zájmu.<sup>70</sup>

*Deschooling* – fáze přechodu mezi tradiční školou a domácí školou, ve které rodič učí dítě zbavit se návyků, které získal ve škole (například hlásit se, žádat o možnost odejít na záchod, být potichu) – do češtiny bývá překládáno jako descholarizace nebo odškolnění.<sup>71</sup>

## 4.2 Unschooling Johna Holta

Největší zásah v moderních dějinách domácí výuky přinesl americký pedagog a reformátor John Holt. V mnoha publikacích popisuje domácí výuku a metodu, jež se označuje jako „unschooling“. Tato velice volná metoda domácího vzdělávání ve své nejzazší formě znamená, že se dítě učí tehdy, kdy chce, způsobem, kterým chce, a předmět, jež uzná v daném okamžiku za vhodný. Rodič je mu pouze pomocníkem, který ho provází a ukazuje mu směr. Obecně metoda unschoolingu vyžaduje důvěru v inteligenci a úsudek žáka za strany rodiče.

Vytvoření této metody ze strany Johna Holta předcházela jeho pedagogická praxe u žáků mladšího školního věku. Koncem 50. let učil desetileté děti a také pracoval s dětmi předškolního věku. Při srovnání s malými dětmi, které na něj působily přirozeně hravě, zvědavě a vynalézavě, mu přišlo, že se jeho žáci chovají velice rozdílně. Pozoroval u nich ve školním prostředí vystrašenost, plachost a nedůvěřivost.<sup>72</sup>

Z tohoto důvodu se snažil o reformu školství, která by poskytovala větší svobodu žákům a možnost výběru a samostatného rozhodování ve škole. Celková Holtova filozofie, kterou popisuje v knize *Učte se sami*, se značně opírá o důvěru v úsudek žáků. Po marné

---

<sup>70</sup> WITHROW, Gail. *Unschooling or Homeschooling: What's the Difference?* Maryland Homeschool Education Association. [online]. Poslední revize 2014. [cit. 1. 7. 2020] Dostupné z: <<http://www.mhea.com/features/unschool.html>>

<sup>71</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 11.

<sup>72</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 11.

snaze o celkovou reformu školství dospěl k názoru, že docházka do tradiční školní instituce není optimálním řešením.

Termíny *homeschooling* a *unschooling* považoval Holt za zaměnitelné. V širším spektru však mají poměrně odlišný význam. Označení *homeschooling* je striktnější forma, co se vzdělávání týče. Rodič může dítěti poskytnout jistou svobodu výběru, když je to podle něj vhodné, ale je stále učitelem, který vede vzdělání svého žáka. Snaží se vytvářet strukturu a podmínky pro vzdělávání, které budou přirozeně podporovat touhu učit se. Vzdělávací plán buď vytváří podle doporučení školy (pokud je se svým dítětem registrovaný v kmenové škole) nebo dle vlastního uvážení a žákovi vytváří vzdělávací cíle.

Patrick Farenga (2013) k rozdílu mezi těmito dvěma termíny dále dodává: „*Unschooling a homeschooling jsou v praxi hluboce propojeny, ale Holt používá koncept unschoolingu v politickém a silně specifickém slova smyslu.*“ (Farenga, 2013, s. 83)

Možné důvody, proč se rodiče rozhodnou pro domácí vzdělávání, popisuje Holt jako následující:

- Chtějí svěřit vzdělání dětí sobě namísto státu.
- Baví je učit a pozorovat svoje děti.
- Chtějí svoje děti uchránit před duševními, tělesnými či duchovními zraněními.
- Touží, aby jejich děti trávily více času v rodině.
- Chtějí čerpat z rozšířených možností dálkového studia.
- Chtějí svým dětem poskytnout vyšší kvalitu vzdělávání.
- Mají náboženské důvody.
- Nejsou spokojeni se školním prostředím.<sup>73</sup>

Postoj, který zaujímal Holt proti povinné školní docházce, pramenil převážně z toho, že ji vnímal jako porušení svobody a práv dítěte. Mezi porušení svobod zařazoval například:

---

<sup>73</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 32-36.

- Trvalé uchovávání záznamů o školních výsledcích, které byly udržované v tajnosti před dětmi či rodiči, ale mohly být zpřístupněny volně zaměstnancům, policii, armádě či jiným státním složkám bez svolení dětí či rodičů.
- Záznamy o chování žáků, tělesné tresty za prohřešky a snižování známek za porušení disciplíny.
- Psychologické testování a v některých případech povinnou medikaci dětí.

Některé z výše zmíněných důvodů jsou v dnešní společnosti již minulostí. Domácí výuka se rovněž posunula v očích veřejnosti, státu i pedagogických institucí do mnohem příznivějšího světla a stala se běžnou záležitostí. Dalším z důvodů pro volbu domácí výuky bývá, že je vybraný žák ve škole pravidelně napřed nebo pozadu oproti třídě, ve které se nachází, a nevyhovuje mu tempo učení.

Jedním z argumentů proti domácímu vzdělávání často bývá otázka, zda se děti doma naučí začlenit do společnosti. John Holt (2013) se k tomuto vyjadřuje takto: *„Když učitelé slyší, že někdo učí děti doma, téměř vždycky řeknou: „A to se nebojíte, že vaše děti budou jiné, že z nich vyrostou podivíni, outsideri, kteří nebudou schopni se začlenit do společnosti?“ Berou jako samozřejmost, že k tomu, abyste žili šťastný, smysluplný a úspěšný život, musíte být stejní jako většina lidí.“* (Holt, 2013, s. 59)

Další námitkou k domácímu vzdělávání bývá otázka socializace dětí. Otázku socializace John Holt vnímá v kontextu argumentů proti domácímu vzdělávání jako validní. Není však dle jeho názoru dostatečně závažná pro upřednostnění státní školy. Jako příklad negativní socializace uvádí různé případy šikany, které probíhaly na státních školách a se kterými se mu rodiče svěřovali. Na téma socializace v domácí škole vzniklo již několik odborných studií. Nelze z nich však vyvozovat jednoznačné výsledky kvůli obtížnosti charakterizace toho, jak se hodnotí „socializovaný“ jedinec.<sup>74</sup>

Další často zmiňovanou námitkou proti domácí výuce bývá kvalifikace domácího učitele. V současnosti je však vzhledem k legislativě, která se k možnostem domácí výuky

---

<sup>74</sup> Coalition for Responsible Home Education. [online]. [Poslední revize: 2022]. [datum citace: 1. 7.2022]. Dostupné z: <<https://responsiblehomeschooling.org/homeschooling-outcomes-or-sampling-problems-a-look-at-ray-2003/>>.

v každé zemi vyjadřuje, minimální kvalifikace domácího učitele vždy stanovená zákonem.

### 4.3 Principy unschoolingu

Hlavním předpokladem pro fungování této metody je vysoká schopnost dětí vnímat vlastní proces učení. Vyučování je primárně řízené zájmem dětí a dítě samo reguluje svoje vzdělávání. Rodič dítěti poskytuje tolik svobody, kolik je reálné v prostředí dané domácnosti. Dle Holta většina dospělých dětí podceňuje ve schopnosti vzdělávat se podle vlastního uvážení. Holt považuje děti od přírody za cílevědomé bytosti, které mají vnitřní motivaci a nepotřebují odměny a tresty na to, aby se chtěly učit.

Jedním z důležitých principů unschoolingu je nedávat při výuce dětem falešný pocit možnosti volby. Lepší je jim jasně říct, kdy mají na výběr a kdy ne. Pokud něco rodič přikazuje, mělo by to být jednoznačně definované.<sup>75</sup> Dalším předpokladem je fakt, že děti potřebují čas na přemýšlení nad tím, co se učí a co prožívají. Holt v tomto směru rovněž vyzdvihuje vyučování praktických dovedností v domácím prostředí, jakými je finanční gramotnost či vaření, které zasahují do více předmětů.<sup>76</sup>

Přes volnost této metody by měli mít odpovědnost za vzdělání dětí především jejich rodiče. V domácím prostředí by si měli dávat pozor, aby svoje děti nezahlcovali a nevyučovali při každé příležitosti a vyvarovali se tendence napodobovat tradiční výuku. Výuku by rovněž měli přizpůsobovat co nejvíce chápání dítěte.<sup>77</sup> Dalším aspektem, jež Holt popisuje, je důležitost fantazijního světa dětí, kterému se dospělí nemají snažit porozumět a ovlivňovat ho.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 111-112.

<sup>76</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 129-131.

<sup>77</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 172.

<sup>78</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 144.

### 4.3.1 Hudba v unschoolingu

To, jakým způsobem by mohla probíhat hudební výchova, ukazuje Holt na konkrétním případu, ve kterém vyučoval noty žačku, která se této dovednosti doposud bála, ale toužila jí porozumět. Ve výuce vycházel z následujících principů:

1. Nápad vycházel ze zájmu žákyně, která se látce chtěla věnovat.
2. Po celou dobu byl jako učitel připraven přestat, pokud by si to žákyně přála.
3. Bral zcela vážně její obavy a úzkost z tohoto předmětu.
4. Nesnažil se ji zkoušet a byl připraven odpovídat na její otázky.
5. Nechtěl si skrze výuku dokazovat, že je dobrým učitelem.

Obecně Holt považuje roli učitele za přeceňovanou a tento předpoklad se odráží i v jeho přístupu k hudební výchově. Praktická výuka hudby (ať už se jedná o hudební nástroje či zpěv) obsahuje vždy prvek samoučení a reakci na situaci. Dítě se nejlépe učí v přirozeném prostředí, ve kterém napodobuje ostatní bez vedení. Postupně se ve svých pokusech osměluje a tvoří se jeho hudební osobnost. V rámci této metody je důležité brát umělecké nadání dětí vážně a věnovat mu prostor. Absence trvalého pedagogického vedení neznamená, že rodič dítě, které se učí hudbě, ignoruje. Pouze ho může opravovat a navést, když to potřebuje.<sup>79</sup> Významná role rodiče spočívá v tom, že dává dětem hudební příklady, které je mohou inspirovat v podobě kvalitních nahrávek nebo vlastního hudebního projevu.

