

Analýza hudebních činností ve waldorfských mateřských školách

Martina Kuderová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina KUDEROVÁ**
Osobní číslo: **H10093**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Analýza hudebních činností ve waldorfských
mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti hudební výchovy, waldorfské pedagogiky, předškolní pedagogiky.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu pomocí obsahové analýzy dokumentů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SMOLKOVÁ, Táňa. Dítě v úctě přijmout...- Vzdělávací program waldorfské mateřské školy. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

GRECMANOVÁ, Helena. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

ZELINA, Miron. Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

LIŠKOVÁ, Marie. Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-26-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Szimethová, PhD.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 6. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.4.2013.

..... Kuchnerová Markéta

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou waldorfské školy a hudebními činnostmi. Cílem práce je analyzovat hudební činnosti ve waldorfských mateřských školách, zjistit jejich hlavní význam, obsahový rámec, a zda se vyskytuje v mateřských školách eurytmie. První část práce popisuje teoretická východiska – základy waldorfské pedagogiky, eurytmie a hudební činnosti. Druhá část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, kde analyzuji hudební činnosti ve třech školních vzdělávacích programech waldorfských mateřských škol.

Klíčová slova: alternativní škola, waldorfská mateřská škola, hudební činnosti, obsahová analýza dokumentu

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the issue of Waldorf school and music activities. The aim of my bachelor's thesis is analysis of music activities in Waldorf kindergartens, ascertainment of their main significance, content scope and to find out if eurhythmics occurs in Waldorf kindergartens. The first part of the thesis describes the theoretical bases – the basis of the Waldorf pedagogy, eurhythmics and music activities. The second part of the thesis is dedicated to a qualitative research, where I make analysis of the music activity in three school educational programs of Waldorf kindergartens.

Keywords: alternative school, Waldorf kindergarten, music activities, document analysis

Děkuji Mgr. Monice Szimethové, PhD. za odborné vedení a podporu při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji Prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc. za odborné rady v oblasti metodologie výzkumu. Děkuji Bc. Miroslavě Knedlové za ochotu a cenné rady.

Nakonec bych také ráda vyjádřila své díky waldorfským mateřským školám za jejich vstřícný krok a poskytnutí školních vzdělávacích programů pro můj výzkum.

„Hudba je sladká, libezná mluva, každému srdci srozumitelná. Pro city, pro něž by v žádné řeči slov se nenašlo, ona má výraz, v ní každý najde ohlasu.“

Božena Němcová

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9	
I	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	11
1.1	VYMEZENÍ POJMU „ALTERNATIVNÍ ŠKOLA“	11
1.2	VZNIK ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	11
1.3	ČLENĚNÍ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	12
2	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	14
2.1	HISTORICKÝ POHLED	14
2.2	CÍLE, ZNAKY A SPECIFIKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	14
3	WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
4	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA A HUDBA	22
4.1	JAZYK A HUDBA	22
4.2	EURYTMIE	23
4.2.1	Vznik eurytmie	23
4.2.2	Hlásková a tónová eurytmie	24
4.2.3	Podstata eurytmie	25
4.2.4	Pojetí hudby v eurytmii	26
5	HUDEBNÍ ČINNOSTI.....	28
5.1	HUDBA A DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	28
5.1.1	Vliv hudby na rozvoj dítěte	28
5.2	ROZDĚLENÍ HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ.....	29
II	PRAKTICKÁ ČÁST	33
6	VÝZKUM.....	34
6.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
6.2	REALIZACE OBSAHOVÉ ANALÝZY	35
7	ANALÝZA A VÝSLEDKY DAT.....	36
8	ZÁVĚR VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	43
	ZÁVĚR	45
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	48
	SEZNAM TABULEK.....	49

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě osobní zkušenosti. Při návštěvě waldorfské mateřské školy mě překvapila frekvence zpěvu písní během dne a jejich vliv na děti. Z mého pohledu se nejednalo jen o náhodnou shodu okolností, proto jsem se o waldorfskou pedagogiku začala více zajímat. Kromě několika zmínek jsem však nenašla publikaci, která by se konkrétně věnovala významu hudby ve waldorfských mateřských školách. Z toho důvodu jsem se rozhodla provést výzkum týkající se využití hudby ve waldorfské pedagogice předškolního věku.

Bakalářská práce je složena ze dvou částí. První část obsahuje teoretická východiska, ze kterých jsem čerpala informace potřebné pro realizaci mého výzkumu. Cílem teoretické části je tedy utřídit informace od autorů zabývajících se danou problematikou, abych následně byla schopná na ně navázat v druhé části práce.

