

**Univerzita Karlova**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra hudební výchovy**

**Bakalářská práce**

**HUDEBNÍ VÝCHOVA V ALTERNATIVNÍCH  
MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

**MUSIC EDUCATION IN ALTERNATIVE KINDERGARTENS**

**Kateřina Venclová**

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Rok dokončení: 2018

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.*

V Praze, 5. března 2018

Kateřina Venclová

*Mé srdečné poděkování patří vedoucí bakalářské práce, Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D., za její obětavé vedení a péči o průběh této práce. Také velice děkuji všem studentům, kteří svým pozorováním hudební výchovy v mateřských školách přispěli k realizaci mého výzkumu.*

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá hudební výchovou v mateřských školách alternativních směrů. Práce obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnuje hudební výchově v předškolním věku. Předkládá význam hudby pro rozvoj dítěte, popisuje vývoj hudebních schopností v předškolním věku, zabývá se obsahem hudební výchovy a jejím postavením v rámci RVP PV. Dále obsahuje základní přehled alternativních směrů ve vzdělávání, příčiny jejich vzniku a charakteristiku jednotlivých alternativ.

V rámci praktické části práce byl realizován výzkum současné edukační reality v oblasti hudební výchovy. Výzkum se zaměřuje na vybrané mateřské školy několika alternativních směrů, sleduje úroveň hudební výchovy v těchto školách a porovnává výsledky jednotlivých alternativních směrů. Základní metodou výzkumu je analýza dokumentů. Pro výzkum byly poskytnuty záznamy studentů, kteří absolvovali pedagogickou praxi v alternativních mateřských školách a sledovali podobu hudební výchovy na těchto školách. Výzkum je založen na sledování hudebních činností v mateřských školách a hodnotí, jak často a také na jaké úrovni jsou realizovány. Měřítkem kvality hudební výchovy jsou nároky RVP PV. V kvalitativní části výzkumu jsou uvedeny některé pozoruhodné části záznamů, které se vztahují k současné podobě hudební výchovy. Výzkum se zabývá jednotlivými aspekty a souvislostmi, které dnešní podobu hudební výchovy charakterizují. V závěru jsou výsledky analyzovány a hodnoceny.

**Klíčová slova:** hudební výchova, hudební činnosti, reformní hnutí, alternativní směry, RVP PV, edukační realita, mateřská škola

## **Abstract**

My bachelor thesis deals with music education in kindergartens of alternative directions. The work includes theoretical and practical part. The theoretical part is dedicated to music education in the pre-school age. It presents the importance of music for a child development, and describes the development of musical ability in preschool. It also deals with the content of the music education and its position within the RVP PV. It also contains a basic overview of alternative directions in education, the causes of their occurrence and characteristics of each of the alternatives.

A research in the area of the present educational realities of musical education was carried out in the practical part of the work. The research focuses on selected kindergartens with a few alternative directions, monitors the level of music education in those schools, and compares the results of each alternative direction. The basic method of research is the analysis of the documents. Records of students who have received pedagogical practice in alternative kindergartens and watched form of music education at these schools were provided for the research. The research is based on the monitoring of musical activities in kindergartens and evaluated how often and at what level is implemented. A measure of the quality of music education is entitlements RVP PV. In the qualitative research there are some of the notable parts of records that are related to the current form of musical education. The research deals with the different aspects and contexts that characterize today's music education. In conclusion, the results are analyzed and evaluated.

**Keywords:** music education, musical activities, the reform movement, alternative directions, RVP PV, the educational reality, kindergartens

# Obsah

Úvod.....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Hudební výchova dítěte předškolního věku .....</b>	<b>9</b>
1.1 Význam hudby pro vývoj dítěte v díle Jana Amose Komenského.....	9
1.2 Historie a současné pojetí hudební výchovy v českých mateřských školách.....	10
1.2.1 Počátky hudební výchovy v 19. století.....	10
1.2.2 Hudební výchova v reformní pedagogice .....	11
1.2.3 Hudební výchova v mateřských školách po roce 1948.....	11
1.2.4 Polistopadové změny v předškolní pedagogice .....	12
1.3 Hudební výchova a její postavení v současném předškolním vzdělávání.....	13
1.3.1 Vzdělávací oblasti v RVP PV .....	13
1.4 Význam hudby ve výchově předškolního dítěte.....	15
1.4.1 Cíle hudební výchovy.....	15
1.4.2 Aktivní přístup pedagogů .....	16
1.5 Rozvoj hudebních schopností dítěte .....	17
1.5.1 Hudební schopnosti .....	17
1.5.2 Vývoj hudebních schopností dítěte .....	18
1.6 Hudební činnosti v předškolním vzdělávání .....	20
1.6.1 Poslechové činnosti .....	21
1.6.2 Pěvecké činnosti .....	21
1.6.3 Instrumentální činnosti .....	22
1.6.4 Hudebně pohybové činnosti .....	23
<b>2 Alternativní školy.....</b>	<b>25</b>
2.1 Reformní hnutí v pedagogice .....	27
2.1.1 Reformní hnutí u nás .....	29
2.1.2 Reformní hnutí a předškolní výchova .....	29

2.2	Alternativní směry v předškolním vzdělávání.....	31
2.2.1	Waldorfská pedagogika.....	31
2.2.2	Pedagogika Marie Montessori.....	32
2.2.3	Daltonská škola .....	34
2.2.4	Lesní mateřské školy.....	35
2.2.5	Vzdělávací program „Začít spolu“ .....	37
2.2.6	Mateřská škola podporující zdraví .....	38
2.2.7	Církevní mateřské školy.....	39
2.3	Význam alternativních škol .....	40
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>		<b>42</b>
<b>3</b>	<b>Výzkum hudební výchovy v edukační realitě alternativních mateřských škol.....</b>	<b>42</b>
3.1	Úvod do výzkumu .....	42
3.1.1	Předmět a cíl výzkumu .....	42
3.1.2	Výzkumné otázky.....	43
3.1.3	Hudební činnosti a jejich postavení v RVP PV.....	43
3.1.4	Realizace a metody výzkumu.....	44
3.1.5	Charakteristika výzkumného souboru .....	44
3.1.6	Kritéria hodnocení škol a hodnotící škály.....	46
<b>4</b>	<b>Hodnocení hudebních činností jednotlivých alternativních mateřských škol.....</b>	<b>47</b>
4.1	Další aktivity v hudební výchově mateřských škol .....	52
4.2	Komparace hudební výchovy jednotlivých alternativních směrů .....	55
4.3	Příležitosti ke zpěvu v mateřských školách.....	58
4.4	Faktory, které ovlivňují kvalitu hudební výchovy.....	62
4.5	Shrnutí výsledků výzkumu .....	65
4.6	Diskuze .....	67
<b>Závěr.....</b>		<b>71</b>
<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>		<b>73</b>

## Úvod

Ve své práci se věnuji hudební výchově v alternativních mateřských školách. Hudební výchova je součástí vzdělání, ve které spatřuji obrovský potenciál. V mateřských školách mají estetické výchovy nezastupitelnou roli v rozvoji dětské osobnosti a to je jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla věnovat se předškolní pedagogice. Zaujala mě také oblast alternativního školství a během svého studia jsem měla příležitost několik takových škol navštívit v rámci pedagogické praxe. Prostředí a klima těchto alternativních škol bylo velmi odlišné od běžných mateřských škol. Přinesla jsem si ze své praxe mnoho postřehů a inspirace do své pedagogické práce. Začala jsem se zajímat o hudební výchovu v těchto školách a chtěla jsem zjistit, zda a jak se odlišuje od škol běžných.

Teoretická část obsahuje dvě témata, která se propojují v následném výzkumu – téma hudební výchovy v mateřských školách a problematika alternativních směrů ve vzdělávání. Nejprve se zabývám hudební výchovou v předškolním věku, zejména jejím významem pro rozvoj dítěte. Ohlížím se za tradicí hudebního vzdělávání v českých mateřských školách a vývojem hudební výchovy v průběhu krátkých dějin předškolních institucí u nás. Charakterizují postavení hudební výchovy v rámci kurikula současných mateřských škol s odkazem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Pozornost zaměřuji na rozvoj hudebních schopností dítěte. Zabývám se také různými formami hudebních činností, které lze s předškolními dětmi realizovat a prakticky tak naplňovat požadavky RVP PV.

Dále se věnuji alternativnímu školství. Nejprve vymezuji obecné pojmy. Následuje krátký exkurz do dějin pedagogiky, který se zaměřuje zejména na reformní hnutí, na příčiny vzniku a přínos hnutí pro vznik alternativních směrů, ale také pro školství hlavního proudu. Obecně charakterizují znaky alternativních škol a srovnávám je se „standardním školstvím“. Podrobněji se věnuji některým alternativním směrům, které jsou zahrnuty do následného výzkumu. Popisují stručně jejich historii a základní filozofické a pedagogické myšlenky. Pestrost zkoumaných alternativních škol neumožňuje v rozsahu této práce hlubší rozbor jednotlivých alternativních směrů ve vzdělávání, proto nabízím v teoretické části základní informace. Pro podrobnější zkoumání odkazuji na další odbornou literaturu, která se alternativním školstvím zabývá.

Výzkumná část práce si klade za cíl charakterizovat a zhodnotit podobu hudební výchovy v alternativních mateřských školách. Do výzkumu jsem zahrnula mateřské školy

Montessori, dále církevní, waldorfské, lesní a mateřské školy s programem Začít spolu. Prostřednictvím záznamů pozorování z pedagogické praxe studentů, které byly zaměřeny na oblast hudební výchovy, budu analyzovat edukační realitu v těchto školách a následně zhodnotím kvalitu hudební výchovy. Provedu také komparaci jednotlivých alternativních směrů v úrovni hudební výchovy na jejich školách a pokusím se dát výsledky do souvislosti s jedinečnými charakteristikami alternativních směrů zahrnutých do výzkumu.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Hudební výchova dítěte předškolního věku

### 1.1 Význam hudby pro vývoj dítěte v díle Jana Amose Komenského

Každý rodič zná neobyčejné zaujetí malého dítěte zvuky, které jej obklopují, zejména hlasy jemu blízkých osob. Posléze, jak proniká do specifické intonace a rytmu mateřštiny, oblíbí si jednoduchá říkadla, popěvky. Matka uklidní plačící dítě svým zpěvem, pohupováním na klíně, ukolébavkou mu dodá jistoty a citové pohody při usínání. **Jan Amos Komenský** nám tu zanechal krásnou ukolébavku „Spi, mé milé poupě“. Povzbuzuje ve svém Informatoriu chůvy, aby dětem zpívaly:

*„...a vidí se patrně, že se to dětem líbí, protože se jim toho přáti má.“ (Komenský, 1972, s. 33)*

Komenský ve svém **Informatoriu školy mateřské** nabádá rodiče, aby své děti rozvíjeli v domácím „muzicírování“. Podrobně si všímá průběhu vývoje hudebních dětí od narození do šestého roku, jak jej sám pozoroval a analyzoval. Jeho poznatky byly v rámci tehdejší doby velmi pokrokové. Prvopočátky hudebních projevů dítěte uvádí slovy:

*„Muzika nejpřirozenější nám jest. Jak se na svět dostáváme, hned písničku, pád rajský připomínající, zpíváme: Á, á é. Kvílením, pravím a pláč nejprvnější naše muzika jest, již dítkám zbrániti nelze, aniž (by i bylo možné) sluší, protože k zdraví napomáhá. Nebo dokud jiných těla cviků a hýbání není, tímto se prsa a vnitřnosti čistí a propravují.“ (Komenský, 1972, s. 29).*

Již od druhého roku si dítě pozorně všímá běžných zvuků, zvláště hudebních, je rádo aktivní svým hlasovým projevem i pohybem těla. V této fázi je vhodné dětem zprostředkovat zkušenosti s písněmi a jednoduchými melodiemi i harmoniemi v nich obsaženými. Ve třetím roce má být dítě obklopeno zpěvem a jeho zkušenosti se postupně rozšiřují poslechem hry na hudební nástroje. Ve čtvrtém roce zaznamenává Komenský již u některých dětí počátky skutečného zpěvu. Zpěv dětí se postupně objevuje v pátém roce u většiny dětí, ke svému zpěvu se mohou doprovázet jednoduchými nástroji (dětské písňalky, buben, housličky). V šestém roce se děti již naučí některé biblické veršičky, které mohou propěvovat. V tomto věku mají děti podle Komenského již bohatší hudební zkušenosti, více si pamatují, lépe chápou melodii i rytmus. V závěru kapitoly věnované vývoji dítěte ujišťuje:

*„Čím víc toho uměti budou, tím se jim to víc líbiti bude, a boží chvála z úst nemluvnat se rozhojní.“ (Komenský, 1972, s. 30).*

Dnes víme, že pokud toho mají děti *mnoho umět*, je třeba s nimi soustavně pracovat. V době, kdy žil J. A. Komenský, nebyla dětem věnována pozornost zdaleka taková, jak je dnes obvyklé. Dětství probíhalo jaksi mimochodem, brzy se děti stávaly „malými dospělými“ a podílely se na práci své rodiny. Malé děti byly objektem péče, své pečovatele na sebe poutaly mimo jiné svou bezbrannou roztomilostí. Komenský se v úvodu Informatoria ptá a hned také odpovídá na svou otázku, k čemu jsou děti lidem svěřeny:

*„K čemu pak to patří, že Bůh nebeské ty perličky ne tak všechny pospolu stvořil jako anděly, jak mnoho jich mítí chtěl, než porůznu je mezi lidmi rozděluje...nejen aby rozkoš a kochání z nich měli, ale také práci při nich. Práci, pravím, ve vedení jich k tomu, aby, čím býti mají, byli.“ (Komenský, 1972, s. 11).*

## **1.2 Historie a současné pojetí hudební výchovy v českých mateřských školách**

Myšlenky J. A. Komenského jsou stále živé a aktuální, dnes hudební výchova patří k neopomenutelné součásti estetické výchovy, v mateřských školách plní významnou úlohu. Hudební výchova byla v českých předškolních zařízeních přítomna již od počátku a má u nás bohatou tradici.

### **1.2.1 Počátky hudební výchovy v 19. století**

Dědictví Komenského převzal a prakticky uplatnil **J. V. Svoboda**, zakladatel první české opatrovny v Praze na Hrádku. Zařadil do výchovy české lidové hry. Jeho dílo **Školka** propojuje zpěv s dalšími hudebními činnostmi a na svou dobu bylo velmi pokrokové, respektovalo totiž vývojové zvláštnosti předškolních dětí (Kodejška, 2002, s. 41). Na sklonku devatenáctého století vytvářelo mnoho pedagogů hry s písněmi pro mateřskou školu, ovšem jak uvádí Věra Mišurcová (1958, s. 10), byly často příliš náročné a vyumělkované, prvotně určené dětským besídkám. Děti se podrobovaly dlouhému nácviku a školy získávaly těmito vystoupeními finanční prostředky od svých mecenášů. Uplatňovala se **Fröbelova koncepce**, která zvláště u jeho pokračovatelů vedla k přespříliš didakticky promyšlené výchově. Ta potlačovala spontánnost a hravost dětí.

### 1.2.2 Hudební výchova v reformní pedagogice

Od počátku dvacátého století začaly tyto hry se zpěvy ustupovat tanečkům, umělecky velmi hodnotné tance vytvořila **Ida Jarníková** ve svém díle **55 tanců pro školu a dům** (Jarníková, in Mišurcová, 1958, s. 10). V té době předškolní instituce zásadně ovlivnilo **reformní hnutí**. Naše země držela krok se světem a dvacátá léta byla dobou obrovského reformního úsilí a individuálních inovativních pokusů nadšených pedagogů. Do naší hudební výchovy se včlenila **koncepte Émile Jaques-Dalcroze**, která akcentovala hudebnost a rytmické cítění (Kodejška, 2002, s. 41).

### 1.2.3 Hudební výchova v mateřských školách po roce 1948

V poválečné historii byl, zejména následkem převzetí moci komunistickou stranou, vývoj hudebně výchovných koncepcí po několik desetiletí poznamenán totalitní ideologií. Režim vyžadoval jednotné osnovy pro MŠ, neumožňoval individuální přístup k dětem a potlačoval také vlastní tvořivost pedagogů. Do popředí stavěl socialistickou ideologii. Systém neumožnil diferencovaný přístup k dětem podle jejich nadání a osobnostních specifik. Hudební činnosti se často zredukovaly na nácvik písní, pohybových her a poslech hudby (Kodejška, 2002, s. 42).

V roce 1978 vstoupilo v platnost nové pojetí výchovy dětí v předškolním věku obsažené v **Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy**. Tato koncepce se značně lišila od předchozích. Kodejška srovnává osnovy z konce šedesátých let s osnovami z let sedmdesátých a osmdesátých a konstatuje, že v hudební oblasti došlo ke kvalitativnímu posunu v rozvoji hudebnosti dětí předškolního věku. Posun nastal také v ohledu na vývojové zvláštnosti dětí vzhledem k věku, v důrazu na smysluplnou a vnitřně motivovanou činnost a také na dialog učitelky s dítětem (Kodejška, 2002, s. 42). Cíle hudební výchovy spočívaly v tom, že si děti měly osvojit:

1. Estetický výraz a melodičnost řeči
2. Vnímání rozdílů mluvené a zpívané řeči
3. Předpoklady pro základní hudební činnosti
4. Základní hudebně výrazové prostředky nutné k pozdějšímu vnímání a prožívání hudby
5. Přiměřené hudební hodnoty z děl různých tvůrců, žánrů a období

Koncepce doporučovala propojení hudebních činností a integraci s ostatními esteticko-výchovnými činnostmi.

#### 1.2.4 Polistopadové změny v předškolní pedagogice

Přestože došlo během posledních let totalitního režimu ke kvalitativnímu posunu, až do roku 1989 podléhala práce pedagogů jednotným a závazným osnovám pro mateřské školy, které byly poznamenány komunistickou ideologií a nepřipouštěly obohacení naší pedagogiky myšlenkami reformního hnutí ani zahraničními autory, uznávaným vzorem byla zejména sovětská pedagogika. Po roce 1989 byly tyto osnovy s ulehčením opuštěny, v devadesátých letech probíhala odborná diskuze a hledání nového směru v pedagogice. Učitelé znovu navázali na myšlenky reformního hnutí, vydali se směrem k **osobnostnímu pojetí dítěte**. To je charakterizováno akceptací dítěte, respektem k jeho osobnosti, empatií a autentičností ze strany pedagoga. Postupně došlo k propojení současného osobnostního pojetí s čerpáním inspirace z uplynulých dekad, které přes nepřízeň společenské atmosféry přinesly mnoho hodnotných děl z oblasti hudební a literární. Tato díla poskytují i dnes pedagogům cenné podněty pro práci s předškolními dětmi.

Dnes můžeme konstatovat, že pro děti nejpřístupnější a esteticky hodnotné jsou lidové hry se zpěvem či lidové písně, děti je mají stále v oblibě a předávají si je po mnoho generací. Naše tradice předškolní výchovy je také obohacena tvorbou hudebních skladatelů a pedagogů, jmenuji alespoň některé, s jejichž dílem jsem měla možnost se seznámit a využít pro svou praxi. Krásné a dětskému světu blízké písně vytvořili **Petr Eben, Ilja Hurník**, kteří pro české prostředí upravili Orffovu školu (**Česká Orffova škola**). Na ně navazuje například **Libuše Kurková**, další neopomenutelný tvůrce písní pro děti předškolního věku a hudební pedagog byl **Pavel Jurkovič**. V teoretické oblasti didaktiky hudební výchovy jsou známa díla **Františka Sedláka, Miloše Kodejšky**, hudebně pohybové tvorbě a pedagogické činnosti se věnovala **Božena Viskupová**, významnou pedagožkou byla také **Věra Mišurcová**. Pedagogice hudební výchovy a vzděláváním učitelů se v současné době věnují např. **Eva Jenčková, Alena Tichá, Marie Lišková** a další osobnosti.

### **1.3 Hudební výchova a její postavení v současném předškolním vzdělávání**

Hudební výchova je součástí předškolní výchovy, jejíž kurikulum je obsaženo v **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (RVP PV, 2004). Tento dokument, který je závazný pro předškolní vzdělávání, umožňuje značnou kreativitu a vlastní aktivitu pedagogů pro tvorbu vzdělávací nabídky, dokonce s ní počítá. RVP PV ukládá povinnost vytvoření školního vzdělávacího programu (ŠVP) od roku 2007. Pro svou potřebu pak pedagogové vytvářejí třídní vzdělávací program vycházející ze ŠVP, který je „šitý na míru“ konkrétnímu pedagogovi a třídě dětí, se kterou pracuje. Učitelé dnes mají velkou míru autonomie v tvorbě vzdělávacích programů a do značné míry sami koncipují vzdělávací obsah. RVP PV nastiňuje základní směr, principy a metody předškolního vzdělávání, cíle, kterých by mělo být dosaženo. Uvádí klíčové kompetence, které by si mělo osvojit každé dítě, ovšem na úrovni, která odpovídá individuálnímu stupni rozvoje dítěte ve všech oblastech jeho osobnosti.