### 4.4 Další podoby domácí výuky

Na otázku, jak vypadá domácí škola, Patrick Farenga (2018) odpovídá: *„Je tolik přístupů k domácímu vzdělávání, kolik je rodin, které se mu věnují. V mnoha rodinách už zjistili, že to, co jednomu dítěti pomáhá učit se číst nebo počítat, nepomáhá automaticky v učení jejich ostatním dětem, takže se nedá s jistotou říct: „Domácí učení*

---

<sup>79</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 157.

vypadá takhle a takhle' ... " a dodává: „Většina rodin zaujme pozice někde mezi domácí školou a unschoolingem.“<sup>80</sup> (Farenga, 2018, s. 230)

Domácí výuka neobsahuje pokaždé konkrétní metodu a je zcela možné, že si vybírá prvky z několika tradičních i alternativních metod vzdělávání. Existují příručky o tom, jakým způsobem aplikovat např. Montessori či Steinerovu metodu v domácím prostředí. Možnosti vytváření si vlastního domácího kurikula závisí na zákonech daného státu. V liberálnějších zemích je možné vytvářet si zcela vlastní osnovy, které může rodič měnit flexibilně podle situace. Ve striktnějších státech je třeba vyučovat podle osnov, jež určuje stát.

Některé rodiny, jež využívají metodu unschoolingu, se zcela nedistancují od frontální výuky. Rovněž mohou využívat materiály tradičních vzdělávacích plánů. Zásadním pilířem domácí výuky je učit dítě takovým způsobem, jakým mu to vyhovuje. V některých případech je možné zcela odstoupit od systému známkování a pravidelného rozvrhu. V jiných oproti tomu probíhají pravidelná zkoušení a výuka je rozdělená podle rozvrhu. Další z možností je využívání profesionálních konzultací.

## 4.5 Pravidla pro domácí školu v ČR a zahraničí

### Domácí výuka v ČR

Možnosti a flexibilita domácí školy a jejího vzdělávacího plánu úzce souvisí s legislativou, kterou musí rodiče v daném státě dodržovat. V České republice dle znění školského zákona je osoba, která vykonává individuální (domácí) vzdělávání, povinna mít alespoň středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou, pokud vyučuje žáka prvního stupně. Při vyučování žáka druhého stupně základní školy je nutným předpokladem vysokoškolské vzdělání.<sup>81</sup>

Pravidla ohledně přezkoušení a zásahu státu do průběhu výuky se v každé zemi liší. V České republice je povinnost registrace v kmenové škole a dodržování školního

---

<sup>80</sup> HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4. s. 230.

<sup>81</sup> Stránky MŠMT. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/46873/>>.

vzdělávacího plánu školy. Metoda výuky je ponechána na rodičovi. Klasifikace žáků záleží jak na hodnocení jeho rodiče, tak na škole, ve které je s dítětem registrovaný. Žádost o individuální výuku v ČR schvaluje ředitel kmenové školy.

### **Domácí výuka v zahraničí**

Vzhledem k popularitě publikací Johna Holta a rozšíření metody unschoolingu není překvapující, že většina států v Evropě povoluje nějakou formu domácího vzdělávání. Pravidla v konkrétních zemích, státech či provinciích se mohou od sebe navzájem zásadně lišit. Níže je pro přehled prezentováno několik základních příkladů přístupu k domácímu vzdělávání v zahraničí.

#### **Spojené království Velké Británie a Severního Irska**

Domácí vzdělávání je zde povoleno. Rodiče se při vytváření osnov nemusí řídit celostátním vzdělávacím plánem. Škola je povinna akceptovat rozhodnutí rodiče vzdělávat dítě doma, vzdělávání doma může probíhat i s částečnou docházkou do školy. Není zde žádný požadavek na kvalifikaci rodiče. Pokud dítě do školy ještě nenastoupilo, rodič nemá povinnost nahlašovat domácí vzdělávání žádnému z úřadů. Školní rada však může uspořádat neformální vyšetřování, aby zkontrolovalo kvalitu vzdělávání doma a v nejzazších případech může stát nařídit povinnou docházku do školního zařízení.<sup>82</sup>

#### **Spojené státy americké**

Od roku 1993 je domácí výuka legalizována v celé zemi, ale konkrétní pravidla se liší v jednotlivých státech. V některých je třeba detailně popisovat průběh výuky žáka a zahrnovat povinné předměty, v jiných nemusí rodič informovat stát jinak než zprávou, že vyučuje dítě doma. Příkladem státu se striktnějším přístupem je například stát Washington. Pro povolení domácího vyučování musí rodič získat alespoň 45 kreditů na vysoké škole (v USA toto odpovídá přibližně dvěma semestrům denního studia), nebo se zúčastnit kvalifikačního kurzu.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Government UK. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://www.gov.uk/home-education>>.

<sup>83</sup> TUSIN, Rachel. *Quarter to Semester Credits - When & How to Calculate the Value*. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://study.com/blog/quarter-to-semester-credits-when-how-to-calculate-the-value.html>>.

Rodič bez jakéhokoli vysokoškolského vzdělání by měl pracovat s kvalifikovaným učitelem a účastnit se společných konzultací v průměru alespoň jednu hodinu týdně. Rovněž musí být shledán dostatečně schopným domácího vzdělávání vrchním dozorcem místní školní správy. Žák musí být pravidelně testován buď hodnocením kvalifikovaného učitele nebo psaním standardizovaného testu. Výuka musí obsahovat jedenáct základních předmětů mezi které patří: čtení, psaní, gramatika, jazyk, matematika, věda, sociální výchova, dějepis, zdravotní výchova, profesní vzdělávání a estetická výchova.<sup>84</sup>

Stát Oklahoma reprezentuje volnější přístup k domácímu vzdělávání ze strany legislativy. Způsob vyučování je zde zcela ponechán na rodičovi, který se nemusí řídit žádným povinným vzdělávacím plánem. Rodiče nejsou povinni nahlašovat domácí výuku a žáci nemusí být testováni, pokud nebudou chtít vstoupit do státní školy. V takovém případě musí absolvovat vstupní standardizovaný test. Jedinou povinností rodiče je vyučovat žáka alespoň 180 dní v roce.<sup>85</sup>

### **Spolková republika Německo**

Jeden z nejpřísnějších přístupů k domácímu vzdělávání je v Německu. Všechny formy domácí výuky jsou zde od roku 1919 protizákonné. Hlavním důvodem tohoto nařízení bylo zneužívání dětské práce v minulosti, které znemožňovalo, aby se dítě vzdělávalo podle svých práv. Mezi cíle rovněž patřilo zrovnoprávnění všech sociálních vrstev, co se vzdělávání týče. Při porušení povinné školní docházky hrozí rodičům pokuta nebo odebrání dětí státem.<sup>86</sup>

### **Rakouská republika**

Rakousko se řadí mezi země, ve kterých je domácí škola povolena. Rodiče nemusí mít žádnou specifickou kvalifikaci pro domácí výuku, ale o svém rozhodnutí musí informovat vedení pedagogického centra v dané spolkové republice. Předpokladem pro domácí

---

<sup>84</sup> Stránky Washingtonské organizace pro domácí vzdělávání. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://washhomeschool.org/resources/homeschool-law/>>.

<sup>85</sup> Stránky vzdělávacího oddělení státu Oklahoma. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://sde.ok.gov/home-school>>.

<sup>86</sup> DALTON, Martha. 2019. Why is homeschooling illegal in Germany? Goethe institut. [online]. poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://www.goethe.de/en/uun/prs/auf/n19/21701597.html>>.

výuku je, že poskytne žákům alespoň ekvivalentní úroveň té, kterou mají žáci státní školy.

Na konci roku jsou děti povinně přezkoušeny z hlavních předmětů.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Asociace pro právní obhajobu domácího vzdělávání. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://hslida.org/post/austria>>.

## 5 Výzkumná část

### 5.1 Předmět a cíle výzkumu

Vztah žáků ke zpěvu v rámci hudební výchovy, náplň tohoto předmětu a jeho význam jsou dlouhodobě diskutovanou záležitostí. Průzkum ČSÚ z roku 2018 ukázal, že zpěv je mezi žáky považovaný za nejméně důležitý předmět, přičemž více než pětina všech respondentů uvedla, že kdyby měli zrušit jeden z předmětů, který se vyučují, jednalo by se právě o zpěv.<sup>88</sup>

Cílem provedeného výzkumu bylo zjistit, jaký je vztah žáků alternativních vzdělávacích programů ke zpěvu a hudební výchově (dále HV), v jakém rozsahu se alternativní školy zpěvu věnují a jaký je průběh jejich výuky zpěvu. Dalším záměrem rovněž bylo poskytnout možnou inspiraci v přístupu ke zpěvu a hudební výchově, kterou mohou tyto alternativní metody zprostředkovat tradičním vzdělávacím programům.

Vzhledem k charakteru výzkumného předmětu se výzkum opíral převážně o empirické metody založené na teoretické průpravě, která obsahovala historii, principy a vztah k hudbě a zpěvu v rámci těchto programů.

Výzkum byl zaměřen na následující oblasti:

- Vztah žáků ke zpěvu při HV v rámci alternativních vzdělávacích programů.
- Obecný vztah žáků těchto programů ke zpěvu.
- Rozsah výuky zpěvu v rámci těchto programů.
- Konkrétní aktivity a průběh výuky HV u těchto programů.

Objektem výzkumu byli žáci druhého a třetího stupně alternativních škol. Výzkumné metody vycházely z poznatků a materiálů získaných v rámci kurzu Příprava na bakalářskou práci.

---

<sup>88</sup> Výsledky minisčítání. Český statistický úřad. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 7.7. 2022]. Dostupné z: <[https://vdb.czso.cz/mini\\_2018/vysledky.jsp?kr=x&o=5&u=1&m=8](https://vdb.czso.cz/mini_2018/vysledky.jsp?kr=x&o=5&u=1&m=8)>.