Úvodní kapitola pojednává o alternativních školách a zařazení waldorfské školy mezi nimi. V další kapitole se už věnuji výhradně waldorfské pedagogice a škole. Uvádím její historii, filozofii a základní charakteristické rysy. Následně popisuji spojení hudby a waldorfské pedagogiky, kde se snažím mimo jiné přiblížit základy eurytmie. Poslední kapitola charakterizuje hudební činnosti. Nastíním jejich základní rozdělení do 4 oblastí a jejich vliv na osobnost dítěte předškolního věku.

Praktická část je věnována výzkumu. Hlavním cílem je zanalyzovat hudební činnosti ve waldorfských mateřských školách. Rozhodla jsem se pro metodu obsahové analýzy dokumentů. Výzkumným souborem jsou veřejně dostupné kutikulární dokumenty – školní vzdělávací programy waldorfských mateřských škol. Nejdříve se v praktické části věnuji metodologii výzkumu, potom přecházím k samotné analýze. Nakonec uvádím shrnutí výsledků výzkumu.

Cílem bakalářské práce je shrnout dostupné informace týkající se problematiky waldorfské pedagogiky a hudebních činností, včetně dat z výzkumu, a odhalit postavení hudby ve waldorfském předškolním vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

V první kapitole se nejprve budu věnovat historii a rozdělení alternativních škol, abych poskytla obecný přehled.

1.1 Vymezení pojmu „alternativní škola“

Existuje více definic a výkladů pro pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní pedagogika“. Například Miron Zelina (2000, s. 13) ve své knize „Alternativne školstvo“ uvádí, že se jedná o takovou školu, pedagogiku, která je alternativou k tradiční škole, tradiční pedagogice.

Dalším autorem, který se také zabývá pojmem „alternativní škola a vzdělávání“, je Jan Průcha. Ve své publikaci „Alternativní školy a inovace ve vzdělávání“ mimo jiné uvádí definici z britského pedagogického slovníku (D. Lawton, P. Gordon in Průcha, 2012, s. 21): „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepty vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“

Většina definic se shoduje především v bodě, že alternativní škola doplňuje určité nedostatky školy tradiční. Oblast doplnění nedostatků je pak jedním z faktorů, podle nichž se alternativní školy rozlišují mezi sebou samými.

1.2 Vznik alternativních škol

Historie alternativních škol ve světě má dlouhé kořeny. Počátky jejich vzniku v České republice navázaly na historické a politické dění ve 20. století, které se na našem území odehrálo. Aspekty vzdělávací politiky tehdejšího politického režimu se odrážely i v systému školství. Projevovala se snaha o manipulaci národního myšlení, jejíž kořeny se upevňovaly mimo jiné i u dětí. To předvídatelně vyústilo v centralisticko-autoritativní vedení škol státem, který tak získal rozhodující postavení ve vedení škol. Celé školství bylo silně ideologizované a podmíněné přísným předpisům. Někteří pedagogové se pokoušeli přinést do zavedeného výchovně-vzdělávacího procesu nové inovativní prvky, ale jejich snahy byly potlačeny. Po roce 1989 s příchodem demokracie se ve sférách školství začínají objevovat

různé alternativní proudy, které jakoby odpovídají na nespokojenost s uniformitou škol. Školský systém se vyznačoval jednotností – stejné metody a prostředky, organizační formy, vzdělávání všech jedním způsobem. Alternativní školy vznikaly rovněž jako reakce na centralizaci státu. Mnohé z nich jsou plně autonomní (Zelina, 2000).

Změny ve školském systému korespondují s vývojem lidské civilizace. Odpovídají na současné požadavky společnosti. Jan Průcha (2012, s. 14) uvedl: „*Škola je taková, jaká je společnost.*“ Myšlenka vystihuje vztah mezi školou a společností, kdy se školský systém podřizuje společenskému tlaku (Průcha, 2012).

Ale nejdůležitější roli, bez ohledu na druh alternativní školy, má bezesporu dítě a rozvoj jeho osobnosti.

1.3 Členění alternativních škol

V dnešní době existuje velké množství druhů alternativních škol. Pro snadnější přehled jsem vybrala členění Jana Průchy (2012). Většinu alternativních škol lze rozdělit do tří hlavních typů:

1. klasické reformní školy;
2. církevní (konfesní) školy;
3. moderní alternativní školy.