Na učitele jsou dnes kladeny zvýšené nároky, očekává se u nich nejen odbornost z hlediska oborových didaktik a dovedností, které jsou k realizaci výuky potřebné, avšak také je dnes stále naléhavější vysoká míra profesionality v oblasti pedagogicko-psychologické. S proměnami společnosti přibývá neúplných rodin, psychických a fyzických závislostí, sociálně ohrožených rodin, objevují se psychické obtíže a poruchy chování v mnohem vyšší míře. Tyto „nemoci společnosti“ silně zasahují do prožívání a chování dětí (Lišková, 2006, s. 7). Také proto si myslím, že má smysl zvyšovat kvalitu odborné přípravy předškolních pedagogů.

#### **1.3.1 Vzdělávací oblasti v RVP PV**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V souladu s RVP PV jsou hudební činnosti integrální součástí vzdělávací nabídky, jednotlivé činnosti nejsou koncipovány izolovaně, ale propojují se s různorodými aktivitami např. výtvarnými, dramatickými, pohybovými, literárními a dalšími. Zasahují do všech vzdělávacích oblastí, kladou důraz na vnitřní motivaci dítěte k dané činnosti a svou tematickou uceleností vyhovují synkretickému myšlení předškolního dítěte. RVP PV uvádí, že vzdělávací nabídka by měla být průřezová a integrovat více oblastí do činnosti dítěte:

*„V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“,*

*ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.“ (RVP PV, 2017, s. 8)*

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v praxi důsledně propojovány:

*„Je třeba, aby učitel postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepříjemné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (RVP PV, 2017, s. 14)*

Uvedu příklad: pedagog si připravuje činnost, která navazuje na výlet. Děti se projely vlakem, téma cestování je možné propojit s vhodnou písní „Vláček“ (Božena Viskupová), děti zapojí do písně pohyb vlaku, projíždějí různými tunely a překážkami (opičí dráha), učitel doprovází pohyb dětí rytmickými nástroji a děti rozlišují tempo a agogiku písně, změnám tempa přizpůsobují svůj pohyb. Učí se tak vnímat hudební výrazové prostředky v této písni. Potom učitel vypráví pohádku „O veselé mašince“ (Jan Čarek). Nakonec si děti vytvoří vláček z keramické hlíny, každé dítě vymyslí pro svůj vlastní vagónek jméno a připojí jej ke společnému vlaku. Každý vagónek je jiný a děti mohou ostatním vyprávět, kam by si přály cestovat.

Činnosti s tématem „vláček“ jsou různorodé, nedaly by se zahrnout do škatulky „hudební výchova“, obsahují také činnost pohybovou, výtvarnou, literární. Pohádka by jistě tvořivého učitele inspirovala k dramatizaci, děti nemusí být při vyprávění pohádky jen posluchači, mohou do děje aktivně zasahovat a zažít pohádku všemi smysly. Tím také mnohem více zapojí do hravé činnosti emoční složku své osobnosti. Jednotlivé aktivity tedy nejsou izolované, ani samoúčelné, propojují se v tzv. integrovaném bloku. Propojujícím prvkem je téma. Podstatné je, aby vzdělávací nabídka respektovala vývojové zvláštnosti dětí, vycházela z jejich zájmu, navazovala na jejich prožitky a zkušenosti. Preferovány jsou činnosti, ve kterých se děti mohou aktivně zapojit, před frontální výukou. Tyto metody dobře naplňují také principy individualizace ve vyučování. Děti se učí na základě vnitřní motivace, učení v tomto věku je charakterizováno jako činnostní a prožitkové. Kvalitně vedené hudební činnosti výborně naplňují požadavky RVP PV pro práci s předškolními dětmi. Jednotlivé hudební činnosti, kterým se podrobněji věnuji dále, zasahují do všech vzdělávacích oblastí.

## 1.4 Význam hudby ve výchově předškolního dítěte

V hudbě se dítěti otevírá národní kulturní dědictví, především prostřednictvím říkadel, lidových písní a hudebně pohybových her. S hudbou je úzce propojen rozvoj řeči, rytmizace a zpěv podporuje osvojování mateřského jazyka. Hudba působí na citový život dítěte, posiluje emoční vztah k matce a dalším blízkým lidem. Pokud je hudební projev dětí spojen s prožitkem, přináší radost a uspokojení. Hudební chvílky jsou v mateřských školách dětmi oblíbené, příznivě působí na rozvoj citových vazeb a přináší silný pocit sounáležitosti s ostatními. Děti jsou společnými hudebně pohybovými hrami a tanečky podněcovány ke společné hře, rozvíjí se tak jejich komunikační dovednosti a vzájemná přátelství. Velmi výstižně jmenuje Marie Lišková (2006) oblasti, které hudba rozvíjí u dětí předškolního věku:

*„Hudební aktivity...mají vliv na komunikaci, tvořivost, podporují logické myšlení, paměť. Hudební činnosti přispívají ke kultivaci osobnosti, ke kooperaci, k týmové spolupráci, toleranci, zodpovědnosti, úctě a vzájemnému respektu. Hudba má vliv i na utváření sebedůvěry dítěte, jeho zdravého sebeprosazování, přispívá k objektivnímu hodnocení druhých. Hudební prožitky dávají prostor k vyplavování agresivních sklonů, mají katarzní a relaxační účinek“ (Lišková, 2006, s. 7).*

### 1.4.1 Cíle hudební výchovy

Významu a cílům hudební výchovy se věnuje František Sedlák (1988). Upozorňuje na proměny ve společnosti, na nárůst pasivity v kontaktech dětí s hudbou, na posun vkusu ve výběru hudby. Společný zpěv z domácností téměř vymizel. Miloš Kodejška uvádí v provedeném výzkumu (Kodejška, 1991), že matek, které dětem často zpívají, je pouze 6 %. Asi 30 % matek zpívá občas a 64 % nezpívá nikdy. Děti jsou dnes navyklé na konzumaci hudby z médií, charakterizovanou malou vnitřní aktivitou a soustředěním. Tím je oslabována estetická a komunikativní funkce hudby (Sedlák, 1988, s. 11). Domnívám se, že tento trend se v posledních desetiletích dále prohlubuje.

Cíle hudební výchovy spatřuje Sedlák ve dvou oblastech, které se vzájemně podmiňují. **Výchova k hudbě** orientuje dítě ve světě hudby a pomáhá mu porozumět hudebně vyjadřovacím prostředkům. Obsahem jsou rozmanité hudební činnosti. Druhou oblastí je **výchova hudbou**, kterou charakterizuje takto: „ ...kultivace žáků v rámci společenských cílů, vlastní hudební výchovu značně přesahujících, k nimž je však hudební prožitek podněcujícím a zprostředkujícím činitelem... “ (Sedlák, 1988, s. 14).

Přestože se děti většinou setkají v mateřské škole s rozmanitými hudebními podněty, nejvýznamnějším zůstává působení rodinného prostředí na rozvoj dítěte. Učitelé v mateřské škole rodinnou výchovu doplňují a mohou tak dětem nahradit i mnoho vzniklých deficitů. Děti se v MŠ naučí písně a říkadla, některé děti vidí poprvé hrát dospělého na hudební nástroj až v mateřské škole. Takové děti mohou být poslechem živé instrumentální hudby natolik zaujaty, že se stane tento prožitek silnou motivací naučit se hrát také na hudební nástroj. Osvojené písně si přinášejí domů, pedagogové tak svým působením na děti příznivě ovlivňují a kultivují do jisté míry také jejich rodinné prostředí. Ve výzkumu rodinného prostředí z hlediska hudebních podnětů (Kodejška, 1991) si více než 60 % dětí zpívá doma písně z mateřské školy).

#### **1.4.2 Aktivní přístup pedagogů**

Přínos hudební výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte je natolik významný a všestranný, že Marie Lišková (2006, s. 8.) apeluje na pedagogy, aby na vedení hudebních činností nerezignovali a nepřenechávali je externím profesionálům, což je dnes běžná praxe (tento jev je také patrný ve výzkumu, který zahrnuje má práce). Mateřské školy nabízejí specializované kroužky, vedené lektory hudební výchovy, samotné učitelky někdy uvádějí, že „na hudebku nejsou dost dobré“. Výhodou učitelek ovšem je, že znají své děti nejlépe a dovedou také využít výše uvedené principy prožitkového a činnostního učení. Lišková je přesvědčena, že nedostatek dovedností učitelku neospravedlňuje před ochuzením dětí o hudební výchovu. Každá učitelka by měla disponovat elementárními schopnostmi a dovednostmi. Amuzikálních jedinců je ve společnosti zanedbatelně, a pokud nebude dítě zpívat, zpívat se ani nenaučí (Lišková, 2006, s. 8). Učitelka by také měla ovládat základní požadavky na instrumentální činnosti. Kodejška klade na pedagogy nároky a vytyčuje užitečné dovednosti ve hře na hudební nástroj:

*„Nejvíce však děti zaujme živá hudba v interpretaci samotné učitelky. Je výborné, pokud učitelka dokáže dětem zahrát i drobné přednesové skladby, ovládá rozezpívání a stylizaci doprovodů lidových písní v různých tóninách, zvládne improvizaci.“ (Kodejška, 2015, s. 59).*



## 1.5 Rozvoj hudebních schopností dítěte

Rozvoj hudebních schopností je u dítěte úzce spojen s celkovým rozumovým vývojem, je podmiňován rozvinutým vnímáním. Pokud dítě zapojí sluch, zrak i pohyb, rozvíjí paměť a tvorbu představ. To vše napomáhá rozvoji myšlení, intelektu a také citových i volních vlastností. Kodejška uvádí, že se do paměti ukládají takové prožitky, které jsou pro dítě významné a které navazují na jeho předcházející zkušenosti. Představy podněcují dítě k tvořivosti. Důležité je zapojení co nejvíce smyslů do hudebních i mimohudebních činností (Kodejška, 2015, s. 33).

### 1.5.1 Hudební schopnosti

Podstatné pro hudební činnosti jsou **hudební schopnosti** dítěte. Rozvoj těchto schopností ovlivňuje celkové zrání osobnosti a na něj působí. Velmi důležité je pro dítě **hudebně podnětné prostředí**, hudební schopnosti se projevují již v raném věku. Je však zřejmé, že hudební prostředí dítěte je v naší postmoderní společnosti zcela jiné, než kdysi bývalo.

*„V dobách, kdy matky zpívaly svým dětem ukolébavky, prozpěvovaly si při práci, kdy hudba provázela člověka na každém kroku, neměli učitelé tolik starostí s rozvojem hudebnosti dětí...dnešní učitel musí hudební vnímavost dítěte nejprve probudit. Ale nejde jen o toto otvírání studánek. I moderní doba totiž člověka zahrnuje hudbou, je to však spíše nediferencovaná hudební kulisa z mechanických zdrojů, která z nás postupně činí jen pasivní konzumenty. Je tedy třeba hudební vnímavost dětí nejen probouzet, ale i dále rozvíjet směrem k vlastní představivosti a aktivitě, k potřebě vlastního tvořivého projevu.“ (Janžurová, Borová, 2007, s. 6).*

Hudebnost zahrnuje různé schopnosti potřebné k vnímání a prožívání hudby, také ovšem k aktivní a tvořivé hudební činnosti. Kodejška ve spolupráci se Sedlákem (Kodejška, 2015, s. 38) uvádí tyto hudební schopnosti:

**Hudebně sluchové schopnosti** – projevují se citlivostí pro sílu, barvu, výšku a délku tónů

**Auditivně-motorické schopnosti** – jsou to pohybové reakce na hudbu

**Rytmické cítění** – vnímání časových hodnot v hudbě

**Tonální cítění** – prožívání tonálních vztahů

**Emocionální reakce na hudbu** – prožitek z hudební činnosti je umocněn propojením smyslů

**Hudební paměť** – jedná se o zapamatování, podržení v paměti a vybavení hudebního obsahu

**Hudební představivost** – propojení hudby s asociačními představami

**Hudebně tvořivé schopnosti** – rozvíjí psychiku dítěte všestranným způsobem

Je zřejmé, že hudební dovednosti každého jedince podmiňuje celá šíře schopností, které jsou navíc podpořeny nebo oslabovány osobnostními vlastnostmi. Každý disponuje těmito schopnostmi v různé míře, dá se říci, že každý člověk má zcela originální variantu těchto schopností, s nimiž navíc vstupuje do prostředí se specifickými hudebními podněty, které ovlivňují jeho muzikalitu. Učitelé hudební výchovy musí podporovat rozvoj všech dětí v souladu s osobnostně orientovaným přístupem k dítěti a s důrazem na jeho individualitu. Sedlák (1988) uvádí zásadní přístup při hudebně výchovné výuce:

*„Hudebně výchovný proces musí být všeobecný, tj. přizpůsobený hudební úrovni žáků, a diferencovaný tak, aby rozvíjel i vlohově méně vybavené žáky a vytížil též žáky hudebně nadané. Musí se oprostit od dosud přežívajících nevědeckých názorů o tom, že existují nehudební děti, bez vlohového základu potřebného ke splnění požadavků všeobecné hudební výchovy.“ (Sedlák, 1988, s. 11).*

### 1.5.2 Vývoj hudebních schopností dítěte

Vývojem hudebních schopností předškolního dítěte se zabýval Kodejška (2015). Dítě již brzy po narození reaguje na zvukové podněty, od třetího měsíce natáčí hlavu za zvukem. Od čtvrtého měsíce se sluch stává dominantnějším smyslem, dítě se déle soustředí zejména na hlas matky. Později experimentuje s předměty, které vydávají zvuky. V prvním roce si také brouká a rozšiřuje repertoár hlásek a slabik, které s oblibou opakuje. Koncem prvního roku si osvojuje několik prvních slov. Zpočátku dítě spíše „trénuje“ akcenty a melodie řeči než přesnou výslovnost. Hlasová experimentace se objevuje v tónovém prostoru okolo tónu a<sup>1</sup>. Toto věkové období je velmi důležité z hlediska vytváření citových vazeb a psychických základů osobnosti, dítě se setkává s prvními estetickými vjemy a prožitky. Jurkovič se věnuje vývoji hudebnosti a zdůrazňuje, že mezi matkou a dítětem se rozvíjí od počátku jedinečný dialog, který má jádro nejen racionální, ale také citové.

*„Mezi matkou a dítětem se vytváří pouto skrze zvuk blízký řeči, zvláště je-li tento zvuk intonován ve formě popěveků na několika málo tónech. Tehdy jsme nejen na cestě k písničce, ale i k řečové melodii, již se pěkná lidská řeč vyznačuje.“ (Jurkovič, 2012, s. 14).*

Ve hře mladšího batolete ještě převládá experimentace, dítě rádo vyluzuje různé zvuky, zkvalitňuje se jeho manipulace s předměty. Dochází k prudkému rozvoji řeči, který se již také velmi nápadně projevuje navenek. Kodejška (2015) upozorňuje na rozvoj řečového a pěveckého projevu od prvního roku života dítěte, charakteristického intenzitou, trváním a glissandovým intonačním průběhem řeči. Dítě se pokouší o reprodukci řeči, experimentuje se svými hlasivkami, rozhodující pro tento proces učení je sluch témbrový a sluch pro výšku tónu. Oba typy sluchu podporují vývoj mluvidel, zdokonalují výslovnost, rozvíjí představitivost, paměť, myšlení a pozornost. Koncem druhého roku si dítě již dokáže zapamatovat krátké popěvky, které při reprodukci přetváří vlastním způsobem. Zapojuje pohyby těla a vyjadřuje rytmus i melodii. Se zájmem poslouchá zpěv. Dítě koncem třetího roku obohacuje svou hru o nové prvky, rádo si prohlíží knížky, vymýšlí si příběhy. Začíná být schopno intonačně čistého zpěvu, rytmicky jej doprovází hrou na tělo. Dítě reaguje pohybem těla na různé rytmické útvary, tónový rozsah jeho hlasu se pohybuje nejvíce v tónovém prostoru kolem  $es^1 - g^1$ . Dle výzkumu (Kodejška, Váňová, 1989) dokázaly některé děti zpívat dokonce v rozsahu  $c^1 - c^2$ .

Předškolní dítě ve věku od tří do šesti let prochází velmi významným fyzickým rozvojem, kultivuje pohyby těla, rozvíjí se jemná motorika, typická je zvýšená pohyblivost. Smyslové vnímání se zpřesňuje. Uvádí se, že rozlišovací schopnosti sluchové pro sílu, délku a výšku tónů se zpřesňují v tomto věku dvojnásobně (Sedlák, 1990). Rozvoj vnímání a myšlení dítěte vede také v předškolním věku k počátkům estetického vnímání. Prodlužuje se také doba, kdy je dítě schopno zaměřit na činnost svou pozornost. Věnuje se již poměrně složitým hrám, uplatňuje bohatou fantazii a představitivost. Interakce s vrstevníky nabývá na důležitosti, hlavním projevem dítěte je hra. Rádo tvoří, věnuje se umělecké činnosti a celkově je zvědavé a aktivní. Zdokonaluje se řeč a myšlení dítěte, vytváří se charakter, citové vazby, dítě si zvnitřňuje také společenské normy a rozvíjí své morální postoje. Dítě upevňuje své postavení v rodině, v širší společnosti vrstevníků, dochází u něj k utváření vlastní identity. Sebepojetí a sebehodnocení je utvářeno do značné míry okolím dítěte.

## 1.6 Hudební činnosti v předškolním vzdělávání

V hudební výchově rozlišujeme **činnosti poslechové, pěvecké, instrumentální a hudebně-pohybové**. V praxi mohou být velmi rozmanité, vedené tvořivostí pedagoga. Těmto činnostem se věnuje v praktické části mé práce výzkum, který analyzuje a hodnotí úroveň hudební výchovy na základě konkrétních hudebních činností, které byly pozorovány v alternativních mateřských školách.

Pořadí hudebních činností není náhodné, ačkoli v díle různých autorů se liší. Marie Lišková uvádí zpěv na prvním místě, následují hudebně pohybové činnosti, instrumentální činnosti a nakonec činnosti poslechové. Zdá se, že toto pořadí je nejvíce přístupné rozšířené představě o zpěvu jako hlavní a téměř jediné náplni hudební výchovy v MŠ. Píseň se dále doplňuje pohybem a instrumentálním doprovodem, poslech hudby je v tomto pohledu již jakousi „nadstavbou“. Zcela odlišné pořadí zvolil Kodejška (2002), který uvádí poslechové činnosti na prvním místě, následuje zpěv, instrumentální a nakonec hudebně pohybové činnosti. Poslech je v této koncepci vnímán jako prvotní a elementární zážitek dítěte ve vztahu k okolí. Zvuky dítě slyší již v prenatalním období, dále se setkává od narození s různými zvukovými podněty, s lidskou řečí, s hudbou v různých podobách. Učí se porozumět zvukům daleko dříve, než je schopno samo zpívat. Sluchové vnímání rozvíjí také mnohem dříve, než je schopno soustředěného poslechu např. hudební skladby. Přesto si myslím, že poslech a vlastní zpěv dítěte či jen pobrukování lze těžko oddělovat a bylo by to umělé. Již v první polovině prvního roku dítě brouká a svým hlasem živě reaguje na lidskou řeč, dá se říci, že zdravé dítě se vždy velmi aktivně projevuje a nezůstává jen posluchačem a pasivním příjemcem podnětů. Vždy vzniká interakce a dialog. V mém přehledu hudebních činností se držím pořadí dle Kodejšky, je nepopiratelné, že poslech uvádí dítě na cestu k hudbě. Janžurová a Borová v Klavírní školičce určené předškolním dětem řeší propojení poslechu a aktivní účasti dítěte v hudbě:

*„...aby pedagog vzbudil aktivní zájem dítěte o hudbu jako o hodnotu znějící a slyšenou. Přes bezprostřednost dětského vnímání dosáhnout nejprve schopnosti dítěte slyšet, poslouchat i vnímat především výraz, smysl a obsah hudebního sdělení. Co nejdříve však systematicky přecházíme k tomu, aby se dítě právě zase tento hudební obsah snažilo reprodukovat, aby svou hrou jakoby vyprávělo, a to s uplatněním své tvořivé fantazie.“*  
(Janžurová, Borová, 2007, s. 12).