## 5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkum se soustředil na čtyři základní oblasti, které jsou již zmíněny výše. Konkrétní hypotézy a cíle vycházely z těchto oblastí. Účelem otázek v dotazníku bylo zjistit potřebné informace pro kvantitativní průzkum, který se týkal následujících výzkumných otázek a hypotéz:

### Výzkumné otázky:

- Mají žáci montessori a waldorfských škol kladný vztah ke zpěvu v rámci hudební výchovy?
- Považují žáci montessori a waldorfských škol zpěv v rámci hudební výchovy za důležitý?
- Je zpěv součástí pravidelného vyučování hudební výchovy v rámci montessori a waldorfských škol?
- Probíhá výuka zpěvu v rámci domácí školy spontánněji, než v rámci montessori a waldorfských škol?
- Jak probíhá výuka hudební výchovy v rámci montessori, waldorfských a domácích škol?

### Hypotézy:

1. Více než 50 % odpovědí respondentů z montessori a waldorfských škol na otázku týkající se jejich vztahu ke zpěvu a hudební výchově bude kladných.
2. Více než 50 % respondentů z montessori a waldorfských škol uvede, že považují zpěv v rámci HV za důležitý.
3. Výuka zpěvu v rámci montessori a waldorfských škol probíhá v průměru alespoň jednou za dva týdny.
4. Součástí výuky zpěvu v rámci waldorfských škol je pravidelné rozezpívání.
5. Žáci montessori a waldorfských škol zpěv propojují s dalšími hudebními činnostmi.
6. Více než 50 % žáků domácí školy využívá v rámci hudební výchovy metodu unschoolingu.

7. Žáci domácí školy, kteří jsou zároveň žáky ZUŠ, se nevěnují hudební výchově v domácím prostředí v takovém rozsahu, jako studenti, kteří na ZUŠ nestudují.

### 5.3 Organizace výzkumu

Příprava na provedení výzkumu probíhala v několika etapách. V první etapě v roce 2020 vzniklo téma práce a zaměření na konkrétní druhy alternativních škol na základě distančního průzkumu s pedagogy různých alternativních vzdělávacích programů. V druhé etapě v roce 2021 byly definovány motivace a cíle této práce spolu se základními hypotézami. V roce 2022 proběhl praktický výzkum a oslovení konkrétních respondentů – škol, jednotlivých učitelů (potažmo rodičů v roli učitelů) a absolventů.

Po opakovaném oslovení bylo domluveno pozorování s pedagogy a distribuce dotazníků pro žáky. Respondenti z domácí školy byli osloveni na základě doporučení kolegů a výzvy publikované na facebookové stránce příznivců domácího vzdělávání.

Realizace výzkumu obsahovala tři základní metody. První z nich byl kvantitativní průzkum, pro který vznikl dotazník. Ten se distribuoval do montessori a waldorfských škol. Forma a délka dotazníku byla přizpůsobena tomu, aby byla pro věk cílové skupiny (dvanáct až osmnáct let) a možnosti pedagogů optimální. Rovněž se opírala o předpoklad, že díky kratšímu času vyplňování bude možnost získat více respondentů. Z těchto důvodů byl očekávaný čas vyplňování 5–7 minut. Návratnost dotazníku se pohybovala okolo 40 % (z osmnácti oslovených škol odpovědělo a vyplnilo dotazník sedm). Dotazník žáci vyplňovali anonymně a jeho vstupní část obsahovala průvodní dopis žákům a instrukce k vyplnění.

Druhou metodou bylo zjevné, nezúčastněné, přímé pozorování. Pozorované jevy byly registrovány pomocí podrobných záznamů. Tato metoda byla využita v rámci návštěvy výuky hudební výchovy po domluvě s pedagogy.

Třetí metodou byl individuální, polostrukturovaný rozhovor s rodiči a absolventy domácí školy. Kvůli prostředí domácích škol, které se opírá o spontaneitu, nebyla využita metoda pozorování, která by mohla narušit přirozené prostředí žáka.

## **5.4 Výzkum a interpretace výsledků**

### **5.4.1 Struktura dotazníku**

Nejzásadnějším zdrojem informací v kvantitativní části byly odpovědi respondentů na dotazník. Dotazník využíval primárně uzavřených a škálových otázek a byl rozdělen na tři části podle druhu otázek. Po předmluvě k respondentovi se v první části nacházelo pět uzavřených otázek a jedna polootevřená. První dvě z nich měly za cíl navázat kontakt s respondentem, další se týkaly výzkumných otázek.

V druhé části dotazníku se nacházely otázky týkající se vztahu ke zpěvu v rámci hudební výchovy. V tomto případě se jednalo o škálovací otázky, které se týkaly několika oblastí vztahu ke zpěvu žáka. Na konec druhé části byla umístěna nárazníková otázka, jejímž smyslem nebylo vyhodnocení, ale přivedení respondenta k dalšímu zamyšlení a příprava na poslední část.

Ve třetí části dotazníku se nacházely čtyři parametrické otázky. Dvě z nich patřily do skupiny kontrolních otázek, které se týkaly vztahu ke zpěvu respondenta, a dvě se týkaly zmapování průběhu výuky HV na těchto školách. V závěru dotazníku měl respondent možnost vyjádřit cokoli, co ho k tématu napadlo a nezapadalo do formátu dotazníku.

### **5.4.2 Vztah žáků montessori a waldorfských škol ke zpěvu v rámci hudební výchovy**

Primárním nástrojem pro zjištění vztahu žáků ke zpěvu v rámci hudební výchovy byl dotazník. Vzhledem k obtížnosti definice toho, co je kladný vztah ke zpěvu, byly otázky v dotazníku, které měly směřovat k odpovědi na to, zda mají žáci montessori a waldorfských škol kladný vztah ke zpěvu při hudební výchově, rozděleny do tří kategorií:

- Vztah k výuce zpěvu v kontextu hudební výchovy.
- Vztah k repertoáru ve školním prostředí.
- Individuální vztah žáka ke zpěvu.

K těmto třem kategoriím patřilo osm škálových otázek a dvě uzavřené otázky. Škálovací otázky byly následující:

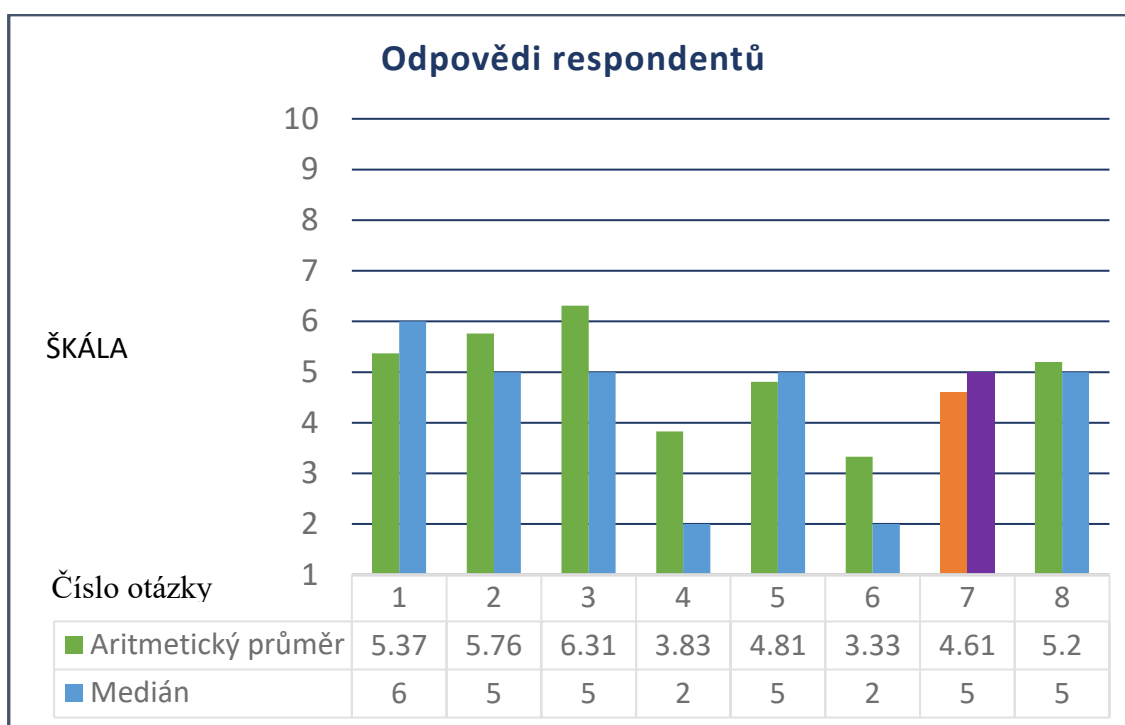
1. Hudební výchova mi přijde zábavná.
2. Baví mě zpívat s ostatními spolužáky.
3. Chci se ve škole naučit nové písně.
4. Zapojuji se do výběru písní, které ve škole zpíváme.
5. Písně, které ve škole zpíváme, mě zajímají.
6. Rád/a zpívám při hodině i sám/sama.
7. Zpěv mi přijde náročný.
8. Myslím si, že umím zpívat.

Respondent měl na škále od 1 do 10 určit, jak moc se s výše zmíněnými tvrzeními ztotožňuje. Pokud na některou z otázek nechtěl odpovídat, měl právo ji nechat nevyplněnou. Dvě uzavřené kontrolní otázky byly následující:

1. Písně, co zpíváme, se mi líbí.
2. Zpívám si rád/a jen tak pro sebe.

#### **5.4.2.1 Výsledky škálovacích otázek**

Dotazník celkem vyplnilo 167 respondentů ve věku dvanácti až šestnácti let. V grafu, který vyhodnocuje škálovací otázky je na ose  $x$  aritmetický průměr a medián. Osa  $y$  má na sobě škálu, ze které si respondenti mohli vybrat hodnotu, se kterou se ztotožňovali nejvíce. Všechny otázky kromě otázky č. 7 byly formulovány v pozitivním znění. Výsledky znázorňuje Graf č. 1.