Uvedené typy alternativních škol dále dělíme na různé druhy. Jan Průcha řadí klasické reformní a církevní školy pod nestátní. Pokud ale tyto školy zpracují svůj školní vzdělávací program podle státního kurikulárního dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu – spadají pod státní správu také.

Shrnutí alternativních škol a jejich zařazení k jednomu z výše uvedených typů nabízím v následujícím schématu:

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY		
nestátní		státní nebo soukromé
klasické reformní	církevní (konfesní)	moderní alternativní
waldorfské	katolické	s otevřeným vyučováním
montessoriovské	protestantské	s volnou architekturou
freinetovské	židovské	magnetové
jenské	jiné konfesní	přesahující
daltonské		„školy 21. století“
		bez ročníků
		s alternativním programem
		nezávislé
		cestující
		mezinárodní
		„zdravé školy“
		a jiné

(Průcha, 2012, s. 46)

2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Waldorfská pedagogika je jednou z alternativních pedagogik, tudíž se v několika směrech odlišuje od známých tradičních škol. V následujících podkapitolách přiblížím její vznik a historii, filozofii a základní charakteristiky.

2.1 Historický pohled

Základní kámen waldorfské pedagogiky položil na počátku 20. století rakouský pedagog, filozof a zakladatel antroposofické společnosti – Rudolf Steiner. 16. září v 1919 otevřel v obci Waldorf u Stuttgartu první waldorfskou školu, která fungovala na základě antroposofie. Jak už vyplývá z překladu řeckého slova „anthropos“ – člověk a „sofia“ – moudrost, jedná se o filozofii, která se zabývá naukou o člověku. Odpovídá na otázky existence a podstaty člověka a smyslu bytí. Antroposofie nahlíží na člověka ve třech sférách – tělo, duše a duch. Podle tří sfér rozlišujeme u člověka tělo fyzické (spojení s neživou přírodou), étherné (společné s rostlinami, spojuje smyslové vjemy a zážitky), astrální – psychické (společné se zvířaty, obsahuje vše duševní) (Nejedlo, 2010). Přestože je antroposofie základem výchovně-vzdělávacího procesu waldorfských škol, nejedná se o náplň edukace. Její podstata by se měla odrážet v metodách a způsobech vyučování a výchovy (Grecmanová, Urbanovská, 1996). „*Chceme-li poznat bytost vyvíjejícího se člověka, musíme vyjít z pozorování skryté podstaty člověka vůbec.*“ (Smolková, 2007, s. 11) V souvislosti s výchovou a vzděláváním je důležité chápat vnitřní procesy člověka. Od hloubky poznání a respektování těchto procesů se odvíjí kvalita a efektivita výchovy a vzdělávání.

2.2 Cíle, znaky a specifika waldorfské pedagogiky

Prioritním cílem waldorfských škol je všestranný rozvoj dítěte takovým směrem, aby obstálo v podmínkách moderní společnosti, které na něj jsou a budou kladeny. Zaměřuje se na to, aby dítě bylo otevřené vůči světu, komunikativní, iniciativní a tvořivé, zároveň podporuje kritické uvažování dítěte a snaží se mu předat motivaci pro samostatné vzdělávání. Rozvíjí dítě s ohledem na to, aby se aktivně podílelo na vytváření společnosti (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

V období předškolního věku má ve výchově i vzdělávání nezastupitelnou roli pozorování a napodobování. Dotýká se všech oblastí poznávání dítěte. Dítě tímto způsobem objevuje své materiální okolí. Důležitým bodem je také složka afektivní. Waldorfská i tradiční pedagogika si jsou vědomy toho, že už od útlého věku je možné silně působit na dítě ve smyslu budoucího vytváření názorů, postojů i morálního citění. V tomto bodě lze spatřit jeden z hlavních cílů waldorfské pedagogiky – výchova ke svobodě. Pedagogika se může stát prostředkem osvobození moudrosti člověka (Lukášová, 2013).

Waldorfská pedagogika projevuje snahu o celistvý vývoj dítěte s myšlenkou, že dítě není nepopsanou tabulí, ale individualitou s vlastními zkušenostmi a představami. Tato myšlenka se upevňuje i v procesu vytváření základu postoje dítěte – má samo na sebe, ale i na ostatní, nahlížet jako na individualitu, osobnost.