### 1.6.1 Poslechové činnosti

Poslechové činnosti přinášejí dětem prožitek z krásné hudby, děti se učí vnímat hudbu nikoli jako zvukovou kulisu, ale věnovat jí soustředěnou pozornost, byť jen na malé chvílky. Zpočátku se děti učí naslouchat zvukům kolem sebe, v přírodě, rozlišovat jednotlivé zvuky, jejich barvu, intenzitu. Postupně začínají vnímat i písně a drobné skladby, v hudebně podnětném prostředí se tak děje dříve. Děti se učí hudbě porozumět, vytvářet představy, které poslech hudby vyvolává. Poslechem rozvíjí pozornost, paměť a představivost. Hudba rozvíjí myšlení, působí kladně na citovou stránku dítěte. Často chtějí malé děti na slyšenou hudbu reagovat a být aktivní. Dopřejeme jim pohybovou nebo výtvarnou improvizaci, ve které mohou vyjádřit svůj prožitek ze slyšené hudby.

Pedagogům je svěřen úkol zprostředkovat dětem esteticky hodnotné písně a skladbičky a podporovat hudební vkus. Hudbu nabízíme dětem reprodukovanou i živou, kterou sama učitelka interpretuje na nástroj. Živá hudba vyvolá hlubší citový zážitek, který je nenahraditelný (Kodejška, 2015, s. 59). Učitelka hraje nejen instrumentální skladby určené dětem, využije také své instrumentální dovednosti pro hudební improvizaci, například při vyprávění pohádky a její dramatizaci. Reprodukováná hudba je zpestřením hudební činnosti, poskytuje široký výběr skladeb, mělo by se však poslechem šetřit, aby se nestala jen zvukovou kulisou. Poslech uplatníme i v různých hrách s Orffovými nástroji, děti hádají, který nástroj slyšely, nebo také, co jim může zvuk daného nástroje připomínat. Trénují tak především hudebně sluchové schopnosti. Hudební hádanky mají děti rády, podle melodie zahrané na nástroj poznají, kterou píseň slyšely, postupně dokáží rozpoznat píseň již z malého úryvku.

### 1.6.2 Pěvecké činnosti

Zpěv je zcela přirozeným projevem člověka. Již velmi malé děti jsou zaujaty svým hlasem a experimentují s různými zvuky. Tento proces může být velmi podpořen hudebně podnětným prostředím, zejména, když dítěti a spolu s dítětem zpíváme. Naopak můžeme dítě v pěveckém rozvoji blokovat, pokud jej omezujeme a napomínáme, aby nás nerušilo. Tichá uvádí:

*„Každý však má dar zpívat. Každý lidský hlas v sobě skrývá značné předpoklady. Aby se mohly plně prosadit, je třeba nebránit přirozenému hlasovému projevu, ale naopak procvičovat hlas v plném rozsahu a znění.“ (Tichá, 2014, s. 11).*

Zpěv rozvíjí u dětí správné dýchání, řeč, zlepšuje pozornost, paměť, představivost. Písňe by měly provázet činnosti dětí každý den, děti velmi rády zpívají a často samy vyžadují opakování oblíbených písní. K nové písni, kterou děti učíme, se vracíme co nejčastěji. Píseň se děti učí nápodobou, postupně se přidávají ke zpěvu učitelky. Nezapomínáme na úvodní motivaci. Zpočátku volíme jednodušší doprovod nebo jen hru na tělo, postupně k osvojené písni přidáváme další nástroje a můžeme tak píseň a činnost s ní různě obohacovat. Děti mají v oblíbě písňe doprovázené pohybem. Píseň volíme jednoduché, obsahově blízké dětem, rytmicky i melodicky snadno zvládnutelné. Neměly by být příliš dlouhé, proto u některých delších písní můžeme omezit počet slok. Tónový rozsah by měl odpovídat vokálním schopnostem dětí, při doprovodu vybereme vhodnou tóninu, aby děti zpívaly přirozeně a nebyly nuceny ke zpěvu v nízké hlasové poloze. Zvyk zpívat příliš nízko může narušit vyvážené zapojení hrudního a hlavového rejstříku a děti nemohou zpívat vyšší tóny. Místo zpěvu „bručí“, říkáme tomu mluvozpěv. Nápravou je zpěv od vyšších hlasových poloh a zejména vyhýbání se příliš hlasitému zpěvu až křiku, kdy děti své hlasivky přepínají. Pěvecké schopnosti postupně rozvíjíme např. vhodným rozezpíváním. Lišková uvádí, že tříleté děti zpívají v rozmezí tři tónů okolo  $g^1$ , čtyřleté mají rozsah šesti tónů a pěti až šestileté děti zpívají v rozsahu asi sedmi až osmi tónů (Lišková, 2006, s. 31).

### **1.6.3 Instrumentální činnosti**

Instrumentální činnosti prolínají ostatními činnostmi a jsou neoddělitelnou součástí hudební výchovy. Hudební nástroje byly vynalezeny díky tvořivosti člověka a již nejmenší děti se snaží rozezvučet různé předměty kolem sebe. Také v mateřské škole nabízíme dětem jednoduché nástroje, nejprve se však učí děti zkoordinovat pohyby svého těla s hudbou prostřednictvím „hry na tělo“ (viz následující hudebně pohybové činnosti). Při hudební výchově lze využívat obyčejné předměty v roli hudebních nástrojů. Mezi dětmi jsou oblíbené přírodní materiály, např. kamínky, ořechy a skořápky, mušle a ulity, klacíky apod. Tyto zajímavé předměty mohou děti samy objevovat při vycházkách do přírody. Využíváme také různé pytlíky, ruličky naplněné rýží, plastová víčka apod. Tyto nástroje jsou charakterizovány jemnějším zvukem, který nepřehluší zpěv.

Instrumentální hrou děti rozvíjejí jemnou motoriku, hudebnost, sluchovou představivost, prožívají a vyjadřují hudbu. Učí se také rozlišovat různé barvy znějících tónů, s nástroji experimentují, měly by je mít co nejčastěji k dispozici a seznamovat se s nimi prostřednictvím hry učitelky a pod jejím vedením. Zvuk těchto nástrojů je velmi rozmanitý díky materiálům, většinou kombinaci dřeva a kovů, ze kterých jsou zhotoveny. Své sluchové

zkušenosti mohou děti uplatnit v hudebních hádankách. Podobně jako ve spojení hudby s pohybem těla instrumentální hrou lze vyjádřit tempo, rytmus, dynamiku skladby a melodické nástroje zahrají různě vysoké tóny. U dětí předškolního věku rozvíjíme základní dovednosti hrou na lehkou ovladatelné nástroje tzv. **Orffova instrumentáře**, do činností s hudebními nástroji se snažíme zapojit všechny děti. Orffovy nástroje dělíme na rytmické a melodické. Systém těchto nástrojů vytvořil **Carl Orff** a propojil v hudební výchově hudbu se slovem a pohybem, s důrazem na rozvoj muzikality, především rytmického citění. Tyto metody jej spojují s J. E. Dalcrozem, který také v hudbě zdůrazňoval rytmus vyjádřený pohybem (Kurková, 1973, s. 7). Princip Orffovy školy je obsažen v důsledném a těsném propojování jednotlivých hudebních činností, které je dětskému světu nejpřirozenější.

*„Orffova škola představuje určitý ucelený systém, který poskytuje nejen spoustu podnětů, ale i vyzkoušených způsobů, ...jak přiblížit dětem na elementárním stupni tajemství hudební a pohybové tvořivé činnosti“ (Kurková, 1973, s. 15).*

Je zajímavé, že orffovské podněty byly od počátku u nás přijímány nejspontánněji v předškolní výchově, ačkoli je tato metoda komplexně zahrnující souborovou hru na bicí melodické nástroje s flétnami přístupná dětem přibližně od šesti let (Kurková, 1973, s. 5). Tuto zajímavou situaci Kurková vysvětluje tím, že mezi dětskými hračkami nejlépe zdomácní „znějící hračky“, v mateřských školách se také nejvíce ozývá zpěv, říkadla, hry, hudební nástroje... Estetická výchova zde není popelkou, a učitelky na děti působí velmi všestranně. Můžeme si přát, aby se předškolní estetická výchova rozvíjela tímto směrem i nadále.

#### **1.6.4 Hudebně pohybové činnosti**

Hudebně pohybové činnosti jsou velmi rozmanité, pohyb je pro předškolní dítě velmi přirozený a nezbytný. Pohybem děti mohou doprovázet zpěv, pohyb je průpravou k instrumentální hře. Děti hudbu prožívají a vyjadřují pohyby svého těla (hra na tělo). Tleskáním, dupáním nebo pleskáním vyjadřují rytmus písně, pohybem umocňují prožitek z poslechu hudby nebo z vlastního zpěvu. Mohou procítit rytmus, melodii dynamiku i tempo hudby. U nejmenších dětí jsou v oblibě říkadla, která charakterizuje velmi výrazný rytmus, jde o jakési „skandování“ slov, kdy slovní rytmus je podřízen hudebnímu. Říkadla bývají doprovázena pohybem rukou nebo celého těla. Známé jsou lidové hry se zpěvem, kde pohyb je nedílnou součástí písní. Hudebně pohybová výchova zahrnuje i lidové taneční hry, ale také pohybovou improvizaci, např. při poslechu hudby. Časté je využití hudby jako doprovodu k cvičením v tělesné výchově. Pohybovou výchovou rozvíjíme správné držení těla

a kultivovanost pohybu, motoriku, pohybovou koordinaci, rytmické cítění, smysl pro hudební formu, schopnost improvizace (Lišková, 2006, s. 47).

Je samozřejmé, že **jednotlivé hudební činnosti se v praxi propojují** v jeden organický celek, takto pojatá hudební výchova vyhovuje myšlení a prožívání předškolního dítěte. Úspěch závisí na pedagogovi, který je pro realizaci hudebních činností vybaven nejen teoreticky, ale zejména prakticky, kvalitu hudební výchovy také podpoří škola vybavená kvalitními hudebními nástroji, zejména klavírem a dostatečným Orffovým instrumentářem. Rozhodující je však osobnost pedagoga, jeho vlastní zaujetí a radost z muzicírování s dětmi, která se nikdy nevyčerpá.



## 2 Alternativní školy

V této kapitole se pokusím vymezit některé pojmy související obecně s alternativním školstvím. Alternativní je původně latinským výrazem (alter znamená druhý, jiný nebo náhradní). Termín **alternativní školy** není definován jednotně a je chápán z různých hledisek a v různé šíři záběru. V nejobecnějším významu jsou alternativními školami ty, které se nějak odlišují od hlavního proudu vzdělávání. Takto pojatá alternativa nám však neposkytuje příliš zřetelnou představu, domnívám se, že i hlavní proud vzdělávání je dnes více diferencován, než tomu bylo dříve. Čím se tedy alternativní školy mohou lišit? Průcha uvádí, že se mohou odlišovat např. v rozdílném způsobu organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních programech, v parametrech edukačního prostředí, způsobech hodnocení žáků, vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou apod. (Průcha, 2009. s. 107). Jako alternativní jsou dnes chápány školy, které chtějí svými inovacemi odstraňovat nedostatky tradičních škol, takové školy najdeme ovšem i v rámci státního školství. Průcha vymezuje alternativní školy v několika významových rovinách, odlišnost od standardních škol může být dána:

1. **Školsko-politickým aspektem** (školy státní a nestátní, které mohou být soukromé nebo církevní)
2. **Ekonomickým aspektem** (způsob financování)
3. **Pedagogickým a didaktickým aspektem**

(Průcha 2012, s. 23).

Pedagogický a didaktický aspekt je pro chápání alternativního vzdělávání rozhodující. V této významové rovině považujeme za alternativní školy všechny, které se snaží zavádět netradiční koncepce výuky, uplatňují zvláštní formy, obsahy a metody vzdělávání, provádějí experimenty. Takové školy mohou být státní i nestátní (neveřejné), tedy církevní a soukromé. Alternativní školy se často vztahují k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola (Průcha, 2012, s. 25). Budu se ve své práci držet široce pojatého vymezení a také v praktické části do výzkumu zahrnuji poměrně různorodý soubor alternativních škol.

*„Neztotožňujeme pojem **alternativní škola** pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako*

*všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol“ (Průcha, 2012, s. 26).*

V souvislosti s inovacemi ve vzdělávání, nejen státním, ale i nestátním, se prosazuje termín **inovativní školy**. Inovativní programy jsou realizovány v různých typech škol, někdy třeba jen v jedné třídě takové školy. Pojem inovace chápu jako snahu o vylepšení, modernizaci nebo obnovu. Obnovou rozumím návrat k již objeveným hodnotám, které mohly být zapomenuty. Obsah pojmu inovativní program je blízký alternativnímu programu, v českém prostředí však není přesně vymezen. V mezinárodní terminologii se překládá jako „zdokonalující a efektivní“. Inovativní jsou takové školy, které vytvořily vlastní program, projekt, systém, změnily filozofii školy, celkovou koncepci výuky. Tyto školy usilují o celkovou vnitřní proměnu, která se týká cílů, obsahu, metod i organizace, probíhá v nich neustálý obrodný proces. Inovativní školy jsou charakterizovány společnými rysy:

1. Inkluzivní vzdělávání a respekt k individuálním potřebám žáků
2. Orientace na všestranný osobnostní a sociální rozvoj žáků
3. Důraz na rozvíjení klíčových kompetencí
4. Propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí
5. Kooperativní způsob učení
6. Kvalitativní, formativní a diagnostické pojetí hodnocení žáků
7. Otevřená partnerská komunikace ve škole, důraz na kvalitní sociální klima školy
8. Spolupráce s rodinou a místní komunitou

(Průcha, 2009, s. 840)

Když bych přenesla tuto charakteristiku do oblasti předškolního vzdělávání, jeví se, že předškolní vzdělávání má (alespoň teoreticky) k pojetí inovativních škol blízko, většinu těchto rysů lze v mateřských školách pozorovat, a to nejen v alternativních, ale i v běžných mateřských školách. Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání je postaven na individuálním přístupu k osobnosti dítěte, klade důraz na klíčové kompetence, důsledně propojuje vzdělávací oblasti, podporuje kooperativní učení i sociální učení dětí, předpokládá všestranný rozvoj dítěte. Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách probíhá přirozeně a také úzká spolupráce s rodinou je v podstatě nezbytná, většina učitelek o kvalitní komunikaci s rodiči usiluje.

Inovativní snahy ve školství sahají hluboko do historie a můžeme si klást otázku, proč je nutné stále vylepšovat školství nebo napravovat jeho nedostatky. Tyto otázky nám objasní

historie reformního hnutí, k jehož myšlenkám se vztahují alternativní školy a inovativní procesy v oblasti vzdělávání.

*„A tak můžeme po staletí sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou (Svobodová, Jiřina, 1996, s. 5).*

Společným rysem alternativního školství je určitá kritika tradičního školství a vymezení se vůči němu. Tato kritika vedla na počátku 20. století k reformnímu hnutí, které radikálně proměnilo podobu školských institucí ve světě i u nás a díla reformních pedagogů přinášejí dodnes platné myšlenky.

## 2.1 Reformní hnutí v pedagogice

Na počátku 20. století se rozvíjí hnutí zvané **pedagogický reformismus**, který reaguje na vývoj v oblasti vědy. V té době se prudce rozvíjí obory úzce související s pedagogikou, zejména psychologie, která díky experimentálnímu zaměření nabízí mnohem bližší pohled na vývoj dítěte a na zvláštnosti jeho psychiky v raném věku. Vznikají laboratoře a výzkumné ústavy, jejichž cílem je reforma školství. V USA je to laboratoř **Arnolda Gesella** zkoumající psychický vývoj dítěte, velmi významná je experimentální mateřská škola, kterou založil **John Dewey**, představitel **pragmatické pedagogiky**. Zásadní vliv na reformní pedagogiku měl **Herbert Spencer**, anglický filozof, sociolog a pedagog. Vystupoval proti osvojování nepotřebných znalostí, výchovu vnímal jako praktickou přípravu pro život (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 39). Stanovil sedm základních didaktických principů:

1. Od jednoduchého ke složitému
2. Od neurčitého k určitému
3. Od konkrétního k abstraktnímu
4. Postupovat ve shodě s historickou výchovou lidstva
5. Vycházet ze zkušenosti
6. Maximálně podporovat samostatnost
7. Učení má být radostné

(Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 40).

Dosavadní školství se vyznačovalo intelektualistickým zaměřením odtrženým od praktického života, jednostranným a nepřiměřeným zatěžováním žáků, podceněním aktivity žáků a chybějící praktickou činností, necitlivostí vůči dětem, drilem, nátlakem, striktním

režimem bez ohledu na potřeby dětí, memorováním učiva na úkor vlastního pochopení, izolací od rodiny a od společnosti (Svobodová, Jůva, 1996, s. 6). Tyto rysy školského systému byly vnímány jako zásadní nedostatky a vedly k pokusům zavést školy nové, reformní, inovativní. Reformní pedagogové usilovali o školu respektující osobnost dítěte a jeho vývojová specifika. Kladli důraz na všestranný rozvoj a na zdravý tělesný i citový vývoj dítěte. Pozornost se obrací k reálnému životu, přiměřenosti, praktičnosti a tvořivosti. Reformní školy usilují o propojení se společností, o posílení spolupráce s rodinou, partnerský vztah dětí a pedagogů, objevují význam hry v životě dítěte. Reformisté zdůrazňovali individualitu dítěte, jeho vlastní aktivitu, dítě má být středem všeho dění. Tomuto směru říkáme **pedocentrismus**. Hlavní představitelkou reformismu a pedocentrismu je **Ellen Keyová**, významná švédská spisovatelka a pedagožka. Jejím nejznámějším dílem je **Století dítěte**. Zastávala až extrémní pedocentrismus ve výchově a zasazovala se o právo dítěte na svobodnou výchovu. Dalším představitelem reformismu je **Ovide Decroly**, belgický pedagog, psycholog a lékař. Založil experimentální školu, kde praktikoval **životné vyučování**, tradiční předměty nahrazoval **zájmovými centry**. Podporoval princip celistvosti jako přirozený způsob, jak dítě poznává svět.

Postupně přinášelo reformní hnutí někdy až přehnaný důraz na svobodu dítěte, byl vytvářen kult dítěte. Nový přístup k dítěti, respektující a uznávající jeho potřeby, který byl reformní pedagogikou přijat, byl však všeobecně akceptován (Opravilová, 2016, s. 41).

V rámci reformního hnutí však nebyl pedocentrismus jediným východiskem. Druhým důrazem je **sociální aspekt jedince** a jeho začlenění do společnosti, které se přizpůsobuje a učí se spolupráci a toleranci. Oba proudy se vzájemně nevyklučují a jsou v pedagogice stále přítomné, v mnoha alternativních směrech jsou integrovány a fungují vyváženě (Svobodová, Jůva, 1996, s. 7).

Eva Opravilová uvádí, že reforma předškolní výchovy zasahovala mnohem hlouběji, než tomu bylo ve školské reformě obecně. Nedotýkala se totiž jen formy nebo obsahu výuky, ani metody nebyly rozhodující. Reforma přinesla naprosto odlišný přístup k dítěti, objevila hodnotu dětství a k novému společenskému postavení dítěte. Dětství bylo uznáno jako rozhodující období v životě člověka a jako takové je hodno pochopení, respektu a lásky (Opravilová, 2016, s. 40).

### 2.1.1 Reformní hnutí u nás

V naší zemi probíhalo ve 20. a 30. letech 20. století reformní hnutí doprovázené zpočátku mnoha individuálními pokusy pedagogů, vznikaly četné pokusné školy. Toto období je charakterizováno nadšením, úsilím a důvěrou v radikální obrodu českého školství. Individuální pokusy byly však doprovázeny rozsáhlým výzkumem a rozvojem pedagogické teorie. Průcha uvádí:

*„Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství“ (Průcha, 2012, s. 37).*

Naše reformní pedagogika měla úzkou návaznost na reformy v zahraničí, pedagogové přijímali poznatky od zahraničních pedagogů, ale také realizovali vlastní výzkum na tomto poli. Individuální pokusy vystřídala ve 30. letech reforma školství řízená státem. Nejvýznamnější český reformátor školství, pedagog a psycholog **Václav Příhoda** realizoval studijní pobyty v USA a přinášel do českého prostředí teoretické i praktické poznatky o moderních trendech (Průcha, 2012, s. 37). Toto reformní hnutí světové úrovně bylo násilně potlačeno a zlikvidováno po roce 1948.