*Graf č.1*

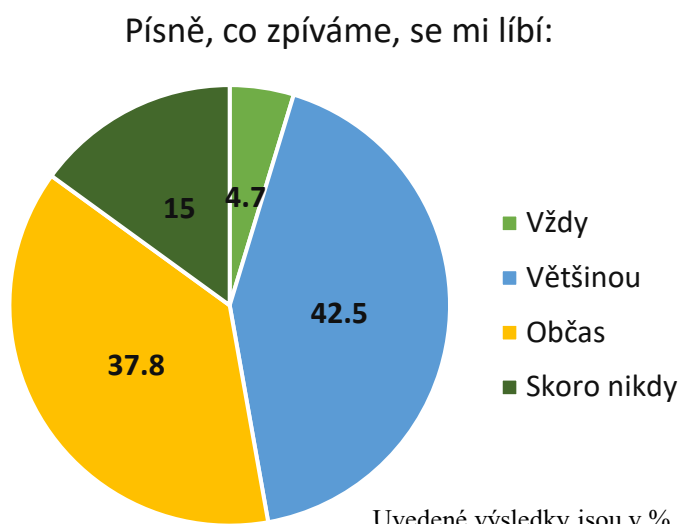
Z grafu lze vyčíst, že na otázky 4 a 6 respondenti volili odpovědi ve spodní polovině škály, tedy spíše negativní. Otázka č. 4 *Zapojuji se do výběru písní, které ve škole zpíváme* patří do kategorie vztahu žáka k repertoáru. Otázka č. 6 *Rád/a zpívám při hodině i sám/sama* má za cíl zjistit, jak moc se respondent chce individuálně pěvecky při hodině projevat. Obě tyto otázky tedy směřují k individuální činnosti žáka v souvislosti s výukou zpěvu.

Otázky č. 2, 3, 5, 7 a 8 získávaly odpovědi přiklánějící se spíše ke středu škály, přičemž otázka číslo tři měla značně vyšší průměr oproti mediánu. Otázka č. 2 směřovala ke kolektivnímu zpěvu v rámci hudební výchovy. Otázky č. 3 a 5 se týkaly žákova vztahu k vybranému repertoáru. Otázky č. 7 a 8 měly za cíl hodnotit vztah respondenta ke zpěvu obecně a vypovědět o jeho sebevědomí. Pouze otázka č. 1, která hodnotila celkový vztah k hudební výchově, měla průměr i medián vyšší než hodnotu 5 z 10.

Z těchto výsledků lze usuzovat, že vztah žáků ke zpěvu v rámci hudební výchovy je spíše neutrální. Nejnižše hodnocenou otázkou vztahu žáků ke zpěvu bylo jejich zapojení do výběru repertoáru a touha zpívat při hodině individuálně. Sebevědomí žáků a vnímání obtížnosti zpěvu se pohybují ve středu škály.

### 5.4.2.2 Výsledky uzavřených otázek

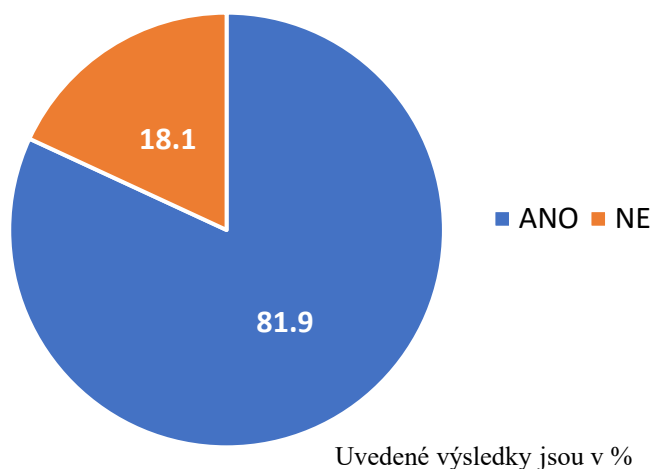
Jedna z uzavřených otázek se týkala pocitů žáka ohledně pěveckého repertoáru. Z grafu výsledků lze vyčíst, že pouze necelých pět procent žáků má pozitivní vztah k celému pěveckému repertoáru. Největší část žáků uvedla, že se jim zpívaný repertoár po většinu času líbí. Druhá největší skupina zaškrtnula, že se jim písně líbí občas a patnáct procent uvedlo, že se jim vybraný repertoár takřka nikdy nezamlouvá.



Graf č. 2

Druhá z uzavřených otázek týkajících se respondentova vztahu ke zpěvu měla za cíl zjistit, kolik procent respondentů vnímá kladně zpěv jako vlastní osobní projev. Graf č. 3 znázorňuje odpovědi respondentů. Množství respondentů, kteří vyjádřili, že si rádi zpívají pro sebe, byla jasná většina.

### Zpíváš si rád/a pro sebe?



Graf č. 3

Z výsledků škálových a uzavřených otázek lze vyčíst, že většina odpovědí získala neutrální hodnocení. Pouze dvě z osmi škálových otázek dosáhly vyššího průměru či mediánu než hodnoty 6 z 10, přičemž jedna z nich se týkala celkového vztahu k hudební výchově a druhá touhy žáků učit se ve škole nové písně. Odpovědi hodnotící stávající repertoár se na škále průměrem i mediánem pohybovaly v neutrálních hodnotách (nejčastěji okolo hodnoty 5 z 10). V kontrolní otázce, která se týkala četnosti oblíbenosti repertoáru, odpovědělo pozitivně necelých padesát procent respondentů. Nejvíce z nich uvedlo, že se jim zpívané písně líbí většinou a občas. Zcela pozitivní odpověď na otázku týkající se repertoáru uvedlo pouze necelých pět procent žáků. Výsledky odpovědí na kontrolní otázku podporují předchozí škálovací otázky týkající se repertoáru, jejichž průměr a medián se pohybovaly nejčastěji okolo hodnoty 5 z 10.

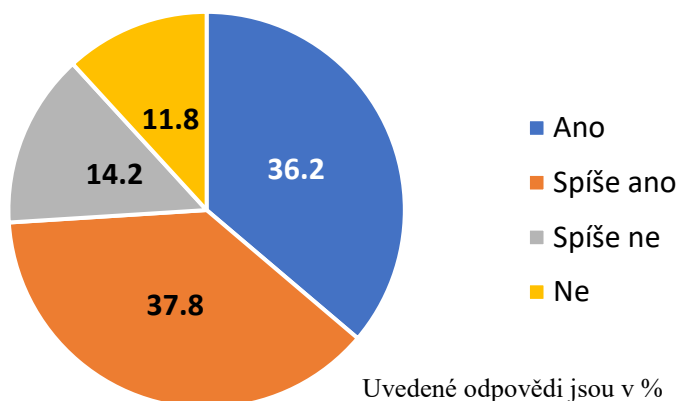
Jednoznačná většina respondentů uvedla, že rádi zpívají sami pro sebe.

Vzhledem k tomu, že pouze jedna ze dvou uzavřených otázek měla jednoznačně pozitivní výsledek a žádná ze škálovacích otázek nedosáhla zároveň průměru i mediánu vyššího než hodnoty 6 z 10, hypotéza, že více než 50 % odpovědí respondentů z montessori a waldorfských škol na otázky týkající se jejich vztahu ke zpěvu a hudební výchově bude kladných, nebyla potvrzena. Vzhledem k výsledkům dotazníku by se vztah respondentů dal označit za neutrální.

### 5.4.3 Důležitost zpěvu při hudební výchově

Druhá uzavřená otázka dotazníku obsahovala parametrické spektrum odpovědí a zahrnovala tvrzení o důležitosti zpěvu při HV. Mírně přes třetinu žáků odpovědělo, že s tvrzením, že je zpěv v rámci HV důležitý, souhlasí. O necelá dvě procenta méně žáků uvedlo, že s tvrzením spíše souhlasí. Přes čtrnáct procent žáků s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a necelých dvanáct procent vyjádřilo svůj nesouhlas.<sup>89</sup>

Zpěv mi přijde při HV důležitý.



Graf č. 4

Z těchto výsledků lze vyčíst, že více než sedmdesát procent respondentů považuje zpěv v rámci hudební výchovy za důležitý, což potvrzuje hypotézu o vnímání zpěvu žáky montessori a waldorfských škol jako důležitého prvku hudební výchovy.

### 5.4.4 Průběh hudební výchovy u montessori a waldorfských škol

#### 5.4.4.1 Výsledky dotazníků

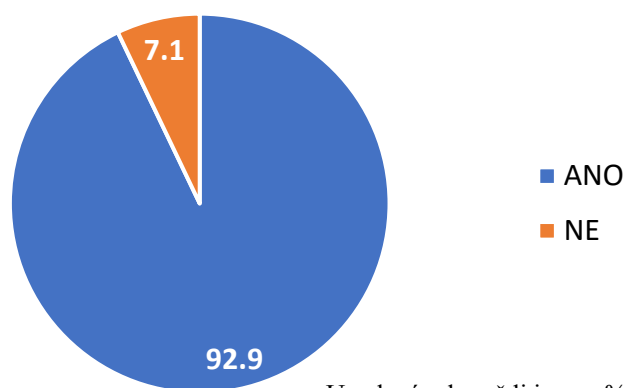
Při výzkumném šetření, které mělo za cíl nastínit průběh výuky hodin hudební výchovy v rámci alternativních škol, byly do dotazníku pro montessori a waldorfské školy

---

<sup>89</sup> Graf č. 4

zařazeny otázky na konkrétní aktivity. Výsledky ukázaly, že značná většina respondentů při hodinách hudební výuky poslouchá skladby a písně.<sup>90</sup>

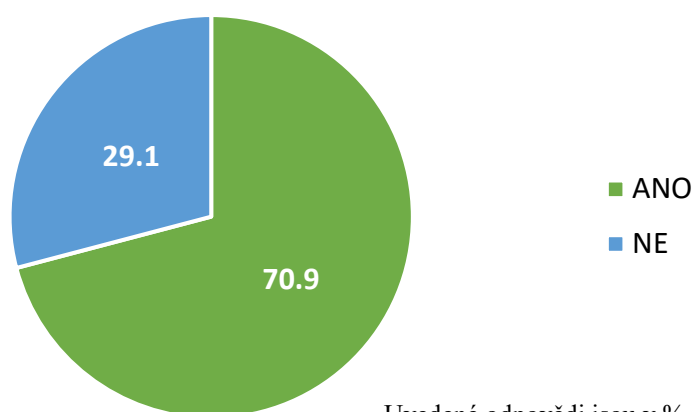
### Posloucháte v rámci HV nahrávky písní či skladeb?