Pro optimální rozvoj dítěte vychází waldorfská pedagogika také ze skutečnosti, že člověk není tvořen jen fyzickým tělem, ale i dalšími články lidské bytosti. Ty nejsou všechny zastoupeny hned po narození, ale objevují se postupně, jak dítě prochází určitými vývojovými fázemi. Pro každou fázi vývoje je charakteristický určitý časový bod. Předškolní věk je ve waldorfské pedagogice chápán jako období, kdy se u dítěte probouzí životní síla a odolnost (Smolková, 2007). Pedagog by měl vývojové fáze respektovat a přistupovat ke každému dítěti individuálně. Tímto způsobem má možnost dosáhnout harmonického rozvoje.

Charakteristické znaky waldorfských škol jsou v knize Cesty k pedagogice obratu (Pol in Lukášová, 2013) uvedeny ve třech bodech:

- Koedukovanost neboli otevřenost – waldorfské školy si zakládají na pověsti škol přístupných všem dětem bez jakýchkoli rozdílů (sociální, majetkové, národnostní, pohlaví a další).
- Školy všeobecné – odmítají brzkou specializaci, ať už se jedná o talent či IQ dítěte. Odvolávají se na individuální přístup ke každému dítěti, který mu zajistí potřebný rozvoj.

- Školy vnitřně diferenciované - Rudolf Steiner rozdělil dětství do tří vývojových stupňů. Waldorfská pedagogika toto rozdělení respektuje a vychází z něj ve svém působení na dítě při výchovně-vzdělávacím procesu. Pro každý stupeň si klade dílčí cíle. Já se ve své bakalářské práci budu věnovat první vývojové fázi, která se týká dětí ve věku od narození do sedmi let – jedná se tedy o věk předškolní.

Waldorfské školy se od ostatních odlišují svými **specifickými zvláštnostmi**. Za jednu z nich je považována přítomnost umění, jako je hudba, tanec nebo výtvarné práce. Na rozdíl od tradiční pedagogiky je prvků umění využíváno mnohem více. Této oblasti se budu podrobněji věnovat v samostatné kapitole.

Slavnosti roku

Waldorfská škola je specifická slavnostmi roku. Základem pro jejich pořádání je význam slavností pro lidstvo všeobecně. I když dnes tomu tak v mnohých případech není, v minulých dobách lidé spojovali slavnosti s určitým významným obdobím v roce. Důležitým rysem byl řád, s jakým se jevy těchto období opakovaly. Náplní slavností se staly různé obřady, které posílily opakování a rytmus událostí, který byl pro člověka důležitým faktorem (Smolková, 2007).

Pro dítě je v období jeho prvního sedmiletí řád velice důležitý. Nalézá v něm pocit jistoty a bezpečí a to je jeden z faktorů pro jeho dobrý rozvoj. Nemałym přínosem je také náplň slavností. Poskytují možnost rozvíjení vztahů mezi školou, dětmi, rodiči i další veřejností.

Slavnosti roku českých waldorfských mateřských škol se odvíjejí od tradic a kultury ve střední Evropě. Často souvisí s křesťanskými slavnostmi. Příkladem mohou být podzimní slavnosti - svatováclavské, svátek archanděla Michaela nebo svatomartinská slavnost. Waldorfské mateřské školy v jiných částech světa slaví rozdílné svátky v roce, odpovídající jejich kultuře. Podstata slavností roku je však ve všech waldorfských mateřských školách stejná, bez ohledu na podřízení kultuře dané země (Smolková, 2007).

Řád

Jak už jsem zmiňovala v předchozí kapitole, waldorfská pedagogika respektuje potřebu řádu dítěte. O této skutečnosti vypovídají nejen slavnosti roku, ale i denní režim školy a práce pedagogů. Využívání metod nápodoby a opakování sehrává nepostradatelnou roli ve vytváření prostředí, které v dítěti vyvolává pocit bezpečí a jistoty. Pedagog se snaží u dětí vytvářet a dále rozvíjet základní návyky potřebné pro život – u dětí předškolního věku mluvíme převážně o oblastech sebeobsluhy, sociálních a pracovních návyků. Řád je podporován také pravidelným a vyváženým střídáním činností během dne i celého týdne. Stejně jako v tradiční mateřské škole se střídají činnosti volné a řízené. Zatímco volné činnosti umožňují dítěti se tvořivě a volně vyjádřit, řízená činnost poskytuje prostor pro soužití s ostatními, což vyžaduje spolupráci a komunikaci.

Týdenní řád můžeme najít například v pravidelném střídání činností, které jsou prováděny pouze v určitý den – např. modelování z včelího vosku, malování s voskovými bločky nebo pečení chleba a jiné (Smolková, 2007). Schéma těchto činností i jejich obsahový rámec se může v každé waldorfské mateřské škole lišit.