*„Přijetí požadavků reformního hnutí znamenalo položení základů rozvoje svobodné společnosti... Nástup fašismu a 2. světové války tyto snahy přerušily. Pro totalitní režim byly tyto myšlenky nepřijatelné, proto 2. polovina 20. století nastolila jiné požadavky na výchovu dětí předškolního věku“ (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 70).*

### 2.1.2 Reformní hnutí a předškolní výchova

Od počátku 20. století byla v Československu reformována také předškolní výchova. **Anna Süssová** založila roku 1910 pokusnou mateřskou školu v Brně. Velký důraz kladla na rozvoj praktických dovedností, fantazie, na zdravý tělesný vývoj a pohyb. Děti se učily prostřednictvím zkušenosti. Süssová velmi dbala na prostředí, ve kterém děti tráví čas a přizpůsobovala jej co nejvíce dětským potřebám. Děti pobývaly často na zahradě, mohly pěstovat květiny a starat se o zvířata. Třídy byly vybaveny vhodným nábytkem, hračkami, pomůckami a knihami (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 43). Ve svém díle **Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí** Süssová kritizovala dosavadní praxi předškolní výchovy a navrhla nové osnovy pro mateřské školy. Ve shodě s reformní pedagogikou potlačovala roli učitelky ve prospěch svobody dítěte, podporovala individualismus, kritizovala kolektivní zaměstnání dětí.

Další významnou reformátorkou předškolní výchovy u nás byla **Ida Jarníková**. Ve svém díle **Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných** zpracovala reformu mateřské školy. Program práce v mateřské škole popsala ve spise **Příručka pro školy mateřské**. Tento program člení rok podle trimestrů a týdnů a svým obsahem přirozeně souzní s průběhem celého roku. Metody práce s předškolními dětmi shrnuje v díle **Výchovný program mateřských škol**. Zdůrazňuje význam hry:

*„Vychovatel má co nejvíce vycházet z popudu dětí. Nejkrásnější hry nepocházejí z knih, ale ze života s dětmi. Knihy mohou ukázat cestu, ale u dětí musíme nalézat, co jim činí radost“ (Jarníková, 1930, s. 34).*

Až po roce 1989 se pedagogové k myšlenkám reformního hnutí znovu vrací a toto krátké období dějin pedagogiky je zdrojem čerstvé inspirace. Nejde jen o znovuobnovené spojení se zahraniční pedagogikou, se kterou jsme po dobu dlouhých čtyřicet let „ztráceli krok“, ale také o obnovení domácí tradice reformního hnutí a o její důkladné prozkoumání. Od devadesátých let prochází české školství jako celek liberalizací a postupnou transformací, zvyšuje se zájem o alternativní proudy ve vzdělávání. Vznikají soukromé a církevní školy, poptávka po těchto školách narůstá také mezi rodiči. Postupně dochází k bohaté diverzifikaci různých předškolních institucí a nabídka škol je u nás poměrně pestrá, počet mateřských škol některých alternativních proudů stále roste. Zároveň si stát ponechává kontrolu nad úrovní předškolního vzdělávání a pro ty školy, které poskytují předškolní vzdělávání a jsou zařazeny do rejstříku škol a školských zařízení, je RVP PV závazným dokumentem.

Dnes vznikají u nás i ve světě nové, moderní inovativní programy ve vzdělávání, které jsou zahrnovány mezi alternativy, na druhé straně se k alternativním školám již od svého počátku řadí ty, které vyšly z reformní pedagogiky a jsou nazývány „klasickými“ reformními (alternativními) školami. U nás jsou to především školy Waldorfské a Montessori (popř. Daltonské školy). Dalším významným typem alternativních škol jsou školy církevní. U nás se můžeme také stále častěji setkávat s moderními alternativními proudy, jsou to zejména Lesní mateřské školy, vzdělávací program „Začít spolu“, program Zdravá mateřská škola (mateřská škola podporující zdraví). V dalších kapitolách uvedu základní charakteristiky vybraných alternativních směrů zejména z hlediska předškolní výchovy.

## 2.2 Alternativní směry v předškolním vzdělávání

### 2.2.1 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem této reformní pedagogické koncepce je **Rudolf Steiner** (1861-1925), německý literární vědec. Tento myslitel vytvořil duchovní směr zvaný **antroposofie** (z řec. anthropos člověk a sofia – moudrost), což je soustava filozoficko pedagogických názorů o podstatě člověka. Tato filozofie zahrnuje fyzickou, duševní a duchovní stránku člověka. Byl inspirován filozofickými názory W. Goetheho, mystikou orientálních systémů a okultismu (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 49). Antroposofie obsahuje víru v karmu a reinkarnaci a předpokládá existenci duchovního světa.

Waldorfská škola obvykle zahrnuje školu mateřskou a základní. Je organizována jako svobodná instituce, má rozvíjet individuální nadání, tvořivost, rozvoj nejen intelektu, ale i citů. Vývoj dítěte je v této koncepci rozdělen do tří ostře ohraničených období, která jsou oddělena výměnou mléčného chrupu a dále nástupem pohlavní dospělosti. První období do sedmi let je charakterizováno tělesným vývojem fyzické stránky, která se osamostatnila narozením. V této době klade waldorfská pedagogika důraz na napodobování a příklad dospělého. Rozumové vysvětlování je bezúčelné, dítěti je ponechána volnost, dítě jen pozoruje, jak se chovají dospělí v jeho okolí. Hlavní myšlenkou tohoto období je: Svět je dobrý. První období je ukončeno sedmým rokem, kdy se zrodí „éterické tělo“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 21).

Vůdčím principem waldorfské mateřské školy je nápodoba. Velmi důležitým prvkem tělesného rozvoje je smyslová výchova. Děti se postupně začleňují do běžných činností, výchova je v souladu s rodinným působením. Uplatňují se námětové a tvořivé hry, pro volnou hru jsou dostupné jednoduché předměty z přírodních materiálů, které rozvíjejí fantazii, například dřevo, textil, včelí vosk (Opravilová, 2016, s. 43). Důraz je kladen na estetickou výchovu, waldorfské školy mají velmi specifickou hudební výchovu uplatňující **eurytmii**. Eurytmie je „viditelná řeč“ a „viditelná hudba“, což je hlásková a tónová eurytmie. Jde o vyjádření myšlenek nebo hudby pohybem těla. Steiner vypracoval eurytmii uměleckou, pedagogickou a terapeutickou (Svobodová, Jůva, 1996, s. 26). Eurytmie je také příčinou, proč se ve waldorfské škole setkáme ve značné míře s rytmem nejen hudebním, ale i s pravidelným rytmem dne, který přináší dětem klid a jistotu. K tomu patří rituály, oslavy svátků, častý zpěv a zařazování hudebních chvil v průběhu celého dne. Navíc je eurytmie zařazována již do mateřských škol jako samostatná disciplína. Důležitým rysem waldorfské pedagogiky je

vlastní činnost dětí a její pravidelné opakování, které přináší předškolním dětem uspokojení. Význam mají známé situace, nikoli změny. Hlavními činnostmi v mateřské škole jsou pohyb, zpěv, hudba, tanec, modelování a malování (Svobodová, Jůva, 1996, s. 25). Odmítána je televize, digitální nosiče, seriály atd.

Typickým rysem waldorfských škol je úzké sepětí školy a rodiny. Rodiče školy pomáhají a podílí se na vzdělávání dětí významnou měrou. Rodičovská rada sdružující iniciativní rodiče není formálním institutem, podílí se na chodu školy, rodičům je nabízeno mnoho akcí, besed, kurzů a přednášek. Tak se uskutečňuje také šíření myšlenek antroposofie (Svobodová, Jůva, 1996, s. 23).

Ve světě mají waldorfské školy více než devadesátiletou tradici, nejvíce rozšířené jsou v Německu a v Nizozemí. U nás se objevily krátce po roce 1989, byly dokonce v té době veřejností často považovány za jediné představitele alternativního školství. V současné době jejich počet narostl, v ČR funguje sedm waldorfských mateřských škol a další školy a třídy, které se řídí principy waldorfské pedagogiky (Svobodová, Jůva, 1996, s. 32). Takových škol je zřejmě většina, protože není jednoduché řídit se striktně filozofií antroposofie a uplatňovat ji jako jediné východisko v pedagogické práci. Waldorfská pedagogika je poměrně specifický a uzavřený systém, v našem alternativním školství má však dnes své místo a prvky waldorfské pedagogiky se též objevují ve speciálním školství.

### **2.2.2 Pedagogika Marie Montessori**

**Marie Montessori** (1870-1952) vytvořila originální pedagogický systém, který rozšířila ve své době publikační a přednáškovou činností do mnoha zemí. Tato italská lékařka se věnovala především oblasti předškolní výchovy. Ve své praxi se setkávala s mentálně postiženými dětmi, u kterých dosáhla svými výchovnými metodami velkého úspěchu. Po následném studiu psychologie založila **Dům dětí** v Římě, kde uplatnila své pedagogické metody a dále rozvinula vlastní pedagogickou teorii.

*„Naše první školka pro malé děti ve věku od tří do šesti let byla otevřena 6. ledna 1907. Tehdy jsem ještě neměla žádný systém vedení dětí. Vše, co jsem měla, bylo padesát nesmírně chudých, otrhaných a vyplašených dětí, z nichž většina plakala. Téměř všechny patřily negramotným rodičům, kteří je svěřili do mé péče (Montessori, 1998, s. 71).*

V domě dětí pracovala učitelka, která vedla děti podle pokynů Montessori. Náplní výchovy byly drobné domácí práce, které děti vykonávaly. Děti přitom pracovaly



s **didaktickým materiálem**, který zajišťoval dětem samostatnost prostřednictvím vlastní aktivity. Didaktický materiál je určen pro samostatnou činnost dětí a zahrnuje jednoduché pomůcky pro cvičení běžných dovedností, ale také speciální pomůcky pro rozvoj smyslů a rozumovou výchovu. Děti samy pracují s chybou a samy svou práci kontrolují. Montessori věřila ve vrozený pud k aktivitě a sebevýchově. Dítě má svůj vlastní plán rozvoje, který dospělí ničí svými zásahy (Svobodová, Jůva, 1996, s. 39). Hračky, které patřily po staletí do života dětí, však Montessori neuznávala. Dítě mělo pracovat s předměty v souladu se zamýšleným didaktickým záměrem. Preferovala organizovanou činnost před spontánní hrou.

*Došla jsem k závěru, že v životě dítěte je hraní něčím nepříliš důležitým něčím, k čemu se dítě uchyluje, když nemá možnost dělat něco lepšího (Montessori, 1998, s. 76).*

Dnes víme, že hra je významným prostorem pro svobodné prožívání dítěte (Opravitová, 2016, s. 42).

Montessori zastávala krajní pedocentrismus se silnými rysy individualismu. V počátcích vyučování dítěte neuznávala kolektivní činnost, vyžadovala individuální práci učitelky s jednotlivými dětmi. Vztahy a spolupráce se mezi dětmi tvoří bez zásahu dospělých. Její pedagogická koncepce obsahuje náboženské prvky, důraz na morální zásady, děti vede k sebeovládání a zklidnění s pozorným nasloucháním v „hodinách ticha“. Předškolní věk trvá podle Montessori od 2 do 6 let. Toto období je charakterizováno jako tvořivé a konstruktivní. Je rozhodující pro vývoj osobnosti a inteligence (Zelinková, 1997, s. 31). Úloha vychovatele spočívá především v přípravě prostředí pro dítě tak, aby bylo ve svém vývoji vhodně stimulováno. Prostor dětí je pro děti nepřijatelný, protože potřebují zařízení interiéru jednoduché, účelné a estetické, především přizpůsobené dětskému vzrůstu (Svobodová, Jůva, 1996, s. 43). Dítě si samo volí činnosti podle vlastního zájmu, nesmí na něj být vyvíjen nátlak a ani jinak mu dospělý vychovatel nedává najevo svou převahu. Dospělý je v pozadí výchovného procesu, dítě pozoruje a do jeho činnosti nezasahuje. Montessori chtěla, aby byly děti maximálně svobodné, nikoli odkázané na pomoc dospělých.

*„Učitelka bez příkazů, jen prostřednictvím svého pedagogického umu, pomáhá dítěti zajímavou i prospěšnou činností vybrat. Vede dítě k odpovědnosti a zasahuje pouze tam, kde se samo neumí rozhodnout nebo nezná pravidla. Pomáhá dětem podle hesla: Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Opravitová, 2016, s. 42).*

Nabídka materiálu musí respektovat **senzitivní fáze**. Jsou to citlivá období, která se nesmějí promeškat, jen v nich se dítě může posunout v určité oblasti, později by získávalo určitou dovednost mnohem obtížněji. Podle Montessori je senzitivní fáze pro čtení a psaní již v předškolním věku, kdy jsou pro tuto práci děti nejlépe motivovány a disponují potřebnými schopnostmi (Svobodová, Jůva, 1996, s. 40).

*„Myšlenka senzitivních fází byla přejata od holandského biologa de Vries... Marie Montessori předpokládala, že v dítěti je jakási tvořivá energie, která pomocí působení vnějšího světa staví jeho vlastní duševní svět. Distancovala se od teorie zrání Arnolda Gessela, která byla v té době uznávána“ (Zelinková, 1997, s. 30).*

Důležitým prvkem v pedagogice Montessori je **polarizace pozornosti**. Montessori pozorovala tříleté děvčátko zaujaté činností, kdy vkládalo váleček do otvoru a vyndávalo jej. Mnohokrát činnost opakovalo ve stavu hlubokého soustředění, nenechalo se ničím vyrušit. Dětem předškolního věku nebyla tehdy přisuzována schopnost soustředění, Montessori však popsala tuto schopnost u malých dětí jako nahromadění duševní síly a polarizaci (koncentraci) pozornosti na určitý předmět (Zelinková, 1997, s. 27). V průběhu soustředění si dítě osvojuje poznatky mnohem trvaleji a hlouběji. Podmínkami pro navození této koncentrace pozornosti je sledování senzitivních fází, nabídka vhodných materiálů a činností, osobnost a práce vychovatele spolu s připraveným prostředím, svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti (Zelinková, 1997, s. 27).

V době, kdy svou Marie Montessori teorii vytvořila, byly její myšlenky radikální. Také dnes můžeme v její pedagogické teorii spatřovat různé nedostatky a kontroverze. Navždy však obohatila svým dílem reformní pedagogiku a nejen Montessori školy vycházejí z jejích myšlenek, ale všichni pedagogové mohou obohacovat svou práci zajímavými podněty, které nám ve svém díle zanechala.

### **2.2.3 Daltonská škola**

Výchovně vzdělávací program s názvem **Daltonský plán** byl vytvořen **Helen Parkhustovou** (1887-1959). Tato americká učitelka úzce spolupracovala s M. Montessori a E. Dewey, dcerou J. Deweye. Poté založila v roce 1919 střední reformní školu. Zrušila tradiční systém vyučovacích hodin a třídu rozdělila do předmětových okrásků. Žáci si volí vlastní úkoly na základě úmluvy s učitelem, vybírají si program práce na jeden měsíc v každém předmětu zvlášť (Svobodová, Jůva, 1996, s. 49). Svou činností získávají vlastní zkušenost, samostatně využívají pracovny, laboratoře, knihovnu. Třídy nejsou rozděleny

podle věku, každý postupuje vlastním tempem. Parkhustová vycházela z pedagogiky M. Montessori, zejména prosazováním principu maximální svobody v rozhodování a v samostatnosti a odpovědnosti dětí za své vzdělávání.

Daltonský plán je využíván na všech stupních škol, také ovšem v mateřských školách. V rámci tohoto programu jsou respektovány tři klíčové principy (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 51):

1. Svoboda a odpovědnost
2. Samostatnost
3. Spolupráce

Učitel podporuje děti v samostatném rozhodování a poskytuje jim důvěru v jejich schopnosti. Malé děti jsou rády samostatné a tento výchovný postoj jen vhodně využívá jejich přirozené tendence. Důležitým prvkem je spolupráce jako příprava pro život. Děti se intenzivně učí domluvit se se svými partnery, učí se efektivně komunikovat, pracovat ve skupině. V mateřských školách s daltonskou výukou jsou využívána **centra aktivit**, děti si spontánně tyto aktivity volí a postupně prochází, aby plnilo jednotlivé úkoly. Témata aktivit bývají součástí projektu.

Daltonské školy existují dnes zejména v USA, Holandsku, Anglii nebo anglicky mluvících zemích., přesto tento program dodnes není příliš rozšířen. Také u nás tato varianta alternativní školy funguje a ukazuje se, že jen některé prvky z tohoto programu lze dobře využít. Tento školní systém je však poměrně otevřený a nabízí různé podoby a možnosti (Svobodová, Jůva, 1996, s. 52). To také potvrzují holandské autoři publikace o daltonském vyučování:

*„Dalton netvoří pevný a konkrétní systém. Dalton je konceptem, který konkrétní podobu dostává až v praxi. Ve škole by měla daltonská koncepce být podrobena reflexi, společně stanovené cíle musí být aktualizovány“ (Rohner, Wenke, 2003, s. 26).*

Zdá se, že tato schopnost reflexe a aktualizace s otevřeností daltonské koncepce by mohla být ve srovnání s výše uvedenými reformními směry výhodou.

#### **2.2.4 Lesní mateřské školy**

Tento typ školy se objevil v 2. polovině 20. století s myšlenkou využít pro výchovu dítěte přírodní prostředí, vznikl směr nazvaný **lesní pedagogika**.

*„V současnosti tak lesní mateřské školy představují inovační vzdělávací proud založený na svébytné filozofii „lesní pedagogiky“. Ta klade důraz na obnovu aktivního vnímání světa přírody a úcty k němu, což ukazuje cestu k rozvoji samostatnosti, tvořivosti a aktivity jedince. Učení hrou a prožitkem je propojeno s environmentální a ekologickou výchovou, v nichž je přírodní prostor využíván i jako obrana před negativními civilizačními vlivy současného prostředí a životního stylu“ (Opravilová, 2016, s. 56).*

Hlavní charakteristikou lesních mateřských škol (LMŠ) je vzdělávání dětí převážně venku, nejčastěji v lese. K zázemí LMŠ patří obvykle nějaké skromné prostory v podobě chaty, jurty či maringotky. Děti navštěvují se svými učiteli také kulturní místa svého okolí, např. knihovnu, divadlo nebo muzeum, převážná část vzdělávání však probíhá v přírodě, a to celoročně a za každého počasí.

Počátky lesních mateřských škol se vztahují k Dánsku, kde zakladatelka první školky tohoto typu **Ella Flatau** začala podnikat každodenní výpravy se svými čtyřmi dětmi do lesa. Brzy se k ní přidali sousedé a známí, snad také proto, že v té době byl nedostatek míst v mateřské škole. Tato první organizovaná skupina dětí byla nazvána lesní mateřskou školou roku 1954. Další LMŠ vznikají zejména v Dánsku, ve Švýcarsku, ale i v dalších zemích. V Německu se velmi rychle rozšířily díky uznání a financování státem, dnes je jich více než tisíc (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 57). Tento počet stále roste, náklady na zřízení školy jsou celkem nízké a mezi rodiči je po alternativě, která souzní s novodobými směry návratu k přírodě, zvyšující se poptávka.

V České republice stála na počátku lesních a ekologicky orientovaných školek **Emilie Strejcová**, která vedla ekologické centrum Toulcův Dvůr jako ředitelka. Zřídila zde dvě ekologicky orientované třídy v rámci MŠ „Semínko“ a posléze, roku 2010 zde vzniká také venkovní, lesní třída. Ve stejném roce vzniká **Asociace lesních mateřských škol (ALMŠ)**, která tyto školy sdružuje. Dnes je u nás okolo 120 lesních mateřských škol. Ve školském zákoně jsou LMŠ definovány následovně:

*"Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou" (Školský zákon, 2016).*

K datu 30. 12. 2016 vyšla hygienická vyhláška, lesní mateřské školy již mohou od září 2017 vstupovat do rejstříku škol a školských zařízení jako plnoprávné mateřské školy, se specifikací **Lesní**.

Pedagogické přístupy lesních mateřských škol jsou inspirovány celostním učením, podporují smyslové vnímání, sounáležitost dětí s přírodou a umožňují poznání hranic vlastního těla. Důraz je kladen na rané získání vztahu dítěte k přírodě, tento vztah ovlivňuje celý pozdější život člověka. U nás se tvůrci LMŠ inspiroují zejména waldorfskou pedagogikou (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 57). Role pedagoga je vnímána jako průvodce na samostatné cestě dítěte. Místo hraček děti manipulují s dětským náradím a běžnými předměty, které nasbírají v lese. Najdeme zde také aspekty podobné pedagogické koncepci Marie Montessori. Příroda plní roli „třetího učitele“ vedle pedagoga a rodičů.