Uvedené odpovědi jsou v % *Graf č. 5*

Graf č. 6 ukazuje, že přes sedmdesát procent respondentů uvádí, že jejich škola pořádá společná hudební vystoupení.<sup>91</sup> Necelá třetina žáků odpověděla, že ve škole společná vystoupení nepořádají.

### Máte ve škole společná hudební vystoupení?



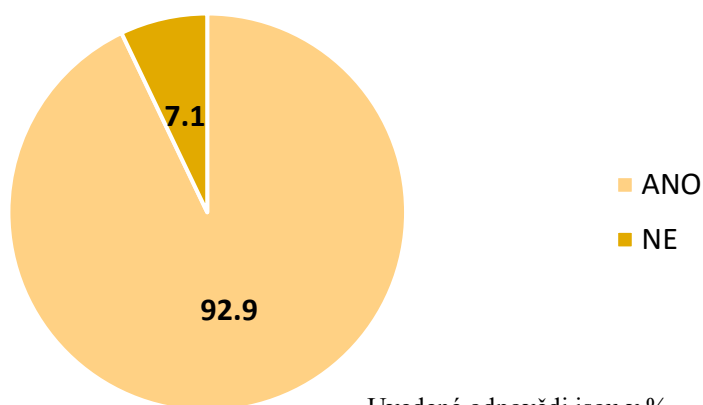
Uvedené odpovědi jsou v % *Graf č. 6*

<sup>90</sup> Graf č. 5

<sup>91</sup> Graf č. 6

Odpovědi na otázky, které se týkaly pěveckých činností ukázaly, že naprostá většina žáků při zpěvu v rámci hudební výchovy vyzkoušela i jiné hudební činnosti.<sup>92</sup> Mezi zmíněné příklady patřilo tleskání, luskání, hra na dřívka, flétnu a piano.

### Děláte při zpívání v rámci HV i jiné aktivity?

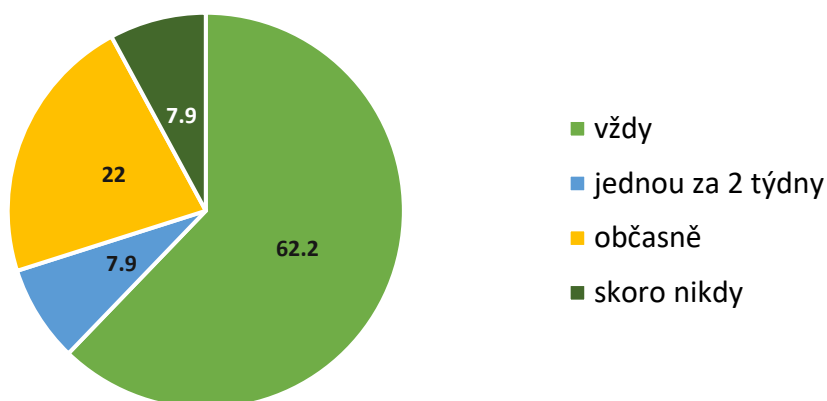


Uvedené odpovědi jsou v %

Graf č. 7

Při otázce na to, jak často žáci při hudební výchově zpívají, se ukázalo, že většina žáků zpívá v rámci každé hodiny. Stejný počet respondentů uvedl, že se zpěvu nevěnují skoro nikdy nebo každé dva týdny. Občasná výuka zpěvu probíhala u pětiny respondentů.<sup>93</sup> Tento výsledek potvrzuje hypotézu, že výuka zpěvu na montessori a waldorfských školách probíhá průměrně alespoň jednou za dva týdny.

### Jak často zpíváte při HV?



Uvedené odpovědi jsou v %

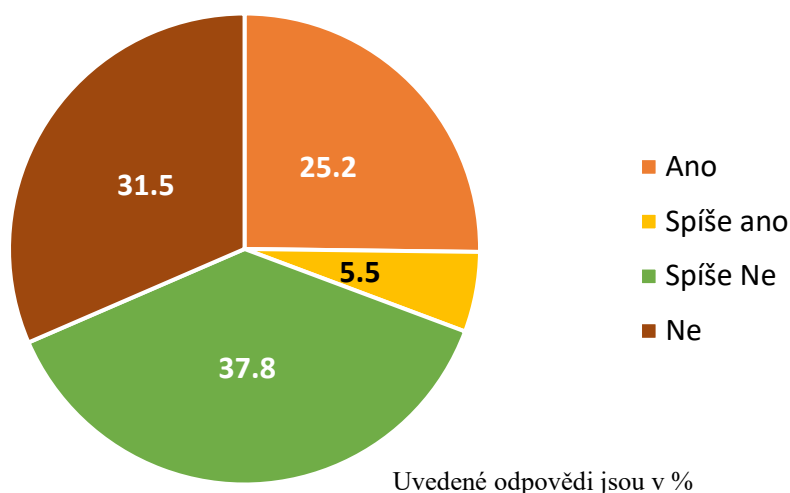
Graf č. 8

<sup>92</sup> Graf č. 7

<sup>93</sup> Graf č. 8

Při otázce na četnost rozezpívávání v rámci hudební výchovy nejvíce respondentů uvedlo, že se spíše nerozezpívávají, nebo nerozezpívávají vůbec. Necelá třetina respondentů odpověděla, že součástí jejich hudební výchovy bývá rozezpívání.

Při HV se rozezpíváme:



Graf č. 9

Ze všech výsledků dotazníku lze vyčíst, že devadesát procent žáků při běžné hodině hudební výuky poslouchá hudební nahrávky. Dvě třetiny z nich každou hodinu zpívají, pětina z nich pouze občasně. Absolutní většina při zpěvu vyzkouší i doprovod na rytmické či melodické nástroje, nebo zapojí vlastní tělo. Pouze třetina z nich se před zpěvem rozezpívává. Přes dvě třetiny žáků mají ve škole možnost se účastnit hudebního vystoupení. Z těchto výsledků vyplývá, že hypotéza, že součástí výuky na montessori a waldorfských školách je pravidelné rozezpívání, platí pouze u třiceti sedmi procent žáků, tudíž není potvrzena.

Vzhledem k výsledkům grafu č. 7 je hypotéza, že žáci montessori a waldorfských škol zpěv propojují s dalšími hudebními činnostmi, pravdivá.

#### 5.4.4.2 Další postřehy z dotazníků

Někteří žáci se rozhodli na konci dotazníku vyjádřit svoje názory na hudební výchovu a zpěv v otevřené otázce. Níže jsou jejich odpovědi, názory a podněty:

*„Hudební výchova by měla být uvolňovací předmět, což znamená, že by nikdo neměl nikoho ke zpěvu nutit a mělo by se spíše zaměřovat na rozvinutí praktických dovedností než na konstantní vyučování not, které nikdo nechápe a nikoho nebaví.“*

*„Zpěv není potřebný. Raději, než se učit teorii, je lepší se naučit, jak dělat hudbu.“*

*„Zpěv mi přijde zajímavý a je zajímavější než učení se not a podobných věcí.“*

*„Hudební výchova by mohla být více organizovaná.“*

*„Chtěla bych, abychom se učili dějiny hudby, slavné skladatele, opery atd.“*

*„Mimo HV máme i hodinu sboru (jen zpěv) a přijde mi to dobré.“*

*„Hlavní je, aby bylo veselo a hudba dělala ostatní šťastnými.“*

*„Zpíváme hlavně středověké chorály, jež jsou zajímavé, ale úplně mě to neosloví. Třeba gospely by byly mnohem lepší nebo alespoň rozšířit repertoár.“*

*„Neměli bychom zpívat jen v latině. Naše generace má blíž k anglickým textům, nevadily by ani české. Raději bych zpívala více lehkých písní, my zpíváme jednu čtvrt roku.“*

*„Víc se ptát žáků, co chtějí zpívat, méně náboženských písní.“*

*„Probírání i dobové hudby a hudební kultury dnes a nejen staré písně. Méně křesťanských písní a více kultur, nejen ta naše.“*

*„Baví mě životopisy skladatelů, preferuji klasickou hudbu nad moderní. Líbí se mi poslouchání hudby při hodině.“*

*„Hudební výchova je nepřehledná, neorganizovaná a hlučná (často mě z ní bolí hlava).“*

*„Středověká hudba je nuda a nikoho nezajímá, lepší by bylo se učit moderní hudbu.“*

*„Ráda bych více zpívala. Spíše hrajeme na flétnu.“*

*„Měla by být větší zábava a měli bychom si vybírat písně.“*

*„Více hraní na hudební nástroje a nové kombinace nástrojů!“*

*„Naše hodiny nejsou moc zábavné pro ostatní spolužáky a spíše si víc povídají, než aby se účastnili hraní na nástroje.“*

*„Děláme moc pracovních listů.“*

*„Zpíváme podle toho, jestli chceme.“*

*„Za mě je hudebka a hudba obecně dobrá, ale chce to jiného učitele.“*

*„Hudební výchovu mám velmi ráda. Mám radši spíše vážné dvojhlasé písně než veselé a hravé. Naše třída zpívá velmi hezky vzhledem k mutacím, když zpíváme na Vánoce Půlnoční, jsme jako jeden člověk. Zpěv nás spojuje.“*

*„Podle mě by se hudební nauka měla probírat dřív (alespoň základy).“*

*„Děti by se měly při hudební výchově hlavně bavit.“*

*„Podle mě by se alespoň nějakou hodinu učitel měl zeptat, co chceme zpívat, aby to bavilo všechny. A občas i jiné písničky než české a staré, ale třeba anglické a nové. Hodina by měla být zábavnější.“*

*„Nejsem hudebník, ale baví mě poslouchat písně. Nezpívám, protože zpívám falešně.“*

*„Případně by mě bavilo zpívat písně vlastního výběru (nebo zpívat písně modernější).“*

*„Myslím si, že žáci by měli zpívat více to, co se jim líbí. Proto radím, aby žáci pomáhali při výběru písní.“*

*„Měli by zpívat pouze ti, kteří chtějí. Ti, co nechtějí, by mohli doprovázet hudebně. Protože ve třídě třeba někdo zpívat nechce, protože to neumí, a výsledek pak není tak dobrý. Měla by být zavedena moderní hudba.“*

*„Chtěla bych více anglických písní, jinak mě hudební výchova baví.“*

*„Vůbec neprovozovat hudebku.“*

*„Vybírala bych písně, které by se mohly líbit všem a nepřepínala bych žáky. Ptala bych se na názory (např. na obtížnost skladby).“*

*„Myslím si, že by bylo dobré, aby se vždy učitel a žáci domluvili na výběru zpěvu nebo hudby.“*

### **5.4.4.3 Výsledky pozorování**

Součástí kvalitativního výzkumu byla návštěva sedmi hodin výuky hudební výchovy na třech školách, při kterých probíhalo nezúčastněně pozorování průběhu vyučování a jeho záznam. Po pozorování následovala konzultace po hodině s pedagogy jednotlivých škol.