Spolupráce s rodiči

Waldorfské školy jsou charakteristické blízkými vztahy s rodiči. Aktivní podíl rodičů na životě školy je zde často viditelný. Spolupráce funguje ve více rovinách. Samozřejmostí je účast na akcích školy (například měsíční slavnosti) a třídních schůzkách. Rodiče se často angažují i při budování nových prostor, či materiálním zařizování školy, ať už se jedná o pomoc finanční nebo manuální (Smolková, 2007).

Úzká spolupráce s rodiči je na rozdíl od tradičních škol (mateřských i základních) blízká více alternativním školám. Jedním z důvodů může být nezbytnost této spolupráce pro samotné fungování instituce. Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči pozitivně posiluje vztahy mezi nimi.

Materiální zabezpečení

Jedním z typických rysů waldorfu je také způsob zařazení interiéru. Vnitřní prostředí bývá vybaveno nábytkem a hračkami přednostně z přírodních materiálů, jako je například dřevo, kov, kámen nebo vlna. Přítomnost těchto materiálů je spjata s filozofií i se zdravotními a estetickými účely. Zakládá se na představě, že právě z přírodních materiálů vychází pro člověka potřebná životní energie (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Speciální roli zastupují také barvy. Nejsou používány nahodile, ale mají určitou symboliku. Základem pro volbu barev je Goethova nauka o barvách. Mluví o psychologickém podtextu jednotlivých barevných tónů. Některé jsou odrazem pozitivních a veselých lidí, jiné zrcadlí povahy klidné, vyrovnané, nebo i naopak agresivní. S Goethovou naukou o barvách se pracuje ve výtvarných činnostech jak ve školách mateřských, tak i ve vyšších stupních vzdělávání. Využívají se především barvy základní, ze kterých jsou následně míchány další odstíny (Rýdl, 1994).

Waldorfský učitel v MŠ

Role učitele je nepostradatelná ve všech školách. Na každého člověka zastávajícího tuto profesi jsou kladeny určité požadavky. Jako tři nejzákladnější shrnula ve své publikaci paní Smolková (2007):

- odborné vzdělání,
- pedagogicko-psychologická příprava,
- vysoké morální vlastnosti.

Rudolf Steiner však mluví i o dalším – novém – pedagogickém úkolu. Není tím míněn nějaký konkrétní nový řád, ani nic podobného. Odvolává se na fakt, že společnost se neustále mění a vyvíjí. Přináší s sebou nové požadavky. Waldorfský pedagog by měl být schopen podle těchto požadavků správně přizpůsobovat svoji práci s dětmi (Steiner, 1996).

Vztah mezi učitelem a dítětem považuje waldorfská pedagogika za základní kámen vzdělávání a výchovy. Učitel pomáhá dítěti se orientovat ve vztahu „já a svět“. Současná doba s sebou přináší tlak v podobě vzrůstajícího násilí ve společnosti, pocitu osamělosti, lhostejnosti. Úkolem učitele je vybavit dítě co možná nejlépe k tomu, aby mohlo obstát v životě. Ne však ve smyslu „egoistickém“. Výchova by měla směřovat k toleranci, schopnosti komunikace a spolupráce. Celkově by měla vytvářet „kultivovaný“ vztah k světu.

Učitel se nachází v pozici zprostředkovatele idejí, hodnot a postojů, které jsou dítěti předávány. Pokud má dítě disponovat schopnostmi, které mu umožní se vyrovnat s tlakem dnešní doby, musí jimi disponovat i učitel. V první řadě dítě formují učitelovi postoje a skutky, a to daleko ve větší míře, než slovní příkazy či zákazy (Smolková, 2007). Zvláště v období předškolního věku, kdy se dítě učí převážně nápodobou. Rudolf Steiner mluví o „autoritě“ učitele, ne však ve smyslu autoritativní výchovy. Pojem autorita můžeme ve waldorfském pojetí chápat jako dobrý vzor. Osobnost, která disponuje takovými vlastnostmi jako je na-

příklad již zmiňovaná tolerance, láska k druhým lidem, úcta, taktnost, zdrženlivost, zastávání pravdy, ale i vyjadřování emocí (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Důležitost role učitele se odráží i ve vyšších stupních vzdělávacího systému waldorfských škol. Příkladem může být i skutečnost, že děti navštěvující základní waldorfskou školu mají jednoho učitele. Ten je provází celých osm let většinou předmětů (Váňa, Carlgren, 1991).

Kromě samozřejmých schopností, jako je smysl pro práci s dětmi, by se měl učitel orientovat i v oblasti umění a řemeslné činnosti.