U nás rozlišujeme samostatné LMŠ, nebo lesní třídy při mateřských školách. Tyto třídy mají zázemí ve své MŠ, děti se však vzdělávají převážně venku. Děti jsou do LMŠ přijímány zpravidla od 3 let, s třídou pracují po celý den dva učitelé. Typická je pro tyto školy snaha o intenzivnější spolupráci s rodinami dětí.

Lesní mateřské školy považují za zajímavou alternativu, kterou volí rodiče, aby umožnili svým dětem co nejtěsnější kontakt s přírodou. LMŠ svým programem velmi dobře naplňují RVP PV, zejména v oblasti situačního a prožitkového učení, v respektu k dětským osobnostem a v podpoře jejich samostatnosti. To vše je usnadněno zejména nižším počtem dětí ve skupině a souběžnou péčí dvou pedagogů, kteří mají tak více času na individuální péči o děti, než tomu bývá v běžných mateřských školách. Určitým rizikem je jednostrannost vzdělávací nabídky, která může být ochuzena o některé činnosti hlavně v rámci estetických výchov. Přesto je tato alternativa přínosem pro naše školství a doplňuje pestrost vzdělávací nabídky.

### **2.2.5 Vzdělávací program „Začít spolu“**

Tento program má své počátky v sedmdesátých letech a byl realizován ve spolupráci Children's Resources v New Yorku a Sorosovy nadace Open Society Fund. Projekt, který byl vypracován pro střední a východní Evropu, respektoval tradice předškolní výchovy, zároveň využil zkušenosti z úspěšného amerického programu **Head Start**, který byl zaměřen na předškolní výchovu dětí ze socio-kulturně nebo socioekonomicky znevýhodněného prostředí (Oprailová, 2016, s. 55). Základní filozofií programu je podpora rozvoje vzdělanosti na základě promyšleného pedagogického modelu pro budoucí generace otevřených společností

(Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 52). V současnosti je program **Začít spolu**, mezinárodně označovaný **Step by step**, rozšířen do 29 zemí, u nás je uplatňován od roku 1994.

Program „Začít spolu“ využívá poznatků **humanistické psychologie** a staví na demokratických vzdělávacích principech, zdůrazňuje osobnostní vývoj dítěte na základě hry a praktické činnosti. Mateřské školy zapojené do tohoto programu využívají tzv. **centra aktivit**, jakési podnětné pracovní koutky, kde najdou materiály a pomůcky pro svou činnost, kterou si volí podle svého zájmu. Mohou pracovat samostatně nebo ve skupině, získávají prostřednictvím své činnosti zkušenosti, učí se spolupracovat. Jsou zde běžně integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tato koncepce vede k samostatnosti dětí a k jejich individuálnímu rozvoji. Děti ve skupině se učí od sebe navzájem a jsou vedeny k sebehodnocení. Učení na základě principu konstruktivismu probíhá ve třech fázích, první fáze navozuje téma a vše, co o něm děti vědí, druhá prohlubuje a doplňuje poznatky, třetí opakuje, shrnuje a hodnotí (Oprailová, 2016, s. 55).

Základní charakteristikou programu Začít spolu je individuální přístup k dítěti, integrované učení hrou, výběr plánované činnosti v centrech aktivit, spolupráce s rodinou, profesní a osobnostní rozvoj učitelů. Učitel zastává důležitou roli, především připravuje prostředí třídy, rozhoduje, usnadňuje učení (facilitace), plánuje a hodnotí, poskytuje vzor (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 52).

Program rozvíjí všestranně dětskou osobnost: postoj odpovědnosti, samostatnost, schopnost rozhodovat se a řešit problémy, podporuje tvořivé myšlení. Cenným rysem je myšlenka inkluze dětí a důraz na společné vzdělávání dětí odlišného etnika, dětí různého nadání nebo dětí znevýhodněných. Bohaté zkušenosti s inkluzí jsou u nás dnes velice žádané.

### **2.2.6 Mateřská škola podporující zdraví**

Tento u nás patrně nejrozšířenější inovativní program byl inspirován původně projektem Světové zdravotnické organizace (WHO) „Zdravá škola“, který byl určen základním školám. Zájem pedagogů v českých mateřských školách vyústil v tvorbu vlastního programu „Zdravá mateřská škola“, později „Mateřská škola podporující zdraví“ pod vedením **Miluše Havlínové**.

*„Předškolní věk je rovněž rozhodujícím obdobím pro získávání návyků, způsobů chování, základů životního stylu a celého života. Náš projekt chce přispět k tomu, aby byl prožit zdravě a radostně“ (Havlíková a kol., 1995, s. 15).*

Program rozlišuje čtyři oblasti zdravého životního stylu: **zdravý pohyb, zdravá výživa, vnitřní pohoda a zdravé prostředí**. Vytváří podmínky pro optimální rozvoj dítěte a tím působí preventivně v oblasti civilizačních chorob, antisociálního chování a vzniku závislostí. Pomáhá vypěstovat u dětí odolnost vůči stresu jako nejvíce ohrožujícímu psychickou i fyzickou pohodu (Havlíková a kol., 1995, s. 54). Zdraví vnímá jako komplexní hodnotu, která je přítomna v podobě subjektivního pocitu pohody. Filozofickým základem tohoto pojetí je **holistické vnímání zdraví** s důrazem na souvislosti a celistvost (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 55).

Tyto cíle, které si vzdělávací program a jeho model pro předškolní výchovu klade, mohou být dosaženy za těchto podmínek: Pedagog podporuje zdraví, třídy jsou věkově smíšené, rytmický řád dne, tělesná pohoda a volný pohyb, zdravá výživa, spontánní hra, podnětné prostředí, participativní a týmové řízení, bezpečné sociální prostředí (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 56).

Přestože optimální podmínky pro pocit pohody a rozvoj zdravých jedinců nikdy nenastanou v ideální podobě, vždy jde o vytyčení cíle a cesty, která k němu směřuje postupným naplňováním těchto podmínek, jedná se o koncepci velmi zajímavou a aktuální v dnešní době, kdy nejen dospělí, ale i předškolní děti jsou přetíženy a obklopeny stresem. Podněty, které program přináší, může využít každá mateřská škola, která projeví zájem. Je škoda, že tento program u nás dodnes nebyl uznán oficiálně jako alternativa, v odborné veřejnosti je rozšířen názor, že všechny MŠ musí splňovat podmínky podporující zdraví, což ovšem neodpovídá realitě. Program je přitom kvalitně zpracován a přináší dobré výsledky.

### **2.2.7 Církevní mateřské školy**

Církevním školám jako svébytné skupině vzdělávacích alternativ není v odborné literatuře věnován prostor. U nás působí několik desítek těchto mateřských škol. Odlišnost církevních škol nespočívá nutně v alternativním pedagogickém přístupu, ale liší se svým zřizovatelem, což jsou jednotlivé církve, které tyto školy založily. Jedná se o katolickou církev a její řády, nebo o církve evangelikální, např. Církev bratrskou, Jednotu bratrskou, Československou církev husitskou a jiné. Mezi církevní školy řadíme také židovské školy (u nás Lauderovy školy) patřící Židovské obci v Praze.

Přestože se tyto školy nemusí odlišovat svými pedagogickými přístupy, jsou zpravidla odlišné ve více aspektech. Především svým vzdělávacím obsahem akcentují svou víru, duchovní a morální hodnoty. Nemusí se jednat o výuku náboženství v tradičním pojetí, ve výchovném působení na děti je ale posílena etická složka. Církevní školy jsou otevřené i dětem z nevěřících rodin, které ovšem akceptují víru a křesťanské hodnoty, které jsou dětem předávány. Církevní školy musí samozřejmě splňovat nároky RVP PV a rozvíjet dětskou osobnost ve všech oblastech.

### 2.3 Význam alternativních škol

Přes různorodost alternativních směrů v pedagogice lze vystihnout velmi obecně některé společné rysy. Zaměření je vždy pedocentrické, středem výchovného působení je individualita dítěte. Školy jsou aktivní, s důrazem na vlastní činnost dětí a na jejich tvořivý projev. Výchova je komplexní, zahrnující intelektový, emoční i sociální rozvoj. Škola je chápána jako společenství, kde se na výchově podílejí učitelé, rodiče i samy děti (Průcha, 2012, s. 39). Průcha dále uvádí, že tyto charakteristiky jsou poněkud idealizované a navíc dnes se snaží i běžné školy o humánní přístup k dětem, jejich všestranný rozvoj, praktičnost osvojených poznatků a pestré, činné vyučování umožňující samostatný a tvořivý projev dětí. Je třeba se proto ptát nejen, jaké jsou alternativní školy, ale také jakou mají funkci. Rozlišuje tyto funkce:

1. **Kompenzační** (nahrazení určitých nedostatků standardních škol)
2. **Diverzifikační** (zajištění dostatečné plurality ve vzdělávání)
3. **Inovační** (experimentace a inovace v procesu a obsahu vzdělávání)

(Průcha, 2012, s. 40).

Jak ovšem Průcha konstatuje, přenos inovačních myšlenek do běžného proudu vzdělávání není častý.

*„Alternativní školy klasicky reformního typu (waldorfská škola aj.) jsou „otevřené“ ve smyslu zaměřenosti na zájmy a potřeby rozvoje dětské osobnosti. Na druhé straně jsou často „uzavřené“ v tom smyslu, že nejsou příliš ochotné (resp. některé přímo odmítají) podrobovat vědeckým analýzám a vědeckému vyhodnocování výsledky a efektivnost svého fungování a srovnávat se s jinými, alternativními i nealternativními školami (Průcha, 2012, s. 43).*

V průběhu celého století, které uběhlo od doby reformního hnutí, došlo k postupné proměně celého školství. V některých zemích, kde je systém vzdělávání na vysoké



úrovni, působí klasické reformní školy dnes spíše strnule a dogmaticky. Zatímco u nás po roce 1989 prudce vzrostl zájem o alternativní školy v důsledku liberalizace společnosti, jinde se naopak některé klasické alternativy stávají okrajovým jevem. Jistě si tyto školy zasluhují podporu společnosti, ale stěží mohou být jejich inovace aplikovány v širším měřítku (Průcha, 2012, s. 44). Nesporným přínosem jsou moderní inovativní programy, které vycházejí ze současného poznání a obohacují školu o nové prvky. Rysy některých alternativních směrů jsou dnes vnímány kontroverzně, určité myšlenky jsou překonány, přesto lze říci, že obohacují společnost zajištěním pestrosti vzdělávací nabídky a rozšiřují možnosti rodičů volit pro své děti různé cesty ve vzdělání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3 Výzkum hudební výchovy v edukační realitě alternativních mateřských škol**

#### **3.1 Úvod do výzkumu**

Praktická část bakalářské práce se věnuje hudební výchově v alternativních mateřských školách. Hudební výchova je nenahraditelnou součástí předškolní výchovy, mnohostranně rozvíjí dětskou osobnost. Lze očekávat, že je hudba dětem v mateřských školách zprostředkována formou pestrých hudebních činností. Pokud školy splňují požadavky kladené RVP PV, neměly by se hudební činnosti ze vzdělávací nabídky vytrácet a být nahrazovány jinými aktivitami. Avšak pedagogové nejsou v současnosti omezováni závaznými osnovami, které by museli jednotně naplňovat, jak tomu bylo v totalitním režimu. Tato nesporná výhoda umožňuje plně rozvinout vlastní tvořivost učitele, může ovšem v sobě skrývat i nebezpečí, kdy pedagog určité oblasti vzdělávání zcela opomíjí, protože se v nich cítí nejistý nebo nedokáže pro tyto činnosti vyhradit potřebný čas. Ve svém výzkumu popisuji a hodnotím úroveň hudební výchovy, jak je realizována v alternativních směrech předškolního vzdělávání. Pro všechny školy včetně alternativních je RVP PV závazným dokumentem. Proto je pro tuto práci RVP PV východiskem, jeho obsah je kladen jako měřítko pro zhodnocení úrovně hudební výchovy v předškolních zařízeních. Především je požadována pestrá vzdělávací nabídka ve všech estetických výchovách.

##### **3.1.1 Předmět a cíl výzkumu**

Cílem práce je analyzovat a zhodnotit edukační realitu ve vybraných alternativních mateřských školách v oblasti hudební výchovy. Tuto realitu porovnávám s nároky RVP PV na předškolní vzdělávání. Ve výzkumu sleduji, jak zařazují alternativní mateřské školy do svého vzdělávacího programu hudební činnosti, jejímž prostřednictvím se hudební výchova uskutečňuje. Protože alternativní školy se navíc mohou od běžných škol odlišovat nejen svým pedagogickým přístupem k dětem, organizací vyučování, ale mohou být specifické také svými důrazy v některých oblastech vzdělávání, provádím komparaci alternativních směrů na základě výsledků jednotlivých škol. Dále vystihuji souvislosti a okolnosti, které kvalitu hudební výchovy ve školách ovlivňují. Chtěla bych ve svém výzkumu rozpoznat některé tendence současné výuky hudební výchovy v mateřských školách, zhodnotit kvalitu výuky, vystihnout aspekty podporující hudebně podnětné prostředí v MŠ a překážky kvalitní výuky.

Uvědomuji si, že podoba hudební výchovy v současnosti je velmi dynamickým procesem a je nelehké pozorované jevy shrnout a zobecnit.

### 3.1.2 Výzkumné otázky

V úvodu výzkumu jsem položila tyto výzkumné otázky:

1. **Lze pozorovat ve výzkumném souboru škol souvislost mezi typem alternativní školy a úrovní hudební výchovy?**
2. **Do jaké míry vyhovuje úroveň hudební výchovy v alternativních mateřských školách požadavkům RVP PV?**

Následující text je připomenutím obsahu vzdělávací nabídky RVP PV v oblasti hudební výchovy.

### 3.1.3 Hudební činnosti a jejich postavení v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základním dokumentem, ze kterého školy vycházejí při tvorbě ŠVP a každý pedagog by měl znát principy RVP PV. Výzkum souboru alternativních škol bude sledovat hudební činnosti v těchto školách a posuzovat, zda vyhovují nárokům RVP PV. Jaké jsou tyto nároky? V teoretické části jsem se věnovala postavení hudební výchovy v RVP PV, proto jen krátce cituji hudební činnosti, které jsou v RVP PV doporučovány jako vzdělávací nabídka jednotlivých vzdělávacích oblastí.

**Dítě a jeho tělo:** hudební a hudebně pohybové činnosti

**Dítě a jeho psychika:** artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, přednes, recitace, dramatizace, zpěv, estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další)

**Dítě a ten druhý:** sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy

**Dítě a společnost:** tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování, receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnost (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének), setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě

**Dítě a svět:** náměty písní a hudebních skladeb se vztahují k ročním obdobím, poznávání okolí, přírody, životu v obci, poznávání jiných kultur

(RVP PV, 2017)

Z obsahu RVP PV je zřejmé, že hudební výchova je neopomenutelnou součástí estetických výchov a pestrou nabídku hudebních činností nelze nahradit.

### **3.1.4 Realizace a metody výzkumu**

Metodou výzkumu je analýza dokumentů. Studenti denního studia oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy absolvovali v zimním semestru třetího ročníku týdenní praxi v alternativních předškolních zařízeních. Během své praxe formou náslechu zaměřili svá pozorování cíleně na oblast hudební výchovy a své postřehy zaznamenali. Takto bylo shromážděno mnoho záznamů individuálních pozorování z let 2014 – 2016. Záznamy jsou psány spíše volnou formou, jen částečně jsou strukturovány. Obsahují informaci o vzdělávací alternativě dané školy, dále o vybavení škol pro realizaci hudebních činností a vlastní reflexi pozorovaných jevů. Popis pozorovaných hudebních činností je v jednotlivých záznamech značně individuální, jak rozsahem, tak hloubkou svého zaměření. Analýza těchto záznamů by měla poskytnout určitou představu o současné podobě hudební výchovy v alternativních mateřských školách. Zjišťovala jsem, jak často a za jakých okolností se s dětmi v mateřské škole zpívá, zda jsou školy dostatečně vybaveny hudebními nástroji a jak zpětně vybavení ovlivňuje výuku. Zní ve školách často instrumentální hudba v podání učitele, nebo se více spoléhá na hudební nahrávky? Jaké jsou hudební schopnosti současných pedagogů? Věnuje se ve výuce dostatečný prostor hudebně pohybovým i poslechovým činnostem? V průběhu výzkumu vyvstávaly další otázky.

### **3.1.5 Charakteristika výzkumného souboru**

Celkově bylo shromážděno 54 záznamů. Poskytnuté záznamy nebyly všechny srovnatelně obsáhlé, v některých chyběly podstatné informace. Dále zde byla skupina záznamů ze škol, které nejsou považovány za alternativní. Z těchto důvodů jsem část záznamů nezahrnula do výzkumu (Jedná se o 9 soukromých škol bilingvních, 3 školy speciální, 1 daltonská škola, 1 mateřská škola při FN v Motole, 2 školy bez uvedení alternativy). Ačkoli nejsou školy bilingvní a speciální považovány za alternativní, záznamy z těchto škol poskytují zajímavý náhled do edukační reality, proto stručně zmiňuji v diskuzi také reflexi prostudovaných záznamů bilingvních škol a malé skupiny škol speciálních.

Pro vlastní výzkum jsem vyčlenila po delší úvaze soubor zahrnující záznamy z 38 mateřských škol. Všechny tyto vybrané záznamy obsahují informace potřebné k provedení analýzy. Ve výzkumném vzorku škol se objevují tyto alternativní směry:

1. Montessori – 19 škol
2. Církevní – 6 škol
3. Waldorfské – 5 škol
4. Lesní – 5 škol
5. Program Začít spolu – 3 školy

**Tabulka č. 1 Alternativní školy v jednotlivých letech**

Typ školy	M	C	W	L	ZS
2014	4	1	1	2	1
2015	8	2	0	3	1
2016	7	3	4	0	1
<b>CELKEM</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

Tabulka uvádí přehled počtu alternativních škol v jednotlivých letech, kdy byly záznamy z praxí studentů pořizovány.

Soubor alternativních mateřských škol zahrnutých do výzkumu můžeme považovat svou různorodostí za reprezentativní vzorek. Školy jsou lokalizovány do několika krajů ČR, zastoupeny jsou převážně větší města (alternativní školy jsou více zastoupeny ve velkých městech než v malých obcích a na venkově). Svou velikostí patří většina škol mezi středně velké (dvou až čtyřtřídní). Některé školy jsou jednotřídní. Najdeme mezi nimi třídy malé (do 10 dětí) i početné (28 dětí). Počet dětí ve třídě však neobsahují všechny záznamy zahrnuté ve výzkumu, není proto sledovaným kritériem. V naprosté většině se jedná o věkově smíšené třídy s dětmi nejčastěji tříletými až šestiletými. Mnoho alternativních škol, zvláště ve velkých městech, je také bilingvních. Část škol se řadí mezi alternativní „s prvky waldorfské nebo Montessori pedagogiky“, ve svém výzkumu je řadím do příslušného alternativního směru, ke kterému se hlásí, s pominutím detailu, do jaké míry a které prvky alternativní pedagogiky ve svém vzdělávacím programu uplatňují.

Výzkum jsem rozdělila na část kvantitativní a kvalitativní. V kvantitativní části budu sledovat četnost hudebních činností v každé škole a vybavení školy hudebními nástroji, dále zaznamenám další aktivity v souvislosti s hudební výchovou v jednotlivých školách

a porovnám výsledky hodnocení mezi alternativními směry ve výzkumném souboru. V kvalitativní části se pokouším vystihnout a uvést do souvislosti důležité momenty, které studenti popisují ve svých záznamech. Tím chci přispět k hlubšímu porozumění, co a proč se děje v současných alternativních mateřských školách v oblasti hudební výchovy.

### 3.1.6 Kritéria hodnocení škol a hodnotící škály

Kritéria, která sleduji pro posouzení úrovně hudební výchovy, se v této části výzkumu týkají kvantitativní sledovaných jevů. Ve výzkumu záznamů hodnotím, zda a jak často jsou hudební činnosti realizovány. Nejprve zaznamenávám četnost poslechových činností, zpěvu, hudebně pohybových a instrumentálních činností v rámci sledovaného týdne v MŠ. Dále se zaměřuji na vybavenost škol hudebními nástroji. Porovnávám materiální vybavení školy v kontextu s četností hudebních činností, tedy, do jaké míry školy své vybavení využívají.