#### **Waldorfská škola Příbram**

První pozorování probíhalo na Waldorfské škole Příbram, kde se věk žáků pohyboval mezi dvanácti a třinácti lety. Žáků zde bylo ve třídě dvacet osm a pracoval s nimi jeden hlavní a jeden pomocný pedagog. Vztah mezi učitelem hudební výchovy a žáky zde působil lehce familiérně, učitel oslovoval žáky „přátelé“ a nezvyšoval na ně hlas. Začátek hodiny byl zahájen zpěvem latinského kánonu. Učitel dbal na pěvecký postoj žáků. Píseň jim předzpíval a doprovázel je na kytaru. Během hodiny se nacvičovala jedna modální píseň a jedna vícehlasá. Asi polovina žáků se aktivně pěvecky zapojovala, zbytek nezpíval. Součástí hodiny byla rovněž taneční choreografie. Třída nedisponovala žádnými zvláštními hudebními pomůckami ani nástroji. Na chodbě se však nacházel klavír. V některých okamžicích byla při hodině napjatá atmosféra kvůli odmítání některých žáků účastnit se pěvecké aktivity, neboť jim píseň přišla málo zajímavá. V rámci této školy mají žáci prvního stupně možnost chodit do pěveckého sboru a při hodinách se také někdy mohou zapojovat do komorního orchestru. Celková struktura hudební výchovy nepůsobila příliš rozdílně oproti tradičnímu vyučování až na přítomnost dvou pedagogů a postoj učitele, který s žáky komunikoval na velmi přátelské úrovni.

#### **Waldorfské lyceum Praha**

Druhé pozorování probíhalo na Waldorfském lyceu Praha, kde bylo žákům šestnáct až sedmnáct let. I zde byl vztah mezi žáky a učitelem mírně familiérní. Na začátku hodiny řekl učitel nacvičený pozdrav: „Krásný den, milí žáci,“ kterému následovala patřičná odpověď. Vyučující nebyl vystudovaným učitelem hudby. Hudební výchova se rozdělovala na dvě části. Při první hodině se probírala teorie a při druhé hodině probíhal nácvik ročníkového sboru. Atmosféra v učebně byla při teoretické hodině odlehčená díky aktivnímu přístupu pedagoga, který se snažil žáky co nejvíce zapojovat. Třída byla na

této hodině rozdělená na dvě poloviny a počet žáků se pohyboval kolem patnácti. V učebně se nenacházely žádné zvláštní pomůcky, pouze klavír. Při druhé hodině probíhal nácvik povinného sboru pro celou třídu. Při nácviku pomáhal další pedagog, repertoár vybírali učitelé. Skladbám předcházelo dvacetiminutové rozezpívání, které mělo uvolňovací charakter a pohybovalo se převážně v sekundových intervalech a v rámci tónického kvintakordu. Organizace hudební výchovy se zde lišila od tradiční výuky hlavně rozdělením hodin na teoretické a praktické a povinnou účastí ve sboru pro všechny žáky prvního, druhého a třetího ročníku. Dalším velkým rozdílem bylo zahrnutí předmětu eurytmie, který propojoval hudbu a tělesné vyjádření.

### **Gymnázium Duhovka**

Třetí pozorování se konalo na montessori Gymnáziu Duhovka. Žákům zde bylo jedenáct až dvanáct let a dvanáct až třináct let. Vztah žáků k učiteli se zde též pohyboval na přátelské úrovni. Ve třídě se nacházelo okolo patnácti žáků, s pedagogem komunikovali v angličtině a oslovovali ho křestním jménem. Vyučující byl vystudovaný kytarista.

Starší žáci měli dvě hodiny hudební výchovy týdně a mohli se věnovat ve skupinách jakékoli z nabízených činností, mezi které patřil zpěv, hra na různé hudební nástroje (cajony, ukulele, zvonkohry, klavír) či připravený úkol od učitele. Atmosféra při výuce byla pozitivní, studenti trénovali ve skupinách na hudební nástroje či zpívali a věnovali se repertoáru, který si vybrali.

Žáci mladšího ročníku měli jednu hodinu hudební výchovy týdně a zabývali se ve skupinách hudebním zadáním od pedagoga. Zadání spočívalo ve hře písni Midnight City od skupiny M83 na cajon a hrací trubky. Tato píseň disponuje velice expresivní rytmicko-melodickou basovou linkou, kterou se snažili žáci napodobit. V rámci gymnázia se mohou studenti zapojit do školní kapely. Oproti tradičnímu uspořádání hudební výchovy se zde vyskytovalo nejvíce rozdílů. Mezi hlavní patřilo rozdělení žáků na zájmové skupiny, připravené prostředí hudební učebny a dvojjazyčná výuka.

Při pozorování se vyskytlo několik různých přístupů k organizaci hodin zpěvu a hudební výchovy. Na základě jejich typických aspektů je lze rozdělit podle následujících hledisek:

## **1. Z hlediska kolektivní a individuální práce**

U výuky na waldorfských školách převažovala tradiční organizace hudební výchovy, kdy všichni dělali všechno společně. Pozorovanou výhodou tohoto systému byla větší kontrola učitele nad prací žáků v hodině a jistota, že se každý žák věnuje všem aspektům probírané látky. Rovněž tento systém nevyžadoval náročnou přípravu. Nevýhodou tohoto uspořádání byla pozorovaná znučenost u některých žáků, pokud se zrovna celá třída věnovala látce či činnosti, která některé žáky nebavila nebo jim připadala triviální. Druhý systém uspořádání z hlediska kolektivní a individuální práce, který byl zaznamenán v rámci pozorování vyučování na montessori škole, zahrnoval rozdělení žáků hudební výchovy na skupiny dle zájmu. Při hodině utvořili žáci menší skupinky, přičemž každá z nich se věnovala vybrané činnosti. Žáci ve skupinách měli možnost rotovat, ale museli se rovněž někdy během hodiny věnovat připravenému úkolu, který testoval teoreticko-praktické hudební znalosti. Mezi možné činnosti žáků patřil zpěv, hra na strunné nástroje, hra na bicí nástroje, hra na klavír či zadání učitele. Zásadní výhodou tohoto uspořádání bylo umožnění žákům věnovat se hudební činnosti, která je zajímala, v jimi preferovaném kolektivu. Učitel v tomto případě mohl pendlovat mezi skupinami a monitorovat jejich činnosti. Mezi nevýhody tohoto uspořádání patřily poměrně náročné požadavky na prostředí hudební učebny, která musela mít několik oddělených a odzvučených místností, aby se žáci navzájem nerušili. Učitel v tomto případě neměl absolutní přehled o činnostech žáků a nemohl zaručit, že se jedna skupina žáků nevěnuje stejné aktivitě celé pololetí.

## **2. Z hlediska propojování náplně hodiny HV**

V rámci pozorování byla zaznamenána dvě různá uspořádání náplně hodin hudební výchovy. První způsob uspořádání lze označovat z hlediska vzájemných vazeb několika hudebních disciplín za *propojený*. V tomto systému aktivity při dvouhodinovém vyučování hudební výchovy pokrývaly více aspektů, které propojovalo jednotné téma. Příkladem byla činnost na Waldorfské škole Příbram, při které žáci zpívali píseň Greensleeves v původní dórské tónině. Zpěvu předcházela stručný výklad o dórském modu, který obsahoval historické souvislosti a vysvětlení charakteristického intervalu velké sexty. Po teoretickém úvodu následoval nácvik písně s kytarovým doprovodem. Tato aktivita propojovala několik disciplín – dějiny hudby, hudební teorii a zpěv. Mezi

výhody propojeného uspořádání patřila možnost teoretické znalosti takřka okamžitě trénovat a aplikovat v praxi a rovněž variabilita přístupu k jednomu hudebnímu dílu z mnoha úhlů pohledu. Mezi nevýhody však patřilo jisté zahlcení žáka mnoha informacemi zároveň, přičemž neměl čas na uspořádání vlastních myšlenek ohledně nově získaných teoretických znalostí, které musel okamžitě aplikovat v praxi.

Druhý způsob uspořádání lze označit za *rozdělený* z hlediska vzájemných vazeb hudebních disciplín. V tomto případě se hodiny hudební výchovy na Waldorfském lyceu Praha pevně rozdělovaly na teoretické a praktické. V teoretické části probíhala výuka harmonie, žáci se usadili v lavicích a pracovali s partiturou. V praktické části měli žáci možnost zapojit se do školního sboru či doprovázet sbor instrumentálně. Hodina sboru obsahovala rozezpívání a nácvik předem vybraného repertoáru. Hráči, kteří se rozhodli pro instrumentální práci, měli možnost v tento čas individuálně zkoušet. Rozdělené uspořádání přinášelo větší prostor pro rozvíjení jedné hudební disciplíny. Poznatky získané v teoretické části byly nepřímě aplikované při nacvičování repertoáru. Praktická část umožňovala žákům se lépe soustředit na technické aspekty nacvičování písně bez zahlcení teoretickými informacemi o hudebních aspektech písně. Nevýhodou rozděleného uspořádání bylo odpojení hudební teorie od praxe, jejichž propojení umožňuje hlubší porozumění obou aspektů hudby.