Pro zvládnání požadavků a nalezení správné cesty výchovy dítěte, je pro učitele možnou pomůckou filozofie waldorfské pedagogiky – antroposofie. Není ale pravidlem, že každý waldorfský učitel musí své jednání a výchovně-vzdělávací proces podřizovat antroposofii. Učitel se může sám za sebe svobodně rozhodnout, kterou filozofii vezme za svou (i zde waldorfská škola uplatňuje princip svobodného pohledu na svět). I přesto se však většina waldorfských učitelů rozhoduje právě pro filozofii Rudolfa Steinera (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

3 WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE

Jak už jsem se zmiňovala v subkapitole týkající se historie waldorfských škol u nás, k zakládání a rozvoji waldorfských škol docházelo po roce 1989. Waldorfské mateřské školy dnes nejsou samozřejmostí, nicméně ve větších městech je můžeme nalézt. Poměrně častým případem jsou samostatné oddělení, nebo tzv. třídy, které patří pod tradiční mateřskou školu, ale praktikují waldorfskou pedagogiku. Rovněž se lze setkat s rodinnými kluby a centry, které naplňují činnost mateřské školy s waldorfskou pedagogikou, ale nejsou oficiálně uznány jako školská zařízení.

Přehled počtu a umístění waldorfských škol v roce 2008 – mateřských, základních i středních – je zveřejněn na internetových stránkách Asociace waldorfských škol v České republice. Z těchto stránek jsem převzala seznam waldorfských mateřských škol, center a rodinných klubů, který je uveden pod textem. Vyskytují se převážně ve větších městech. Nejvyšším zastoupením disponuje Praha a hned po ní město Semily.

Tab.1 - přehled WMŠ, center, r. klubů

Okres	Mateřská škola, centrum, rodinný klub
Praha	Waldorfská mateřská škola Praha 3
	Waldorfská mateřská škola Praha 6
	Mateřská škola Maitrea o.p.s. Sluštice
	Mateřská škola Fíček Hostivice
	Mateřské centrum při WMŠ Praha 3
	Mateřské centrum při WMŠ Praha 6
	Rodinný klub Setkávání Praha 7
Příbram	Waldorfská třída Sedmikráska Příbram
	Rodinné centrum Poupátko Příbram
Pardubice	Waldorfská mateřská škola Staré Ždánice

Semily	Waldorfská mateřská škola Semily
	Waldorfská mateřská škola Rovensko p.T.
	Waldorfská mateřská škola Turnov
	Mateřské centrum Náruč Turnov
Písek	Waldorfská MŠ Sluníčko Písek
Brno	Waldorfská základní a mateřská škola Brno, příspěv. Brno
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc
České Budějovice	Mateřská škola Rudolfov při ZŠW a MŠ České Budějov České Budějovice
Plzeň	Waldorfská třída MŠ Klatovy
Karlovy Vary	Waldorfská třída MŠ Karlovy Vary
Mnichovo Hradiště	Waldorfská třída MŠ Klubíčko Mnichovo Hradiště
Žďár nad Sázavou	Waldorfská třída MŠ Žďár nad Sázavou

4 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA A HUDBA

Ve třetí kapitole se budu věnovat významu hudby ve waldorfské pedagogice, následně přejdu k eurytmii.

4.1 Jazyk a hudba

Při rozvíjení dítěte ve waldorfské mateřské škole dochází mimo jiné k propojení dvou oblastí – hudební a jazykové. Ke spojení hudby a jazyka došlo v souvislosti s rozvíjením schopnosti myšlení a rozumění ve vztahu ke světu, což koresponduje se sociálním cítěním. Hudba zaujala své místo při každodenních činnostech ve waldorfských mateřských školách. Zpěv zde ale není vymezen jako samostatná oblast. Stal se součástí každodenního života a zpívá se při všech možných příležitostech. Odráží se v něm určitý životní postoj a naladění, které děti následně vnímají. Příkladem využití hudby ve waldorfské mateřské škole může být činnost nazývaná „ranní kruh“, kde zpěv zaujímá své charakteristické místo. Doprovází také, někdy v kombinaci s hrou na hudební nástroj, vyprávění pohádky či ukládání k odpolednímu odpočinku. Jde především o vnímání a vyjádření vnitřních duševních pochodů svých i druhých lidí. K záměrným cílům bychom měli zařadit nesporně také prožitky rytmu a vytváření hudebních dovedností nebo nácvik nové písně (Smolková, 2007).