Hodnotící škály sledovaných kategorií jsem rozvrhla následovně:

Tabulka č. 2 Vybavení hudebními nástroji

hudební nástroje	žádné	Orffovy nástroje	Orffovy nástroje a klavír	Orffovy nástroje, klavír a jiné
hodnocení	0	1	2	3

Téměř všechny zkoumané mateřské školy mají alespoň nějaké hudební nástroje. Ve všech mateřských školách byly k dispozici Orffovy nástroje, většina škol má klavír. V několika školách využívají klávesový nástroj elektronický, který v tomto výzkumu budu považovat jako rovnocenný klavíru, i když klavír podle mé zkušenosti nahradit klávesami úplně nelze (především po zvukové stránce). Další nástroje sólové nebo doprovodné, které byly pozorovány, jsou především flétny, housle, kytara. Několik škol bylo vybaveno boomwhackers, ale ani v jednom případě se s nimi nepracovalo, děti je měly k dispozici jako hračky.

Tabulka č. 3 Četnost hudebních činností

četnost hudebních činností	žádné	ojedinělé	občasné	časté
hodnocení	0	1	2	3

Četnost hudebních činností byla sledována v průběhu jednoho týdne.

## 4 Hodnocení hudebních činností jednotlivých alternativních mateřských škol

Následující tabulky shrnují bodovým hodnocením hudební činnosti, které byly realizovány ve sledovaných mateřských školách. Tabulku doplňují údaje o vybavení škol hudebními nástroji.

Tabulka č. 3 Montessori mateřské školy

hudební činnosti	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji
M1	0	0	0	0	2
M2	2	2	2	2	2
M3	1	2	0	0	2
M4	0	1	0	0	2
M5	1	1	0	0	3
M6	1	3	3	3	2
M7	1	0	0	1	3
M8	0	2	1	0	2
M9	1	1	0	0	2
M10	0	1	0	0	0
M11	0	1	1	0	0
M12	0	0	1	0	1
M13	0	2	2	2	3
M14	0	1	0	0	1
M15	2	0	0	0	2
M16	1	0	1	0	1
M17	0	1	0	1	2
M18	0	3	0	0	1
M19	1	3	1	2	2
<b>Průměrné hodnocení</b>	<b>0,6</b>	<b>1,3</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1,7</b>

Celkově dosáhly mateřské školy Montessori průměrné bodové hodnocení v poslechových činnostech 0,6, v pěveckých 1,3, v hudebně pohybových 0,6 a v instrumentálních také 0,6 bodu.

Ze všech činností byl nejčastěji pozorován zpěv, přesto byl hodnocen jako ojedinělý nebo občasný. V několika školách se během týdne nezpívalo vůbec. Další hudební činnosti se v souboru vyskytovaly výjimečně. Časté hudebně pohybové činnosti byly pozorovány pouze

v jedné škole, častá instrumentální hra také jen v jedné (té samé) škole. Často se zpívá ve třech školách.

Průměrné bodové hodnocení vybavenosti škol nástroji je 1,7. Vybavení hudebními nástroji se ukázalo v šesti školách jako nedostatečné. Ve dvou případech studenti hudební nástroje vůbec nezmiňují a zároveň v těchto školách nebyla pozorována žádná instrumentální činnost, proto předpokládám, že zde nástroje nebyly k dispozici žádné. Ve třech školách mají výborné vybavení (3 body), ovšem pouze jedna z nich (M13) se věnuje občas hudebním činnostem (vzhledem k celé skupině Montessori škol nadprůměrně), zbylé dvě (M5 a M7) se hudebním činnostem nevěnovaly vůbec nebo jen ojediněle. Nejlépe hodnocená škola má vybavení standardní (2 body). Šest škol se nejméně třem hudebním činnostem nevěnovalo vůbec, z těchto škol tři mají také nedostatečné vybavení (0 a 1 bod). Souvislost mezi vybavením hudebními nástroji a četností hudební výchovy tedy existuje, není ale natolik silná, jak by se dalo očekávat. Ty školy, které se hudební výchově věnují, patří zároveň častěji mezi lépe vybavené školy, ale je zde více škol, které vybavení mají dobré (klavír a Orffovy nástroje) a nevyužívají je.

Celkově lze říci, že hudební výchova byla v Montessori školách pozorována jako okrajová záležitost, pouze jedna ze sledovaných škol se věnuje hudebním činnostem často a v plném rozsahu, je tedy v této skupině alternativních škol výjimkou. Důvodem může být malé zastoupení organizovaných společných činností, které naopak jsou pro hudební výchovu nezbytné. Děti více pracují individuálně a důraz je kladen na práci s pomůckami. Jednotlivým obsahem společných činností v těchto školách je chůze na elipse, vedoucí ke zklidnění a soustředění dětí. Ta je někdy doprovázena reprodukcí relaxační hudby. Spojení poslechu hudby a chůze po elipse je v některých Montessori školách jedinou činností s hudebním doprovodem. Některé záznamy z Montessori škol popisují, jak pedagogové vyžadují od dětí tichý a klidný projev i při volné hře. Zároveň se nevěnují žádným hudebním činnostem. Jak výsledky ukazují, nejčastější činností v Montessori školách přesto zůstává zpěv, který je ale také spíše ojedinělý, objevuje se neplánovaně, nahodile, např. když se zpívá písnička dětem, které slaví narozeniny. Méně se objevuje píseň jako plánovaná součást činnosti řízené pedagogem.



Tabulka č. 4 Církevní mateřské školy

hudební činnosti	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji
C1	1	1	1	1	2
C2	1	3	2	3	3
C3	1	3	0	1	2
C4	3	3	3	3	3
C5	3	3	2	3	3
C6	3	3	3	3	2
<b>Průměrné hodnocení</b>	<b>2,0</b>	<b>2,7</b>	<b>1,8</b>	<b>2,3</b>	<b>2,5</b>

Církevní mateřské školy dosáhly celkové průměrné bodové hodnocení v poslechových činnostech 2,0, v pěveckých 2,7, v hudebně pohybových 1,8 a v instrumentálních 2,3 bodu.

Nástrojové vybavení je hodnoceno průměrně 2,5 bodu. V hudebních činnostech zde jednoznačně dominuje zpěv, ale ani ostatní činnosti zde nechybí a všechny dosahují dobrého výsledku. Dá se říci, že hudební výchova je v těchto školách pestrá a je jí věnována dostatečná pozornost. Až na jednu školu se ve všech zpívá velmi často, výborný výsledek se také ukázal v instrumentálních činnostech. Školy jsou všechny dobře vybaveny hudebními nástroji a hru na tyto nástroje často realizují. V tabulce můžeme pozorovat vztah mezi nástrojovým vybavením a instrumentální činností. Dvě školy (C1 a C3), kde probíhaly instrumentální činnosti jen ojediněle, jsou také dvěma ze tří škol, které kromě Orffových nástrojů a klavíru neměly k dispozici žádné jiné nástroje. Ostatní školy byly obohaceny dalšími hudebními nástroji.

Tabulka č. 5 Waldorfské mateřské školy

hudební činnosti	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji
W1	3	3	3	3	3
W2	3	3	3	3	3
W3	0	3	0	0	3
W4	0	3	3	3	3
W5	0	3	3	0	0
<b>Průměrné hodnocení</b>	<b>1,2</b>	<b>3,0</b>	<b>2,4</b>	<b>1,8</b>	<b>2,4</b>

Waldorfské mateřské školy dosáhly celkové průměrné bodové hodnocení v poslechových činnostech 1,2, v pěveckých 3,0, v hudebně pohybových 2,4 a v instrumentálních 1,8 bodu.

Nástrojové vybavení je hodnoceno průměrně 2,4 bodu. Opět nejvíce zastoupenou činností je zpěv, který je ve všech waldorfských školách častý. Pěvecké činnosti jsou realizovány obvykle v průběhu celého dne a písňe doprovázejí děti při různých činnostech. Hudebně pohybové činnosti byly také ve waldorfských školách velmi často pozorovány. Důležitá role je zde dána propojení hudby s pohybem těla. Poslechové činnosti jsou časté jen ve dvou školách, ve třech nebyly zpozorovány. Instrumentální činnosti jsou také hojně zastoupeny, učitelé často hrají na hudební nástroje, vybavení škol obvykle doplňují flétny, fujary a další nástroje. Děti se obvykle zapojují do hry s rytmickými i melodickými Orffovými nástroji. V uvedené skupině waldorfských škol vidíme pouze jednu (W5), kde nebyly žádné hudební nástroje uvedeny a také nebyly zaznamenány instrumentální činnosti. Ve škole W3 také neprobíhala instrumentální hra, přesto je zde vybavení nástroji výborné. Celkově je hodnocení waldorfských škol vynikající a hudební výchova je v těchto školách prioritní oblastí.

Tabulka č. 6 Lesní mateřské školy

hudební činnosti	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji
L1	3	3	0	0	0
L2	0	3	0	0	0
L3	1	1	1	0	1
L4	1	1	0	0	0
L5	1	1	0	0	0
<b>Průměrné hodnocení</b>	<b>1,2</b>	<b>1,8</b>	<b>0,2</b>	<b>0</b>	<b>0,2</b>

Lesní mateřské školy dosáhly celkové průměrné bodové hodnocení v poslechových činnostech 1,2, v pěveckých 1,8, v hudebně pohybových 0,2 a v instrumentálních 0 bodů.

Opět jsou zde nejvíce zastoupeny pěvecké činnosti. Alespoň ojedinele se ve sledovaných školách věnují také poslechovým činnostem, ostatní činnosti nebyly pozorovány prakticky žádné. Vybavení hudebními nástroji je průměrně hodnoceno 0,2 bodu. Pouze jedna z lesních škol (L3) disponuje Orffovými nástroji, které však nebyly během praxe využívány.

V té samé škole byla zaznamenána ojedinělá hudebně pohybová činnost. Ostatní školy se hudební výchově kromě občasného zpěvu nevěnují vůbec. Je třeba tyto výsledky dát do souvislosti s podmínkami, ve kterých vzdělávání v lesních školách probíhá. Děti jsou s pedagogy stále venku, kde se odehrávají veškeré aktivity. Tyto školy mají zázemí pro odpolední odpočinek a využívají jej občas jako příležitost k poslechu relaxační hudby, zvuků přírody apod. Klavír není k dispozici v žádné uvedené škole, ale ani jiné nástroje, kromě jedné, kterou jsem zmínila. Zpěv se objevuje ve dvou školách dokonce velmi často, vždy zcela spontánní, navazující na situaci, což je třeba kladně hodnotit. Dokonce bylo studenty pozorováno, že si děti hledají v přírodě materiály, které vydávají zvuk (klacíky, kamínky apod.) a svůj zpěv se pokoušejí doprovodit ťukáním. Tyto chvíle však nebyly podchyceny pedagogem. Zajímavá je absence hudebně pohybových činností. Myslím si, že tyto činnosti je v mateřské škole nutné organizovat mimo jiné proto, že děti se potřebují pohybovat nejen venku, ale v průběhu celého dne. V lesních školách se děti spontánně pohybují celý čas svého pobytu ve škole a chvíle, kdy se zpívá, zřejmě vnímají jako určité zastavení a zklidnění. Celkově se zkoumané lesní mateřské školy věnují hudebním činnostem minimálně nebo vůbec, pouze v některých je zařazován spontánně do průběhu dne zpěv, objevuje se také, ale spíše ojediněle, poslechová činnost.

**Tabulka č. 7 Mateřské školy s programem Začít spolu**

hudební činnosti	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji
ZS1	1	2	1	1	2
ZS2	1	2	0	0	0
ZS3	0	1	0	0	0
<b>Průměrné hodnocení</b>	<b>0,7</b>	<b>1,7</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,6</b>

Mateřské školy s programem Začít spolu dosáhly celkové průměrné bodové hodnocení v poslechových činnostech 0,7, v pěveckých 1,7, v hudebně pohybových 0,3 a v instrumentálních také 0,3 bodu.

Také u těchto škol vidíme největší zastoupení pěveckých činností. Četnost ostatních hudebních činností byla minimální. Průměrné hodnocení vybavenosti hudebními nástroji je 0,6 bodu. Pouze jedna škola (ZS1) byla vybavena klavírem a Orffovými nástroji a také tu byla zaznamenána ojedinělá instrumentální a hudebně pohybová činnost. Souvislost mezi

vybavením a realizací hudebních činností je tady patrná. Dvě školy nemají žádné nástroje a studenti se neseťkali s hudební činností kromě občasného zpěvu a v jednom případě poslechu. Zdá se, že hudební výchova v této skupině škol je okrajovou oblastí. Ve školách s programem Začít spolu se pracuje v centrech aktivit, která si děti samy volí. Podobně jako v Montessori školách je tady méně společných činností, protože práce v centrech aktivit vyžaduje mnoho času i příprav pedagoga. Je nutno poznamenat, že se jedná o nejmenší skupinu škol v mém výzkumu.

#### **4.1 Další aktivity v hudební výchově mateřských škol**

Mezi sledované aktivity patří nabídka kroužků s hudebním obsahem, přítomnost nácviku písní či jiného hudebního programu na oslavy, svátky nebo besídky pro rodiče (v listopadovém termínu praxí byly zaznamenány přípravy na svátek svatého Martina, ale také již nácvik písní s mikulášskou nebo vánoční tematikou), dále přítomnost reprodukované hudby bez didaktického záměru (z počítače, CD přehrávače apod.) Tyto aktivity hodnotím dvěma variantami ANO/NE podle toho, zda se v konkrétních školách vyskytují. Kladu si otázku, zda podporují kvalitu hudební výchovy, nebo mohou být naopak prvkem nahrazujícím chybějící kvalitu a kompetenci učitelů. Pokusím se na ni odpovědět komparací výsledků školy v oblasti hudebních činností a přítomností těchto doprovodných jevů. V sumarizaci výsledků je nutno počítat s tím, že údaje v některých případech nemusí odpovídat skutečnosti a studenti nezmiňují vždy kroužky nabízené školou, ačkoli jsou realizovány. Většina záznamů však obsahuje údaje o dalších aktivitách školy, studenti se doptávali na aktivity, které nemohli sami v rámci praxe pozorovat.

Tabulka č. 8 Mateřské školy Montessori

HV aktivity	kroužek HV	nácvik na svátky, besídky	reprodukce hudby - CD, PC
M1	N	N	A
M2	N	A	N
M3	A	N	A
M4	A	N	N
M5	N	N	A
M6	N	N	N
M7	A	N	N
M8	N	N	N
M9	A	A	A
M10	A	A	N
M11	A	N	N
M12	A	N	A
M13	A	N	N
M14	N	N	A
M15	N	N	A
M16	A	A	A
M17	N	N	N
M18	N	N	A
M19	N	N	N
<b>Celkem (%)</b>	<b>47 %</b>	<b>21 %</b>	<b>47 %</b>

Kroužky hudební výchovy nabízí 47 % mateřských škol Montessori, hudební program na svátky a besídky připravovalo 21 % škol a reprodukovanou hudbu využívalo 47 % škol.

Tabulka č. 9 Církevní mateřské školy

HV aktivity	kroužek HV	nácvik na svátky, besídky	reprodukce hudby - CD, PC	-
C1	N	N	N	
C2	N	A	N	
C3	A	N	N	
C4	N	N	N	
C5	N	N	A	
C6	N	N	N	
<b>Celkem (%)</b>	<b>16 %</b>	<b>16 %</b>	<b>16 %</b>	

Kroužky hudební výchovy nabízí 16 % církevních mateřských škol, hudební program na svátky a besídky připravovalo 16 % škol a reprodukovanou hudbu využívalo 16% škol.

Tabulka č. 10 Waldorfské mateřské školy

HV aktivity	kroužek HV	nácvik na svátky, besídky	reprodukce hudby - CD, PC	-
W1	A	A	N	
W2	N	N	N	
W3	A	N	N	
W4	N	N	N	
W5	A	N	N	
<b>Celkem (%)</b>	<b>60 %</b>	<b>20 %</b>	<b>20 %</b>	

Kroužky hudební výchovy nabízí 60 % waldorfských mateřských škol, hudební program na svátky a besídky připravovalo 20 % škol a reprodukovanou hudbu tyto školy nevyužívaly.

Tabulka č. 11 Lesní mateřské školy

HV aktivity	kroužek HV	nácvik na svátky, besídky	reprodukce hudby - CD, PC	-
L1	N	N	A	
L2	N	N	N	
L3	N	N	A	
L4	N	N	A	
L5	N	N	A	
<b>Celkem (%)</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>80 %</b>	

Kroužky hudební výchovy lesní mateřské školy nenabízí, hudební program na svátky a besídky žádné školy nepřipravovaly a reprodukovanou hudbu využívalo 80% škol.

Tabulka č. 12 Mateřské školy s programem Začít spolu

HV aktivity	kroužek HV	nácvik na svátky, besídky	reprodukce hudby - - CD, PC
ZS1	N	N	N
ZS2	N	A	A
ZS3	N	N	A
<b>Celkem (%)</b>	<b>0 %</b>	<b>33 %</b>	<b>67 %</b>

Kroužky hudební výchovy mateřské školy s programem Začít spolu nenabízely, hudební program na svátky a besídky připravovalo 33 % škol a reprodukovanou hudbu využívalo 67% škol.

## 4.2 Komparace hudební výchovy jednotlivých alternativních směrů

V souboru zkoumaných škol se vyskytuje 5 alternativních směrů, z nichž zdaleka nejsilněji jsou zastoupeny Montessori školy (19 škol). Ostatní směry jsou reprezentovány 3 – 6 školami. Je zřejmé, že pouze u Montessori se jedná o významnější vzorek, přesto zkusím porovnat průměrné výsledky bodového hodnocení jednotlivých alternativních směrů. Kladla jsem si výzkumnou otázku, zda je možné vypořádat v uvedeném souboru signifikantní rozdíly mezi alternativními směry, popřípadě v jakých oblastech.

Tabulka č. 13 Shrnutí bodového hodnocení

HV činnosti aktivity	poslechové	pěvecké	hudebně pohybové	instrumentální	vybavení hudebními nástroji	kroužek HV (%)	svátky besídky (%)	CD PC (%)
M	0,6	1,3	0,6	0,6	1,7	47	21	47
C	2,0	2,7	1,8	2,3	2,5	16	16	16
W	1,2	3,0	2,4	1,8	2,4	60	20	0
L	1,2	1,8	0,2	0	0,2	0	0	80
ZS	0,7	1,7	0,3	0,3	0,6	0	33	67

Odpověď na otázku, zda lze pozorovat souvislost mezi typem alternativní školy a úrovní (podobou) hudební výchovy, zní kladně. Pokusím se tedy na základě výsledků souhrnné tabulky vystihnout odlišnosti alternativních směrů v oblasti hudební výchovy.

Nejdříve si všimneme, který jev v oblasti hudební výchovy je všem školám společný. U všech se potvrdil fakt, že nejvíce času je věnováno zpěvu písní. Tato hudební činnost byla nejsilněji zastoupena u všech alternativních směrů. U waldorfských škol dominuje zpěv výrazně, u církevních škol je rozložení hudebních činností rovnoměrnější, ale zpěv je také v popředí.

Mateřské školy Montessori věnovaly v průběhu sledovaného týdne hudební výchově málo prostoru. Vybavení hudebními nástroji bylo v některých školách nedostatečné. Školy ale nabízely kroužky hudební výchovy (asi polovina škol), ve srovnání s nízkým bodovým hodnocením hudebních činností by se dalo říci, že tyto školy nabízenými kroužky kompenzují nedostatky ve vzdělávacím programu. Dále asi polovina škol využívala nahrávky hudby. Tyto nahrávky však sloužily jen jako rituální součást svolání dětí na elipsu a doprovod k chůzi po elipse.