### **3. Z hlediska přístupu ke zpěvu**

V přístupu ke zpěvu byly zaznamenány dvě metody. V první metodě zpěv patřil do hudební výchovy jako povinná a kolektivní aktivita, buď ve formě povinného sboru nebo zpěvu v rámci hodiny. Tento přístup se objevil na obou waldorfských školách a zajišťoval, že se zpěvu věnovali všichni žáci v učitelem stanovené minimální míře. V případě povinného sboru či nácviku společných skladeb v rámci hodiny repertoár předem vybíral pedagog. Všichni žáci v tomto případě zpívali z not. Mezi výhody tohoto přístupu se řadila variabilita nacvičovaného repertoáru, který mohl korelovat s probíranou látkou. Mezi nevýhody však patřila reakce některých žáků na hudbu, se kterou se neztotožňovali.

Druhá pozorovaná metoda probíhala na Gymnáziu Duhovka a souvisela s rozdělením žáků na pracovní skupiny dle jejich zájmu. V tomto případě se intenzivně věnovala zpěvu

jedna skupina, která měla o zpěv zájem a kterou pomáhal vést ke hlasové kultuře pedagog. Žáci v této skupině si vybírali vlastní repertoár a z not nezpívali. Výhodou této metody bylo, že žáky, které zpěv aktivně zajímal, nezdržovali ve vývoji spolužáci, kteří o zpěv zájem nejevili. Rovněž se zde mohl učitel intenzivněji soustředit na menší počet žáků. Nevýhodou této metody bylo, že svoboda, kterou měli členové pěvecké skupiny, znamenala, že tíhli v repertoáru pouze k aktuálním žánrům. Rovněž se ve zpěvu rozvíjela pouze část žáků.

Kvalitativní výzkum dále podpořil hypotézu, že montessori a waldorfské školy propojují zpěv s dalšími hudebními činnostmi. Při pozorování probíhalo například propojení zpěvu s tělesnými činnostmi (luskání, tleskání atd.) při rozezpívání na píseň Otec Abrahám, která je zároveň kolektivní a pohybovou hrou. Rovněž se zpěv propojoval s tancem. Pozorování nepodpořilo hypotézu, že součástí výuky zpěvu v rámci waldorfských škol je pravidelné rozezpívání, neboť probíhalo pravidelně pouze u jedné z navštívených škol.

#### **5.4.4.4 Další postřehy z pozorování**

Při pozorování se objevila zajímavá metoda, jak nastínit výuku harmonických kadencí pomocí základních intervalů ve stupnici. Učitel při této aktivitě žákům hrál základní tón, ke kterému přidávali další tóny stupnice. Při každém intervalu se žák zamyslel a zapsal, jaký pocit v něm tón evokuje. Takto postupoval učitel od primy do oktávy. Výsledek tohoto cvičení ukázal, že se u žáků často opakují podobné pocity napětí, naplnění či prázdnoty u charakteristických intervalů.

Dalším postřehem byly odlišnosti v různých prostředích hudebních učeben. V jedné z waldorfských škol například probíhala výuka hudební výchovy v klasické třídě bez jakýchkoli hudebních pomůcek či nástrojů. Ve stejné škole se však nacházel klavír na chodbě mimo učebnu hudební výchovy. V další waldorfské škole neneslo prostředí učebny hudební výchovy žádné charakteristické znaky až na přítomnost klavíru. V montessori škole byla v hudební učebně rozsáhlá kolekce hudebních nástrojů, na které mohli žáci hrát, a desítky alb vážné hudby. V tomto směru se montessori metoda projevila výrazně připravenějším prostředím.

Mezi zajímavosti patřilo originální rozezpívání, jehož notový a textový zápis je níže.

Já zpí - vám rád.

5 Ne-vi-dě-li ko-zu na ro - hu. Mé - mé! Ne-vi-dě-li ko-zu na ro - hu. Mé - mé!

### 5.4.5 Výuka zpěvu v rámci domácí školy

*„Podle mě je hudební výchova krásný příklad toho, že domácí škola není o tom dítě uzavřít a držet doma. Je to způsob, jak předávat dítěti něco víc a zároveň ho udržet v kolektivu.“*

- Absolventka domácí školy

#### 5.4.5.1 Výsledky rozhovorů

Individuální rozhovory s rodiči a absolventy domácí školy byly zaměřeny primárně na výuku zpěvu v domácím prostředí a sekundárně na průběh celé hudební výchovy. Do výzkumu se zapojilo 14 domácích škol, ve kterých se vyučovalo 25 dětí (někteří rodiče měli v domácí škole více než jedno dítě).

Metody, které rodiče využívali v rámci domácí výuky hudební výchovy, šlo v téměř 80 % případů označit za unschoolingové na základě výslovného vyjádření rodičů nebo charakteristických aspektů způsobu vyučování, mezi které patří svoboda výběru žáka a minimální zásah rodiče do probíraného učiva. Jedenáct ze čtrnácti rodičů uvedlo, že se zpěvu věnují spontánně a podle nálady dítěte. Nejčastěji na zpěv došlo situačně, například si děti pouštěly písničky a zpívaly si s nimi nebo společně zpívaly a hrály cestou na výlet nebo rodič začal hrát na klavír a děti se k němu připojily zpěvem. Pouze dva rodiče uvedli, že se věnují se svými dětmi hlasové výchově a cíleně ji procvičují. Tímto se potvrdila hypotéza, že více než padesát procent žáků v domácí škole využívá v rámci HV metodu unschoolingu.

Přístup ke hlasové výchově se však může změnit s vývojem domácí školy. Jedna z respondentek v rozhovoru uvedla: „V domácí škole jsme zpívali spíše pro radost, nebylo

*to plánované ani organizované. U mladších sourozenců byl zpěv intenzivnější a probíhal jedenkrát týdně. Mohli jsme se však rozhodnout, zda budeme chtít spíše zpívat nebo hrát na hudební nástroj.“*

Jeden z rodičů, který vyučuje děti doma, přiblížil, jakým způsobem u nich probíhá hlasová výchova: „*Veškeré vzdělávání řídí děti samy, já jim pomáhám nebo je podpořím, pokud jeví zájem. Zpíváme někdy společně a někdy se děti samy rozezpívají. Párkrát dostaly lekci základů zpěvu a dýchání od sousedky, která má vystudovaný operní zpěv. Nemáme však systém ani strukturu a zpěv je pro nás spontánní aktivita.“*

Učitelé domácí školy musí na konci pololetí vykazovat, jakým způsobem u nich doma probíhala hudební výchova. Jedním ze způsobů, jak práci prezentovat, je portfolio hudebních činností, které může obsahovat fotky, nahrávky či dokumenty. Z dvaceti pěti žáků v domácí škole, kteří spolupracovali na výzkumu, navštěvovalo třináct Základní uměleckou školu (dále ZUŠ). U čtyř z nich rodiče uvedli, že vzhledem k jejich činnosti při ZUŠ hudební výchovu žádným dalším způsobem neorganizují.

*„V rámci domácí školy společně zpíváme párkrát do měsíce. Děti si však skoro denně samy zpívají a aranžují písničky s použitím různých hudebních nástrojů. Co se týče hudby, celkově se jí věnujeme 8–10 hodin týdně, což zahrnuje i hodiny s učitelem klavíru či houslí, samostatné cvičení na nástroj, studování nauky, poslouchání písniček, muzikálů a vážné hudby. Ve srovnání s klasickou školou toho děláme mnohem více,“* uvádí jeden z rodičů dětí, které navštěvují ZUŠ a jsou v domácí škole.

Ke strukturovanému přístupu ve výuce zpěvu v domácí škole docházelo u dvou respondentů a dohromady u pěti dětí. Oba dva respondenti potvrdili, že se doma věnují i vícehlasu, zpěvu z not a učí se zpívat intervaly.

*„V rámci hudební výchovy jsme zpívali třikrát týdně. K tomu jsme se učili na hudební nástroje, na které jsme museli trénovat alespoň 15 minut denně. Celkově jsme zpívali hlavně dětské křesťanské písně a chvály ve sboru. V rámci hudebky jsme zpívali všichni společně nebo se navzájem doprovázeli, zpívali jsme i dvojhlasy,“* popisuje repertoár a organizaci výuky zpěvu jedna z absolventek a dodává: *„Obecně mám hezké vzpomínky na rodinné zpívání. Křesťanské chvály a písně mě baví nejvíce, je to pro mě přímá komunikace s Bohem a hlubší prožitek.“*

Vzhledem k odpovědím respondentů se hypotéza, že se žáci domácí školy, kteří jsou zároveň žáky ZUŠ, nevěnují hudební výchově v domácím prostředí v takovém rozsahu, jako studenti, kteří na ZUŠ nestudují, nepotvrdila. Menší rozsah výuky hudby kvůli účasti žáka v ZUŠ potvrdilo pouze necelých třicet procent rodičů. Podle dvou oslovených rodičů docházení dětí do ZUŠ naopak posílilo jejich zájem o hudební výchovu, díky čemuž se jí věnovaly ve větším rozsahu, než uvedli ostatní.

## Závěr

Tato práce popisuje způsoby nahlížení na zpěv a hudební výchovu v rámci tří alternativních vzdělávacích metod, konkrétně v montessori, waldorfské a domácí škole. Každá z těchto metod má svůj unikátní pohled na vzdělávání mládeže a jejich celková koncepte se odráží i v přístupu k hudební výchově a zpěvu. Čtyři ze sedmi hypotéz, jež se týkaly výuky zpěvu při těchto vzdělávacích programech, byly výzkumem potvrzeny. Konkrétně se jednalo o četnost výuky zpěvu, důležitost zpěvu jako součásti hudební výchovy, propojování zpěvu s dalšími hudebními činnostmi a využití metody unschoolingu v rámci hudební výchovy.

K celkovým poznatkům z teoretické a praktické části lze dodat, že každá z metod ve svém postoji k výuce zpěvu obsahuje několik zajímavých aspektů, kterými by se mohla tradiční výuka zpěvu a hudební výchovy inspirovat. Metoda montessori a unschoolingu sdílí podobný postoj důvěry k přirozenému výběru žáka toho, co se chce učit, s rozdílným důrazem na prostředí. Svoboda volby ze spektra hudebních činností na montessori škole se při pozorování ukázala jako dobrý nástroj k zaujetí žáků pro hudbu. U domácího vyučování, ve kterém většina rodičů nechala děti, aby se hudbě věnovaly tak, jak uznají nejlépe za vhodné, se ukázalo, že si děti často zpívají rády přirozeně a bez předchozího plánování v různém prostředí.