Paní Smolková poskytuje jakési shrnutí celé myšlenky o roli hudby ve waldorfské mateřské škole. „*Hudba je pohybem duše.*“ (Smolková, 2007, s. 42)

V souvislosti s péčí o jazykový rozvoj dítěte bych zmínila různá říkadla a každodenní vyprávění. Pro waldorfskou mateřskou školu je specifická pravidelná četba pohádky. Z této činnosti mohou děti čerpat zkušenosti a zároveň jim poskytuje prostor pro poznávání hlubšího charakteru postav pohádky. Tyto aktivity však nalezneme i v tradičních mateřských školách (Smolková, 2007).

4.2 Eurytmie

Oblast hudby a jazyka se společně s pohybem střetává a propojuje v eurytmii. Jedná se o specificky waldorfskou metodu vytvořenou Rudolfem Steinerem. Hlavním smyslem je harmonizace vztahu člověka k sobě samému a okolnímu světu.

V eurytmii se klade důraz na pochopení uměleckých elementů. Je to způsob projevu prostřednictvím pohybů těla. Děti mohou pomocí pohybu vyjádřit nejen pocity, slova a jejich významy, ale i třeba samostatné hlásky. V tomto případě mluvíme o eurytmii hláskové. Nejde nicméně o tanec, jak jej chápeme obecně. Jedinec neukazuje své pocity ostatním, ale snaží se je uchopit podstatu hlásky a její tvorby, kterou pomocí pohybu zviditelní. Rudolf Steiner v článku z přílohy k časopisu *Das Goetheanum* nazývá hláskovou eurytmii jako „viditelnou mluvu“ (Steiner, 2012). V eurytmii dochází k uvědomění si propojení všech součástí naší bytosti – malým příkladem může být znázornění konkrétní hlásky pohybem, který uvedu později.

4.2.1 Vznik eurytmie

Pojem eurytmie pochází z řeckého jazyka – „*eu*“ = dobře, krásně a „*rythmos*“ = pravidelný rytmus, rovnoměrně členěný pohyb. Dalo by se tedy mluvit o způsobu projevu tělesným pohybem. Poprvé byla eurytmie vyučována v roce 1912, její realizace se ujala Marie Steinerová. První vystoupení přístupné pro veřejnost se konalo o sedm let později v Curychu. Základem eurytmie je zprostředkování básnických textů a hudebních tónů pomocí pohybu. Nefiguruje tu pouze předávání myšlenkového obsahu, jde i o viditelnost prvků utváření řeči (Nejedlo, 2010).

Impuls vzniku

Jan Dostal v úvodu knihy *Eurytmie jako viditelný zpěv* (Steiner, 2012) vyjadřuje své znepokojení nad odcizení mezi člověkem a pravou podstatou hudby. Člověk se ve své snaze hudbě opět přiblížit a porozumět jí přiklonil k hudbě, která znázorňuje pro něj věci viditelné a tím pádem i srozumitelné – příkladem mohou být symfonické básně, jako je Vltava Bedřicha Smetany z cyklu *Má vlast*. Jedná se o tzv. „hudbu programní“ – hudební skladby vznikající v souladu s mimohudebními představami. Prvními náměty těchto skladeb se ve 14. století staly například zpěv ptáků, bitva a jiné. Náměty a názvy skladeb měly v člověku naladit určité citové rozpoložení a umožnit mu tak snazší vnímání hudby. V důsledku hor-

livé snahy porozumět hudbě začal námět diktovat průběh hudební skladby. Můžeme si ovšem položit otázku, zda jsme schopni hudbě vůbec porozumět? Nebo spíše – potřebujeme jí rozumět a vysvětlovat ji?

Rudolf Steiner přinesl s eurytmií něco odlišného od současné vize umění. Tanec, který byl do té doby vnímán jako doprovod hudby nebo prostředek k vyjádření vnitřních pocitů, dostal v souvislosti s eurytmií nový rozměr. Rudolf Steiner tanec pojal jako znázornění objektivních prožitků prvků hudby, jako jsou například tóny a jejich výšky, délky, síly, rytmus, takt, intervaly, tempové změny a podobně. Objevil tedy způsob, jak hudbu přiblížit současným lidem, kteří se snáze orientují v tom, co je viditelné. V eurytmii tanec není subjektivním vyjádření pocitů eurytmisty. Jeho úkolem je proniknout do hudby, ztotožnit se s ní a jejími prvky. Následně pohybem znázorní její průběh, zviditelní hudební dění (Dostál in Steiner, 2012).