Waldorfské školy charakterizuje všudypřítomnost zpěvu, který děti doprovázel celým programem, a to na všech waldorfských školách. Také ostatní hudební činnosti byly pozorovány alespoň občas, učitelé hráli častěji na hudební nástroje a vybavení škol bylo výborné. Další odlišností od ostatních směrů je absence reprodukované hudby, ta nebyla pozorována v žádné z waldorfských škol. Důvodem je zřejmě odmítání některých současných trendů a filosofie odkazující na konzervativní hodnoty. Ta se projevuje mimo jiné v důrazu na přirozenost (v hudební výchově je tedy preferován zpěv, který je přirozený, nejsou využívány nahrávky). Ve srovnání s ostatními směry waldorfské školy nejčastěji nabízely kroužek hudební výchovy (60 %). Koncepce hudební výchovy je zde ale natolik odlišná, že je nutno pojetí kroužků ve waldorfských školách vyjasnit. Hudební výchova prostupuje všemi činnostmi a není chápána jako samostatná aktivita, a to ani hudebně zaměřené kroužky. Ty jsou organickou součástí vzdělávacího programu, nikoli jakousi rozšiřující nabídkou pro zájemce. Účastní se jich proto všechny děti. Přesto je evidují jako kroužky, jedná se o organizované hudebně zaměřené aktivity, které mají své pevné místo ve vzdělávacím programu, často jsou vedeny externími lektory. Ve všech sledovaných školách byla organizována eurytmie, která je pro waldorfské školy typická, v jedné škole probíhal navíc kroužek pentatonické flétny a také muzikoterapie.

Církevní školy byly hodnoceny jako vynikající. Nabízely nejpestřejší hudební činnosti a dosahovaly rovnoměrného bodového hodnocení. Všechny činnosti byly v průběhu týdne realizovány v průměru často nebo alespoň občas. Velmi častý je společný zpěv písní. Výborné



je vybavení hudebními nástroji, které jsou současně využívány k instrumentálnímu činnosti. Naopak ve srovnání s ostatními nízké procento církevních škol nabízelo hudební kroužek, nacvičovalo program na besídku nebo svátky a reprodukce hudby se vyskytla ojediněle (procento odpovídá vždy jedné ze šesti škol). Hudební výchova, která je realizována prostřednictvím hudebních činností, je však v souboru církevních škol na velmi dobré úrovni.

Lesní školy zobrazují v bodovém hodnocení několik nápadných odlišností od ostatních směrů. Zjistilo se, že nejsou vybaveny prakticky žádnými hudebními nástroji, ve sledovaných školách nebyla k dispozici ani kytara nebo flétna. Instrumentální činnosti se zde proto nevyskytly, ale ani hudebně pohybové (až na ojedinělý případ). Kroužky nebyly nabízeny, hudební program žádná ze škol nepřipravovala. Ve srovnání s dalšími směry lesní školy využívaly v největší míře nahrávky hudby nebo zvuků přírody. Tyto nahrávky sloužily k relaxaci. Lze konstatovat, že obsah hudební výchovy v sledovaných lesních školách byl značně redukován.

Záznamy škol s programem Začít spolu poskytly nejméně informací, ve výzkumu jsou zahrnuty pouze tři školy. V těchto školách se s dětmi občas zpívalo, ostatní hudební činnosti nebyly pozorovány téměř žádné. Podobně jako u Montessori škol nebyly téměř vůbec organizovány společné řízené činnosti, práce směřovala do center aktivit. Ve školách se vyskytovalo jen málo hudebních nástrojů. Hudební kroužky nebyly nabízeny v žádné ze tří škol.

Zajímavé je porovnání instrumentálních činností s vybavením škol hudebními nástroji. Dobře vybavené školy tyto nástroje alespoň občas využívaly (církevní a waldorfské), školy bez potřebného instrumentálního vybavení samozřejmě hru na nástroje téměř nezařazovaly (lesní školy a školy s programem Začít spolu). Jen v Montessori školách údaje o instrumentální činnosti a vybavení nástroji nekorelují, přes alespoň základní vybavení (Orffovy nástroje a většinou klavír) byly tyto nástroje využívány jen málo.

Další zajímavou souvislost lze z tabulky vyčíst mezi reprodukcí hudby a zpěvem. Školy, které se méně věnovaly zpěvu, zároveň ve velké míře využívaly hudební nahrávky (M, L, ZS). Naopak dva směry alternativních škol, kde se nejvíce zpívalo (C, W), využívaly nahrávky ojediněle nebo vůbec. Lze usuzovat, že reprodukce hudby mnohdy nahrazuje samotný zpěv.

Závěrem kvantitativní části konstatuji, že každý z alternativních směrů projevil v oblasti hudební výchovy některé charakteristické rysy. Z hlediska četnosti hudebních činností dva směry (školy církevní a waldorfské) poskytovaly dostatek prostoru hudební výchově a nabízely pestré hudební činnosti. Tři alternativní směry (Montessori, lesní školy a školy s programem Začít spolu) projevíly nedostatky. Nedostatečné bylo na mnoha školách vybavení hudebními nástroji, hudební činnosti byly pozorovány ojediněle, dokonce ani zpěv se v některých školách téměř nevyskytoval.

### **4.3 Příležitosti ke zpěvu v mateřských školách**

Zpěv písní je v mateřských školách zcela nejčastější aktivitou, což dokládají také výsledky pozorování hudebních činností v souboru škol tohoto výzkumu. Kdy se obvykle s dětmi zpívá? Jsou některé příležitosti nebo situace, které ke zpěvu vybízejí? Záznamy z pedagogických praxí popisují, jaké jsou nejčastější příležitosti využití ke zpěvu písní v MŠ. Zpěv bývá zařazován jednak v řízených činnostech připravených pedagogem, nebo kdykoli během dne přichází spontánně a někdy začnou zpívat samy děti. Celkově v mateřských školách organizované chvílky se zpěvem převládají. Uvedu nejběžnější situace, které doprovázely písně:

Ranní kruh (komunitní kruh) nebo elipsa

Zahájení dne s písněmi a modlitbou

Nácvik písní na besídky a oslavy

Kroužek HV

Oslavy narozenin

Vycházka

Čekání na oběd

Uklízení hraček

Ukolébavky před spaním

Odpolední loučení

Výtvarná činnost

Tanec a pohybová chvílka

Spontánní zpěv při volné hře dětí

Je zřejmé, že jsou ke zpěvu v mateřských školách využívány nejen připravené chvílky, ale zpěv je přirozenou součástí dne, doprovází mnoho rituálů předškolních dětí a pomáhá jim orientovat se ve světě, který je obklopuje. Pomocí písně se děti orientují v čase, dokončují

činnosti a vstupují do nových. Písně přinášejí také prospěch v psychické oblasti, poskytují radostné pocity a doprovází je pohoda. Uvedu některé části textu ze záznamů, které se zpěvu věnují.

Jako příklad dobré praxe slouží záznam z waldorfské školy:

*„Zpěv zde není pojednán jako samostatná řízená činnost. Zpívá se při každé příležitosti, zpěv doprovází umělecké činnosti, pohádky, uvádí kreslení či pečení chleba, je přítomen i při ranních hrách, poledním odpočinku, jídelních rituálech či rituálech uklízení.“(W1)*

Další pozorovaná situace ze stejné školy dobře vystihuje přínos zpěvu pro citovou pohodu dětí v MŠ:

*„Pokud jsou děti neklidné a je potřeba je zklidnit, nezvyšuje učitelka hlas, ale uklidňuje je pomocí zpěvu či hry na některý z hudebních nástrojů. Setkala jsem se i se situací, kdy jedno z dětí bylo velmi rozzlobené, brečelo a nešlo ho uklidnit, učitelka situaci vyřešila tím, že dítě vzala do náruče a začala mu zpívat.“(W1)*

V jiné waldorfské škole záznam opět potvrzuje důraz na pěveckou činnost a atmosféru školy popisuje jako milou a příjemnou:

*„Všechny dny byly provázeny opakujícími se říkadly, básněmi, pohádkami a písněmi...Učitelky s dětmi zpíval během úklidu, při převlékání dětí, během přesunu na hřiště, při ranním kruhu, zkrátka kdykoliv. Vždy se jednalo o písničky lidové. Od prvního dne jsem se v této MŠ cítila velmi příjemně. Prostředí bylo útulné a klidné. Ke klidu jistě přispěl i zpěv písní, který mimo jiné, vyplňoval chvíle, kdy by děti mohly být příliš hlučné.“(W5)*

Studentka vnímá přínos písní ke klidné atmosféře mezi dětmi. Znovu se opakuje postřeh, tak, jako v předchozím pozorování, že zpěv děti uklidní, přispívá ke spokojenosti a možná eliminuje napětí mezi dětmi, které by byly jinak „rozdováděné“.

V lesních školách byly pozorovány výhradně spontánní chvílky zpěvu, ve které byly děti iniciátory:

*„Děti samy občas používaly přírodniny jako rytmické hudební nástroje, jimiž doprovázely svůj vokální projev, či nějaké říkadlo. Děti během pobytu venku zpívaly různé lidové písničky...Bylo zjevné, že děti se aktivně zapojují a mají ze zpěvu radost.“(L1)*

V jiné lesní škole byla pozorována situace:

*„Šli jsme na výlet a děti chtěly udělat hada. Učitelka začala říkat básničku: Had leze z díry, vystrkuje kníry... a motivovala děti k jejímu opakování. Na konci vycházky si ji již skoro všechny děti pamatovaly a říkaly ji s učitelkou.“(L2)*

Uvedená pozorování potvrzují, jak jsou cenné spontánní činnosti dětí, které jsou k nim mnohem více motivovány a lépe si osvojují dovednosti. Situaci z výletu měla ve své „režii“ učitelka, ale šikovně využila zájmu dětí a nabídla jim říkadlo šité na míru. Jsem přesvědčená, že tyto spontánní situace by měly v mateřských školách převládat. Učitel si samozřejmě připravuje řízené aktivity, ale zároveň citlivě reaguje na zájem a náladu dětí. Dalo by se namítnout, že popisované situace jsou prosté, obyčejné, není nic složitého zazpívat si s dětmi píseň, která vychází z prožitku, přináší uvolnění a radost. Z pozorování studentů však vyplývá, že v mnoha mateřských školách se během týdne nezpívalo téměř vůbec (jen v necelé polovině škol byl přítomen častý zpěv). Jinde se zpívalo často, ale celkově jen minimálně byla pozorována práce s hlasem a příprava ke zpěvu (dechová a hlasová cvičení, rozezpívání, metodické zvládnutí nové písně). Převážně byly v mateřských školách redukovány vokální činnosti na zpěv písní. Přitom by měly být děti vedeny k vokálnímu projevu v hudební výchově mnoha cestami, které připravují dětský hlas na kvalitní pěvecký projev, podporují správné návyky při zpěvu (postoj těla, uvolněné dýchání, artikulace, měkký hlasový začátek bez zbytečného přepětí hlasivek, rozvoj rytmického cítění rytmizováním slov atd.). Ze své praxe však vím, že je mnohdy jednoduché vybrat k tématu vhodnou písničku a s dětmi ji zazpívat, avšak promyšlené vokální činnosti je třeba si poctivě připravit. Je to ovšem mnohem více tvůrčí činnost pro děti i pro učitele, než je v praxi běžné „opakování písní“. Tvůrčí práce umožňuje pedagogům vyhnout se stereotypům a v průběhu hudebních činností opakovaně prožívat radost a uspokojení.

*„Paní učitelky s dětmi nezpívají – říkají, že zpívat neumí“ (M4)*

*„Pěvecké dovednosti lektora byly dobré, ale bylo velmi matoucí, že pokaždé zazpíval písničku trochu jinak, takže v tom udělal dětem chaos. Děti si prozpěvovaly během procházky, každý trochu jinou melodii a v jiné tónině, ale opravdu s chutí a měly z toho velikou radost.“(L5)*

*„Při ranním setkání na elipse se také dvakrát zpívala uvítací píseň, kdy se všechny děti pozdravily. Nebyl kladen důraz na kvalitu zpěvu či rozezpívání. Většina dětí nezpívala, byli slyšet hlavně pedagogové.“(M5)*

*„Pan učitel hraje na kytaru a s dětmi zpíval písně, které si děti samy zvolily, za týden mého pobytu na praxi to byl dvakrát Tři citronky, třikrát Jóžin z bázín. Když chtěly děti ve středu zahrát Jóžina, pan učitel říkal, že když ho děti znají a zpívaly ho i včera, zrychlí tempo... Děti to bavilo, ačkoli z mého pozorování vyplynulo, že děti zpívají pouze refrén, ostatní bylo na panu učitelovi, kterého ale děti poslouchaly a doprovázely rytmickým pohupováním těla.“(ZS1)*

*„Děti v této MŠ sice průběžně zpívají s učitelkami písně, ale bohužel musím konstatovat, že úroveň zpěvu pedagogů v této MŠ je taková, že při narozeninové písni jsem neměla ani šanci odhalit její správnou melodii.“(M9)*

Uvedená pozorování dokládají, že někteří pedagogové vést pěveckou činnost skutečně neumí, nevěnují čas přípravě písně, zpěv zařazují jen pro vyplnění času, nedokáží zapojit děti, které zůstávají pasivní, a přínos těchto chvil je velmi redukován.

*„Děti seděly v kruhu okolo počítače, ze kterého hrála písnička Cesta od Tomáše Kluse a skupiny Kryštof. Paní učitelka stiskla play a děti zpívaly s počítačem. Následovala ještě jedna písnička a to byla veškerá hudební činnost při mé praxi v této MŠ“.(ZS3)*

Zde byla pasivní také učitelka, není uvedeno, jak se děti zapojily a jaká byla úroveň jejich zpěvu. Ovšem v této škole veškerou hudební činnost „vedl“ počítač. Úroveň takové výuky není třeba více komentovat.

*„Děti nejsou vedeny ke správnému zpěvu, ke správným dechovým a hygienickým zásadám. Neprobíhalo žádné rozezpívání, žádné zajímavé hudební chvílky pro děti a nezaujal nás ani výběr písní. Děti nezpívaly různorodé písně a neuměly pracovat s hlasem. V mnoha případech zpívaly falešně.“(M14)*

V poslední uvedené škole byla přece jen pozorována pěvecká činnost v rámci nácviku besídky. Tři studentky, které byly aktivně přítomné, ji popisují takto:

*„Viděly jsme nacvičování Karkulky podle knihy Tři bratři, ve které je zaznamenána pohádka o Karkulce, dále básničky a písničky k pohádce. Paní učitelka si vyndala notebook na stůl, sedla si na židli a rozevřela si na klíně knížku. Poblíž ní rozmístila děti na židle podle*

*toho, jakou roli mají v pohádce (např. Karkulky, vlci, holubi). Paní učitelka zapnula píseň Karkulky z notebooku a vyběhla děti ke zpěvu. Děti zpívaly podle reprodukováné hudby...zpěv byl falešný a děti se ve zpívající skupině překřikovaly. Paní učitelka s nimi nezpívala. Jenom vždy pokynula určité skupině: Ted' zpívají holubi. Popřípadě řekla zpívající skupině, ať zpívají více nahlas, aby je slyšela i paní učitelka ze třídy nad nimi.“(M14)*

Uvedla jsem několik zkušeností studentů s vedením zpěvu v mateřských školách, které jsou převážně neradostné. Přitom z těchto záznamů vyplývá, že přes nedostatky učitelů se děti rády zapojují do zpěvu a hudební chvílky mají v oblíbení. Je škoda, když se takto zájem předškolních dětí prohodopadají. Následující pozorovaná chvílka byla zaznamenána ve škole, kde žádný zpěv učitelky s dětmi nebyl v průběhu týdne realizován.

*„Zajímavým jevem pro mne byla chvílka se třemi dívkami u stolečku, kdy si dívky navzájem zpívaly písně, které se naučily doma s rodiči a které v této malé skupině nebyly známé.“(M15)*

Děti mají potřebu samy si hudební chvílky vytvářet, dokonce i ve školce, která je ke zpěvu nevede. Možnosti samostatného hudebního projevu jsou však v tomto věku omezené a úloha učitele je nezastupitelná.

#### **4.4 Faktory, které ovlivňují kvalitu hudební výchovy**

V této části práce se zamyslím nad kvalitou hudební výchovy pozorované v alternativních mateřských školách a nad okolnostmi, které ji ohrožují nebo naopak podporují. Kladla jsem si otázku, jak souvisí kvalita hudební výchovy s četností hudebních činností, kterou jsem v záznamech sledovala. Z pozorování v mateřských školách jednoznačně vyplývá, že kvalita přináší také četnost, tedy učitelé, kteří mají dovednosti potřebné k výuce hudební výchovy, tyto dovednosti také využívají a v průběhu týdne často s dětmi zpívají, hrají na hudební nástroj a připravují rozmanité činnosti pro rozvoj hudebnosti dětí. V záznamech se objevují příklady dobré praxe. Následující záznam je dokladem kvalitně vedené práce učitelky a studentka své pozorování shrnuje takto:

*„Celá řízená činnost se mi líbila, dle mého názoru bylo dobře zvoleno pořadí daných činností. Učitelka pružně reagovala na rozpoložení dětí...Snažila se v dětech rozvíjet hudební paměť. Dbala na to, aby se snažily čistě zpívat a aby dodržovaly rytmus dané písně. Nechala je na začátek zahrát si na nástroje, děti si mohly vyzkoušet, jak dané nástroje hrají a pak pro ně bylo lehčí nehrát, což je vždy nejtěžší. Rozvíjela u nich i tvořivost a hudební představivost,*

*když měly vymýšlet různé rytmy... Děti celá činnost bavila, nebylo dítě, které by se nechtělo do dané činnosti zapojit.“(C4)*

Efekt dobře vedené činnosti je přirozený. Když navíc hudební výchova baví učitelku, bude bavit i děti a ty si tak snadněji osvojují nové dovednosti. Učitelé, kteří se necítí být jisti svými kompetencemi, na hudební výchovu častěji rezignují, v mnoha případech se spoléhají na hudební nahrávky (což dokazuje kvantitativní výzkum). Reprodukci hudby jako zvukovou kulisu vnímám jako ohrožení rozvoje hudebnosti dětí. Sluchové schopnosti jsou tímto vytrvale otupovány.

*„Žádnou hudební činnost s dětmi jsem nezaznamenala, paní učitelka pouštěla dětem hudbu z magnetofonu.“(M1)*

*„Kromě toho, že děti nikdo neučí, jak zacházet s nástroji, jim učitelé ani nezpívají. Jediná akce, která měla co do činění s hudebními činnostmi, byla hra Kolo, kolo mlýnský. Pan učitel nahnal všechny děti do kroužku, děti od dvou do šesti let, a za písničky hrané z magnetofonu se s nimi točil dokola a dokola a dokola...“ (M12)*

Faktorem ohrožujícím kvalitní výuku hudební výchovy je především nedostatek vzdělání, tedy i nedostatek dovedností některých pedagogů. Absence základních hudebních dovedností má za následek, že takový pedagog nemá ani potřebu zařazovat hudební výchovu do svého programu a sám není schopen reagovat na hudební projevy dětí tak, že by se k nim připojil. Dalším rizikem, které ze záznamů vyplývá, je orientace na výsledek a na výkon u předškolních dětí. V některých školách probíhal v listopadovém týdnu nácvik písní na vánoční besídky, ačkoli se jinak zpěvu ani jeho kvalitě nevěnují.

*„V této třídě se hudební výchova využívala pouze v centru aktivity s názvem Hudba, kde celý měsíc listopad děti poslouchaly Vánoční koledy, aby se je naučily na adventní koncert.“(ZS2)*

Hudební aktivity jako nácvik na besídku nebo kroužek hudební výchovy nahrazoval na mnoha školách hudební činnosti, které by měly být běžnou součástí vzdělávacího programu. Stále jsou v MŠ poměrně rozšířené zájmové kroužky (ve zkoumaném vzorku škol realizovala třetina z nich kroužek hudební výchovy). Kroužky jsou zejména pro rodiče lákadlem a prezentace těchto zájmových aktivit vytváří dojem kvalitní školy, která se věnuje hudební výchově. Přitom tu není kroužek nějakým bonusem, ale náhradou za běžný program, který zcela nebo téměř chybí.

*„V dopoledním programu není hudební výchova... Mají odpolední kroužek hudební výchovy, který je jen pro zájemce.“ (M7)*

*„Pedagogický personál této MŠ mi sdělil, že hudební výchovu s dětmi nedělají, ale jednou za 14 dní k nim chodí muž s hudebním vzděláním a vede hudební činnosti s dětmi.“ (M9)*

Je samozřejmé, že hudební výchova by měla být koncipována pro všechny děti. Dalším rizikovým faktorem těchto kroužků je nedostatečná intenzita (interval 14 dnů je velmi dlouhý). Hudební chvíle by měly být spojeny s každodenností, stejně jako jiné estetické výchovy. I v případě, že je kroužek určen všem dětem a je kvalitní, rizikem může být vedení kroužku externím pedagogem, který není zároveň pedagogem předškolním. V takovém případě hrozí, že pedagog není na konkrétní děti naladěný.