Z kvantitativních výzkumných dat vyšlo najevo, že pro většinu žáků je součástí skoro každé hodiny hudební výchovy zpěv. Otázky, které se týkaly repertoáru na těchto hodinách, ukázaly, že pouze necelá polovina vybraný repertoár preferuje a nejčastější připomínky žáků ke zpěvu se týkaly výběru repertoáru, který jim připadal zastaralý nebo málo diverzifikovaný.

Přestože výzkumná data nepotvrdila hypotézu, že mají žáci montessori a waldorfských škol jednoznačně pozitivní vztah ke zpěvu v rámci hudební výchovy, potvrdila, že většina z nich má pozitivní vztah ke zpěvu obecně.

U domácího vyučování se ukázalo, že pozitivní vztah dětí k hudbě mimo klasickou výuku podporuje jejich přirozenou touhu věnovat se hudbě v domácí škole ve větším rozsahu.

Z těchto důvodů by tradiční prostředí škol mělo tento pozitivní vztah žáků ke zpěvu podporovat. Praxe hudební výchovy by se mohla inspirovat v poskytnutí větší svobody žákům ve výběru toho, co budou při hodinách zpívat, a v umožnění žákům se rozhodnout ve škole nezpívat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Internetové zdroje

ABUZANDAH, Sameer. *History of Homeschooling*. [online]. Poslední revize: 2020. [cit. 3. 7.2020]. Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/344755568\\_History\\_of\\_Homeschooling](https://www.researchgate.net/publication/344755568_History_of_Homeschooling)>.

Asociace waldorfských škol ČR. [online]. Poslední revize 15. 5. 2021 [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>.

BAKER, Irene. *Music in the Montessori Classroom*. Montessori services. [online]. Poslední revize 2017. [cit. 29.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.montessoriservices.com/ideas-insights/music-in-the-montessori-classroom>>.

Coalition for Responsible Home Education. [online]. Poslední revize 2022. [citace: 1. 7.2022]. Dostupné z: <<https://responsiblehomeschooling.org/homeschooling-outcomes-or-sampling-problems-a-look-at-ray-2003/>>.

CURTIS, Polly. *Explainer: Steiner schools*. The Guardian. [online]. Poslední revize 2006. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://www.theguardian.com/education/2005/jun/30/schools.uk1>>.

DALTON, Martha. 2019. *Why is homeschooling illegal in Germany?* Goethe institut. [online]. poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://www.goethe.de/en/uun/prs/auf/n19/21701597.html>>.

Home School Legal Defense Association. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://hsllda.org/post/austria>>.

Institut pro inovativní vzdělávání. Poslední revize 2022. [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <<https://inovativnivzdelavani.cz/inovativnivzdelavani/cz/>>.

Junák – český skaut, z. s. [online]. c 2022. [cit. 19. 6.2022]. Dostupné z: <<https://www.skaut.cz/skauting/historie/>>.

LYMAN, Andrea. Let There Be Music: The Music Curriculum in the Waldorf School, Grades 1-8. *Renewal, A Journal for Waldorf Education*. [online]. USA: Association of Waldorf Schools of North America, 2009, roč. 18, č. 2, str. 18-21. Poslední revize 2022. [cit. 4. 7.2022]. ISSN 1541-2024.

Dostupné z: <<https://www.sanderlingwaldorf.org/sanderlingblogs/2022/3/3/let-there-be-music-the-music-curriculum-in-the-waldorf-school-grades-1-8>>.

Montessori ČR. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 19.6.2022].

Dostupné z: <<https://www.montessoricr.cz>>.

MŠMT. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022].

Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/46873/>>.

Oklahoma State Department of Education. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022]. Dostupné z: <<https://sde.ok.gov/home-school>>.

Rámcový vzdělávací program. [online]. Praha: MŠMT. Poslední revize: 2020. [cit. 5. 4.2022]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>>.

The Mountain View Montessori School. [online]. c2019. [cit. 28. 6.2022].

Dostupné z: <<https://mvmreno.com/montessori-around-the-world/>>.

TUSIN, Rachel. *Quarter to Semester Credits – When & How to Calculate the Value*. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022].

Dostupné z: <<https://study.com/blog/quarter-to-semester-credits-when-how-to-calculate-the-value.html>>.

Výsledky minisčítání. Český statistický úřad. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 7.7. 2022].

Dostupné z: <[https://vdb.czso.cz/mini\\_2018/vysledky.jsp?kr=x&o=5&u=1&m=8](https://vdb.czso.cz/mini_2018/vysledky.jsp?kr=x&o=5&u=1&m=8)>.

Waldorf Academy. *The Importance Of Singing With Young Children*. [online]. Poslední revize 20. 2. 2019. [cit. 20. 6. 2022].

Dostupné z: <<https://waldorfacademy.org/the-importance-ofsinging-with-young-children/>>.

Washington Homeschool. [online]. Poslední revize 2022. [cit. 2. 7.2022].

Dostupné z: <<https://washhomeschool.org/resources/homeschool-law/>>.

WITHROW, Gail. *Unschooling or Homeschooling: What's the Difference?*. [online]. Poslední revize 2014. [cit. 1. 7.2020].

Dostupné z: <<http://www.mhea.com/features/unschool.htm>>.

## **Elektronické dokumenty**

IVANOVIČ, M. K.; SUDZILOVSKI, D. M. *Education through play in the field of music – contribution of Montessori method*. In: ZBORNIK RADOVA 20. Srbsko: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, 2018. s. 271–282, ISSN 2560-550X.

JOHNSON, Michael. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 1475844697.

LILLARD, P. P. *Montessori: A Modern Approach*. USA: Schocken Books Inc. ISBN 978-0-307-76133-0.

MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method*. USA: Frederick A. Stokes Company, 1912. ISBN9780805200881.

MONTESSORI, Maria. *The Absorbent Mind*. India: The Theosophical Publishing House, 1949. ISBN 168422666X.

OGLETREE, E.J. *Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods*. USA: University Press of America, 1990. ISBN 9780819106650.

POPLAWSKI, Thomas. *Completing the Circle*. USA: Waldorf Publications, 2006. ISBN # 978-1-888365-72-6.

STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. USA: Sierra Printing and Lithography Company Fresno, 1959. ISBN 0451621085.

STEINER, Rudolf. *The Child's Changing Consciousness As the Basis of Pedagogical Practice*, USA: Anthroposophic Press, 1996. ISBN 0-88010-410-4.

STEINER, Rudolf. *Practical advice to teachers*, USA: Anthroposophic Press, 2000. ISBN 0-88010-467-8.

### **Tištěné dokumenty**

HOLT, John; FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-972-5.

RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

RÝDL, Karel. Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo. *Časopis Pedagogika*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1990, roč. 39. č. 3, str. 299-313. ISSN 0031-3815.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

*Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. Praha: Nakladatelský dům OP. Encyklopedie Diderot, 1996. ISBN 80-85841-17-7.

## Seznam příloh

### Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Milé žačky a milí žáci,

jmenuji se Kristýna a předkládám vám tento dotazník, neboť studuji učitelství hudby a sborového zpěvu. Ráda bych zjistila, jak jsou na tom tyto předměty v oblíbenosti a co se na nich běžně učíte. Pravdivým vyplněním mi pomůžete v tom, abych budoucí žáky zaměstnávala hudbou „tak akorát“. Prosím vás, abyste se před zapsáním odpovědi zamysleli a pokud vás napadne něco dalšího k tématu, tak to čitelně připsali. Pokud si nepřejete, nemusíte na některou z otázek odpovídat. Nepodepisujte se, vše budu číst pouze já. Předem vám laskavě děkuji a přeji hodně štěstí po zbytek školního roku!

Vždy zakroužkujte či podtrhněte **pouze jednu odpověď**.

#### Otázky ano/ne

1. Hraješ na nějaký nástroj při základní umělecké škole? Pokud ano, na jaký?

Ano Ne

2. Zpíváš na základní umělecké škole (ZUŠ) nebo chodíš na nějaký jiný kroužek zpěvu?

Ano Ne

3. Posloucháte v rámci hudební výchovy nahrávky písní či skladeb?

Ano Ne

4. Zpíváš si rád/a jen tak pro sebe?

Ano Ne

5. Máte ve škole společná hudební vystoupení? (pro spolužáky, rodiče, učitele)

Ano Ne

6. Když zpíváte v rámci hudební výchovy, děláte u toho i jiné aktivity?

Ano Ne

(př. tleskání, luskání, hraní na bubínek, hraní na dřívka, tanec, scénka...) Pokud ano, jsou to tato:

---

Vždy zakroužkujte či podtrhněte **pouze jednu odpověď**.

U těchto otázek znamená 1 = vůbec ne/nejméně a 10 = určitě ano/nejvíce

- 1) Hudební výchova mi přijde zábavná.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 2) Baví mě zpívat s ostatními spolužáky.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 3) Chci se ve škole naučit nové písně.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 4) Zapojuji se do výběru písní, které ve škole zpíváme.  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 5) Písně, které ve škole zpíváme, mě zajímají.  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 6) Rád/a si zpívám při hodině i sám/a.  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 7) Zpěv mi přijde náročný.  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 8) Myslím si, že umím zpívat.  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 9) Hudbu raději poslouchám než vytvářím (vytvářet = hrát, skládat, zpívat).  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

*Vždy zakroužkujte či podtrhněte pouze jednu odpověď.*

Vždy si zakroužkujte to slovo či slovní spojení, které vám přijde nejbližší

- a) Při HV zpíváme:      Pokaždé      Jednou za dva týdny      Občas      Skoro nikdy
- b) Písně, co zpíváme, se mi líbí:      Vždy      Většinou      Občas      Skoro nikdy
- c) Při HV se rozezpíváme:      Ano      Spíše ano      Spíše ne      Ne
- d) Zpěv mi přijde při HV důležitý:      Ano      Spíše ano      Spíše ne      Ne

**Cokoli dalšího tě napadá k tomu, jak probíhá či by měla probíhat hudební výchova a zpěv ve škole, můžeš napsat sem:**

Děkuji!