*„Hudební kroužek vede pan učitel, který za dětmi dochází jednou týdně. Má pro děti připravenou hodinu, hraje na kytaru a děti sedí v půlkruhu...Poté měla následovat písnička **Kočka leze z díry**, ale k té nedošlo, protože děti neměly zájem, také příliš nespolupracovaly s učitelem, který se rozzlobil na děti a předčasně ukončil kroužek. Děti poté musely ve zbytku času cca 30 minut čekat, až se půjde na oběd.“ (C3)*

Klíčovým faktorem ovlivňujícím hudební výchovu je pedagog, jeho přístup k vedení hudebních činností a osobní vztah k hudbě. V alternativních směrech, které jsem hodnotila jako nedostatečné v oblasti hudební výchovy, se přesto objevovali pedagogové, kteří odporovali typickému obrazu své školy a zařazovali do dne v MŠ alespoň častý zpěv. Rizikem pro hudební výchovu jsou učitelé, kteří nedisponují dovednostmi potřebnými pro vedení hudebních činností, sami nerozvíjejí svou hudebnost, nezpívají ani nehrají na hudební nástroj. Záznamy z mateřských škol popisují takové učitele, kteří na hudební výchovu prakticky rezignují, popř. ji redukují na nácvik písní na besídky, hudební doprovod obstarávají pomocí nahrávek a celkově se na reprodukovanou hudbu ve své činnosti spoléhají. Sledovala jsem doplňující aktivity, jako je poslech reprodukované hudby, nácvik programů na besídky nebo realizaci hudebních kroužků. Z nasbíraných dat vyplývá, že část škol jimi hudební výchovu nedoplňuje, nýbrž nahrazuje.



## 4.5 Shrnutí výsledků výzkumu

V úvodu výzkumu jsem položila výzkumné otázky:

- 1. Lze pozorovat ve výzkumném souboru škol souvislost mezi typem alternativní školy a úrovní hudební výchovy?**
- 2. Do jaké míry vyhovuje úroveň hudební výchovy v alternativních mateřských školách požadavkům RVP PV?**

Výzkum byl rozdělen na část kvantitativní a kvalitativní. V kvantitativní části jsem sledovala četnost hudebních činností v jednotlivých školách v průběhu jednoho týdne, vybavení škol hudebními nástroji a výskyt dalších hudebních aktivit. Ve výzkumném souboru bylo zahrnuto 38 mateřských škol z pěti alternativních směrů. Metodou výzkumu byla analýza dokumentů, v tomto případě záznamů pozorování studentů na pedagogické praxi. Nejprve jsem zhodnotila jednotlivé školy podle četnosti hudebních činností, tedy do jaké míry se věnují hudební výchově. Poté jsem provedla komparaci výsledků bodového hodnocení hudebních činností jednotlivých alternativních směrů.

V mateřských školách Montessori, zdaleka nejpočetnější skupině výzkumného souboru, byla zjištěna nízká četnost hudebních činností při celkem dobrém vybavení hudebními nástroji. Celkově bylo pozorováno málo společných činností, zpěv písní jako nejčastější činnost byl zařazován při setkávání dětí na elipse, v některých školách však ani zpěv nebyl pozorován. Velmi podobné výsledky mají školy s programem Začít spolu, kde opět převládala individuální činnost dětí a hudební výchově se tyto školy příliš nevěnovaly. Lesní mateřské školy také věnovaly málo prostoru hudebním činnostem, navíc nebyly tyto školy vybaveny hudebními nástroji, což souvisí se specifickými podmínkami lesních škol. Alespoň ojediněle se v nich vyskytoval zpěv a poslech hudebních nahrávek. Tyto tři alternativní směry vykazovaly v realizaci hudební výchovy značné nedostatky.

Waldorfské a církevní mateřské školy naopak věnovaly hudební výchově dostatek prostoru a disponovaly velmi dobrým vybavením hudebními nástroji. Církevní školy nabízely nejpestřejší skladbu hudebních činností, nejvíce ze všech alternativních směrů realizovaly instrumentální činnosti. U waldorfských škol dominoval zpěv, hudební výchova byla všudypřítomná součástí programu, tyto školy také nabízely nejvíce hudebních kroužků. Naopak zde nebyl zaznamenán jediný případ využití reprodukované hudby. Reprodukovanou hudbu naopak nejvíce využívaly Lesní školy a pak také školy s programem Začít spolu i školy Montessori. Ve všech skupinách škol byl společným jevem zpěv jako nejvíce se vyskytující

hudební činnost. Školy, ve kterých se nezpívalo nebo jen ojediněle, naopak nejvíce využívaly hudbu reprodukovanou. Byla pozorována souvislost mezi hudebním vybavením a četností hudebních činností, jen u mateřských škol Montessori tato souvislost nebyla zjevná, mezi nejlépe vybavenými Montessori školami byly takové, které se hudebním činnostem nevěnovaly.

Chci upozornit na nedostatečnou úroveň hudební výchovy také ve školách, kde byl sledován sice častější zpěv, ale ostatní hudební činnosti byly mizivé. V teoretické části jsem vysvětlila nutnost propojování hudebních činností do jednoho organického celku. Jednotlivé činnosti ve skutečnosti neprobíhají odděleně, ale mají smysl ve svém spolupůsobení. Například v některých školách, kde se zpívalo, nevyskytly se zároveň žádné hudebně pohybové činnosti, ačkoli pohyb by měl být nedílnou součástí pěveckých činností. Podobné propojování v mnoha školách chybělo.

Celkově kvantitativní část prokázala jednoznačnou souvislost mezi podobou hudební výchovy a alternativním směrem, ke kterému se jednotlivé školy hlásí. **Na výzkumnou otázku č. 1 je odpověď kladná, mezi alternativními směry byly pozorovány významné rozdíly**, výsledky mého výzkumu korelují se specifiky vzdělávacích programů jednotlivých směrů, tato specifika se odrážejí v podobě hudební výchovy zkoumaných škol.

V kvalitativní části výzkumu jsem věnovala nejprve pozornost zpěvu, tedy nejčastější pozorované hudební činnosti. Sledovala jsem příležitosti, které jsou ke zpěvu v MŠ využívány. Dále jsem uvedla příklady záznamů pozorované edukační reality ze zkoumaných škol, abych pronikla do hlubší roviny souvislostí v oblasti hudební výchovy. Zabývala jsem se vedením pěveckých činností a jejich metodikou, problematikou hudebních kroužků v MŠ, nakonec jsem se pokusila popsat rizikové faktory ovlivňující hudební výchovu, a také faktory podporující kvalitu výuky. Vybavenost škol hudebními nástroji se ukázala jako podmínka nutná, nikoli dostačující pro kvalitní vedení hudební výchovy. Klíčovým faktorem je podle mého zjištění na základě analýzy záznamů osobnost učitele. Jeho vztah k hudební výchově a potřebné hudební dovednosti jsou rozhodujícím předpokladem pro kvalitní vedení hudební výchovy. V této oblasti odhalují záznamy pozorování edukační reality nedostatky na mnoha školách. S nedostatkem vzdělání a dovedností samotných učitelů bylo pozorováno také spoléhání se na doplňkové aktivity, jako jsou kroužky hudební výchovy, zaměření se na nácvik hudebního programu, a to v situaci, kdy základní hudební činnosti v mateřské škole téměř chybí. Z dokumentů jsem vybrala také příklady dobré praxe, dobře zvládnuté řízené

činnosti a spontánní chvílky, které jsou nenahraditelné. Naději přináší zjištění, že děti se stále do hudebních činností rády zapojují, samy si takové chvílky vytvářejí a přes nedostatky učitelů na hudební činnosti velmi pozitivně reagují.

Na otázku, do jaké míry vyhovuje úroveň hudební výchovy požadavkům RVP PV v alternativních MŠ, lze na základě výzkumu odpovědět takto: **V úrovni hudební výchovy jednotlivých škol byly zjištěny velké rozdíly. Velká část škol tří alternativních směrů (Montessori, Lesní a s programem Začít spolu) se jevila jako nevyhovující, nedostatky byly zaznamenány v četnosti hudebních činností i v kvalitě vedených hudebních činností. Naopak školy církevní a waldorfské zpravidla realizovaly pestré hudební činnosti a celkově se učitelé na těchto školách hudební výchově dostatečně věnovali.**

## 4.6 Diskuze

Při prostudování záznamů jsem si uvědomovala značný podíl subjektivity v hodnocení hudebních činností studenty pedagogické fakulty. Zkoumanou edukační realitu bych měla spíše nazvat „realitou vnímanou studenty“. Přestože se někteří studenti velmi ostře vyjadřují ke kompetencím pozorovaných pedagogů, přistupuji k těmto závěrům s určitou korekcí zahrnující zřetel k okolnostem situace. Vycházím ze skutečnosti, že studenti třetího ročníku denního studia mají zatím omezené zkušenosti z vlastní pedagogické činnosti, hodnotí pozorované situace spíše ze svých teoretických předpokladů. Někteří ve svých záznamech uvedli, že by „učili lépe“, než sledovaný pedagog. Limity takového uvažování s nedostatkem zkušeností jsou zřejmé.

Je také nutné klást si otázku, zda je týdenní pozorování dostatečně dlouhé na hodnocení práce učitele v oblasti hudební výchovy. V mateřské škole může být věnován v jednotlivých týdnech větší či menší prostor jednotlivým činnostem. Učitelé vědí, jak je někdy náročné realizovat plánované činnosti, které u předškolních dětí vyžadují obvykle více času, než předpokládáme. A je potřebné tento čas jim dopřát. Přesto jsem přesvědčená, že v průběhu týdne se obvykle dá odhadnout, zda se pedagog hudební výchově věnuje, nebo nikoli. V žádném tématu obsaženém v TVP by neměly chybět činnosti hudební, výtvarné, literárně dramatické či pohybové. Sledovaný týden je jistě limitující, ale dle mého názoru dostačující.

Pro všechny alternativní školy zahrnuté do výzkumu jsou typické věkově smíšené třídy. V heterogenních třídách může být náročné realizovat řízené činnosti tak, aby vyhovovaly všem dětem. Sama pracuji ve věkově smíšené skupině dětí, ale mohu říci, že

hudební činnosti obvykle zaujmou všechny děti, každé z nich se zapojuje podle svých možností. Zařazují aktivity jednodušší i náročnější. Někdy i stejně staré děti mají odlišné schopnosti a je třeba s tím počítat. Příklady církevních a waldorfských škol dokazují, že i ve věkově smíšených třídách lze hudební výchovu vést vynikajícím způsobem. V kapitole věnované příležitostem ke zpěvu jsem si uvědomila, že ve školách, které nevěnovaly hudebním činnostem čas, vyplňovaly tyto činnosti jen jakési mezery mezi hlavními aktivitami. Pak se stávalo, že v průběhu týdne si děti s učitelkou zazpívaly jen třeba při čekání na autobus nebo před obědem. Pokud učitelé nevyhradí ve svém programu potřebný čas hudebním činnostem, mnoho se nezlepší.

Ještě krátce zmíním postřehy z prostudovaných záznamů speciálních a bilingvních MŠ, které nebyly zahrnuty do vlastního výzkumu. Jsou jen drobným doplněním problematiky, které se bakalářská práce věnuje. Speciální školy byly sledovány pouze tři, ze záznamů je patrné, že hudba zde zaujímá významné místo ve vzdělávacím programu. Vybavení těchto škol bylo nadstandardní, učitelé využívali hudbu prostřednictvím pestrých hudebních činností, často byla pozorována rytmizace slov jako významný pilíř při práci s dětmi s logopedickými vadami. Hojně zde využívali muzikoterapii jako významnou pomoc při výchově dětí s různým typem postižení. Byla pozorována práce s hudebními pohádkami, v souvislosti s výzkumným souborem zcela ojedinělá. V jedné škole dokonce s dětmi vytvářejí hudební muzikál.

Bilingvní MŠ (ve všech devíti případech se jednalo o anglicko-české soukromé školy) se ukázaly jako velmi různorodá skupina, v dostupných záznamech jsem postrádala společnou charakteristiku. Pěvecké aktivity obsahovaly anglické i české písně, častěji zněla reprodukováná hudba. V některých školách byly pozorovány hudební činnosti jen minimálně, ve dvou školách byla naopak úroveň vynikající. V jedné škole učitelé s dětmi vytvářejí v nahrávacím studiu CD pro rodiče. Celkově byla v bilingvních školách podoba hudební výchova rozmanitá, úroveň v rámci skupiny velmi kolísá.

Výzkumy zaměřené na hudební výchovu v alternativních školách jsou poměrně ojedinělé, své závěry jsem porovnávala s výzkumem realizovaným v diplomové práci, která se věnuje hudební výchově ve waldorfských a Montessori školách (Mádrová, 2013). Autorka navštěvovala vybranou waldorfskou a Montessori základní školu, pozorovala hudební výchovu ve třídách na prvním i na druhém stupni. Snažila se zjistit, zda je v těchto školách věnována hudební výchově větší pozornost než v běžných školách. Pozorované odlišnosti

těchto škol odpovídají závěrům v mém výzkumu a svou charakteristickou podobu si hudební výchova uchovává také na základních školách. V Montessori třídách žáci pracovali s mnoha originálními pomůckami (sada zvonků ovšem chyběla), hudební výchova ale neměla pevné místo v rozvrhu a nepatřila mezi hlavní předměty. Prolínala ostatní předměty v podobě hudebních chviliek, žáci se věnovali zpěvu, příležitostně hře na boomwhackers. Úroveň byla v jednotlivých třídách rozdílná, záleželo na zaměření pedagoga. Ve waldorfské škole byla hudební výchova prioritní oblastí, důraz byl kladen na umění a na rytmus. Hudební výchova byla součástí rozvrhu, zároveň se objevovala v jiných předmětech. Učitelé vedli pestré hudební činnosti, od prvních tříd se žáci učili na flétny, později na další nástroje, vystupovali na školních slavnostech. Škola nabízela řadu hudebních kroužků.

Na církevní MŠ se zaměřuje bakalářská práce Lucie Drahokoupilové (Drahokoupilová, 2014). Výzkum formou dotazníku pro učitelky zjišťoval, jak pracují s duchovními písněmi a do jaké míry tyto písně slouží jako materiál pro jiné než jen pěvecké činnosti. Bylo zjištěno, že všechny dotazované učitelky pracují s písněmi duchovními i světskými. Duchovní píseň má své zvláštní postavení, je především nositelem rituálů (např. poděkování za jídlo) a společný zpěv přináší zklidnění a sounáležitost dětí. Duchovní písně zní nejčastěji v ranním kruhu, ale i při dalších příležitostech (návštěva kostela, společná modlitba apod.). Jsou připravovány besídky pro rodiče, kde duchovní písně prezentují křesťanskou výchovu. Do hudebních činností byly zařazovány světské písně přece jen častěji, duchovní písně byly vnímány jako více specifické, obsahem se vážící na určité situace. Polovina učitelek duchovní písně využívá pro hudební činnosti výjimečně, polovina naopak velmi často. Autorka v průběhu svého studia sledovala práci s duchovní písní v jedné MŠ a konstatuje, že hlavní využití duchovních písní spočívalo v pěveckých činnostech s obohacením doprovodnými rytmickými nástroji, písně se zároveň objevovaly na vystoupeních školy. Zároveň písně světské i duchovní provázely přirozeně celý den ve sledované mateřské škole.

Z výzkumu záznamů z alternativních škol vyplývá, že klíčovým faktorem kvality je osobnost pedagoga. Cestu ke zkvalitnění hudební výchovy vidím ve vzdělávání učitelů. Jako přínosné vnímám také celoživotní vzdělávání, které nejen rozšiřuje dovednosti učitelů, ale povzbuzuje je k osobnostnímu růstu a překonává blokace vzniklé v minulosti. Tyto blokace nejsou v hudební výchově výjimkou, mnoho učitelů je přesvědčeno, že neumí zpívat nebo nemají hudební sluch. V tomto přesvědčení pak setrvávají. Letos jsem byla přítomna setkání učitelek na semináři s Alenou Tichou. Tyto učitelky vyučovaly hudební výchovu

v mateřských i základních školách, přesto byly v úžasu, jakého hudebního projevu jsou během semináře schopny. Vzpomínaly, že před dvaceti lety, kdy studovaly nejmenovanou pedagogickou fakultu, jim byla hudební výchova prezentována jako „strašák“. Najednou objevily na semináři hravost, tvořivost a emoční prožitek.

## **Závěr**

Již J. A. Komenský zdůrazňoval význam hudby pro rozvíjející se osobnost malého dítěte. Výchova k hudbě byla součástí vzdělávacího programu mateřských škol u nás od počátku jejich vzniku a prošla vývojem, který určovalo mnoho vynikajících pedagogických osobností. V současnosti je uznána hudební výchova jako neopominutelná součást estetických výchov a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje pestrou nabídku hudebních činností, která by měla být obsažena ve všech vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání.

Bakalářská práce se věnuje současné podobě hudební výchovy v alternativních mateřských školách a klade si za cíl popsat a hodnotit edukační realitu v oblasti hudební výchovy na těchto školách. Výzkum je realizován metodou analýzy dokumentů. V průběhu tří za sebou jdoucích let zaznamenávali studenti během týdenní praxe v alternativních předškolních zařízeních svá pozorování. Sledovali, jak jsou realizovány hudební činnosti a svá pozorování reflektovali. Materiál v podobě písemných záznamů považují za velmi cenný pro vysokou míru validity. Studenti zapsali, čeho byli svědky. Případná anketa nebo dotazníkové šetření by zřejmě dopadly jinak a nemohly by asi zcela pravdivým způsobem vystihnout edukační realitu.

Výzkum byl realizován z kvantitativního i kvalitativního pohledu, došel k zajímavým zjištěním a byly zodpovězeny výzkumné otázky. Především se zjistilo, že v úrovni hudební výchovy existují mezi jednotlivými školami značné rozdíly. Byly pozorovány hudební činnosti na vynikající úrovni, ale také velká část škol vykazovala zásadní nedostatky jak v četnosti, tak v kvalitě vedených hudebních činností. Navíc se ukázaly významné rozdíly mezi jednotlivými alternativními směry v pojetí a realizaci hudební výchovy. Především byly zachyceny tendence k vytrácení hudebních činností z běžného vzdělávacího programu a jejich nahrazení doplňujícími aktivitami, jako je nácvik programu na vystoupení dětí nebo nabídka odpoledních kroužků s hudebním obsahem. Nejčastější hudební aktivitou byl ve všech školách zpěv. Obsah vokálních činností byl však většinou redukován na zpěv písní a ochuzen o mnoho jiných tvořivých podnětů. Byly ale zaznamenány případy, kdy se v průběhu celého týdne ani téměř vůbec nezpívalo. Typickou aktivitou na takových školách byla reprodukováná hudba, se kterou však pedagogové obvykle nijak nepracovali.

Výzkum se dále zabýval faktory, které kvalitu hudební výchovy zásadně ovlivňují. Vybavení hudebními nástroji bylo na většině škol dobré, ale jako klíčová se ukázala osobnost

pedagogů, jejich zájem o hudební činnosti a zejména dovednosti potřebné pro vedení hudební výchovy. Bylo poukázáno na potřebnost kvalitního, nejlépe celoživotního vzdělávání. Tato práce by měla svým výzkumem obohatit poměrně málo probádanou oblast a sloužit jako inspirace a povzbuzení pro všechny pedagogy v mateřských školách, kteří se chtějí hudební výchově kvalitně věnovat.



## Seznam použitých zdrojů

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.

JANŽUROVÁ, Zdena a Milada BOROVIČKOVÁ. *Klavírní školička pro děti 4-6 leté: pedagogická publikace s metodickým návodem pro výuku předškolních a raně školních dětí na LŠU se zaměřením i ke čtyřruční hře a ke hře z listu*. Praha: Panton, 1976.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Výchovný program mateřských škol: přehled výchovných prostředků a jak jich užívati ve výchově malých dětí*. 2. vyd. V Praze: Vlastním nákladem, 1930.

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

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

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-X.

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

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. Knižnice metodické literatury.

MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem pro mateřské školy*. Praha, 1958.

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2006. ISBN 80-86307-26-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.

SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-20587-9.

SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy I na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogické fakulty, studijní obor učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

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

## **Ostatní zdroje**

DRAHOKOUPÍLOVÁ, Lucie. *Duchovní píseň v mateřské škole*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Vedoucí práce Kmentová, Milena.

MÁDROVÁ, Martina. *Hudební výchova v alternativních školách – ZŠ Montessori a ZŠ Waldorfská: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2013. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D.

## **Internetové zdroje**

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [online].[cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

ŠKOLSKÝ ZÁKON. [online].[cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>