4.2.2 Hlásková a tónová eurytmie

Tónová eurytmie se pro lidi stala přístupnější, lépe jí rozuměli, než eurytmii hláskové. Došlo k zvláštní situaci. Hlásková eurytmie jako předchůdce tónové prošla delším vývojem a dosáhla určitých výsledků. Přesto tónová eurytmie, která byla ještě ve svých počátcích, byla lidmi vyhledávána více. Byla pro ně sympatičtější a přístupnější jejich citovému vnímání. Tento fakt vedl Rudolfa Steinera k názoru, že lidé eurytmii stále ještě nepochopili. V této souvislosti klade důraz na eurytmisty. Právě oni mohou přispět ke správnému porozumění eurytmii. Divák by měl při eurytmii vnímat nejen pohyb samotný, ale i vnitřní prožívání eurytmisty. K tomu je ovšem zapotřebí, aby eurytmista skutečně prožíval to, co znázorňuje, zviditelňuje – ať už se jedná o tvorbu hláskovou nebo tónovou. Nestačí pouze ploše provádět gesta. Eurytmista musí ze všeho nejdříve pochopit pravou podstatu hlásky a tónu.

Mezi eurytmií hláskovou a tónovou je jistý rozdíl, stejně jako mezi řečí a hudbou. „*Řeč, to je vždycky poměr člověka k světu. Hudba, to je poměr člověka jakožto duchovně-duchovného člověka k sobě samému.*“ (Steiner, 2012. s. 18)

Řeč zobrazuje poměr mezi námi a okolním světem, zatímco hudba nám zprostředkovává poměr k nám samým.

Příklad hláskové eurytmie

V případě hláskové eurytmie bych uvedla příklad hlásky a. Musíme se k jazykům jako je řečtina nebo hebrejšťina. Tyto jazyky měly pro hlásku a pojmenování. V řečtině se říkalo „alfa“, v hebrejšťině zase „alef“. Díky pojmenování byla hláska považována za něco víc, než je jen pouhé písmeno. Řekové věřili, že veškeré poznání začíná tehdy, pokud si člověk uvědomí zázračnost světa. K tomu se mu musí otevřít. Hlásce a je v eurytmii přisuzován pohyb rozevření paží, který znázorňuje naše otevření se světu. Rudolf Steiner ale opět zdůrazňuje, že eurytmický pohyb – v tomto případě rozevření paží značící hlásku a – musí být opravdu vnitřně prožíváno. Eurytmista v sobě musí navodit pocit, že se otevírá v úžasu a údivu světu (Steiner, 2012).

Příklad tónové eurytmie

Stejně jako se v hláskové eurytmii rozlišují jednotlivé hlásky a s nimi spjatý pohyb, v tónové eurytmii je možné rozdělit tóny na durové a mollové.

Pro ukázkou tónové eurytmie jsem vybrala provedení durového akordu. Budu zde mluvit o trojzvuku – tedy třech tónech *c*, *e* a *g*. Každý z těchto tří tónů při tom znázorňuje něco jiného. Pokud se bude jednat o tento základní akord, začneme nejdříve vykročením pravé nohy. Správnému procítění by mělo napomocť i lehké naklonění hlavy dopředu. Krok se rovná prvnímu tónu z akordu – *c*. Druhé gesto zahrnuje pohyb pravé ruky před sebe, s otočením dlaně směrem vzhůru – tón *e*. A třetím gestem je pohyb levé paže směrem k pravé, jako bychom ji chtěli postrčit, levá paže zlehka narazí do paže pravé. Máme daný i třetí tón – *g*. Protože se ale jedná o trojzvuk, to znamená souznění tří tónů, provádí se všechny tři gesta zároveň (Steiner, 2012).

4.2.3 Podstata eurytmie

Tónová eurytmie pracuje na stejném principu jako eurytmie hlásková. **Zážitek** spojený s hudbou a řečí vychází z našeho astrálního těla a našeho já. Základním kamenem je vždy „**procítění**“ eurytmisty. K tomu je ovšem potřeba, aby skutečně vnímal nejen podstatu hudby, ale i své tělo. Člověk vnímá vše kolem sebe smyslovými orgány. V eurytmii se smyslovým orgánem stává celé tělo, celá lidská bytost. Tón, jako prožitek hrtanu nebo

ucha, se stane prožitkem celé lidské bytosti. Když jsme pak schopni tento prožitek vnitřně uchopit, transformujeme jej v gesto.

Souvislost tónu s cítěním lidské bytosti vysvětluje Rudolf Steiner na příkladu prožívání slasti nebo bolesti. Poukazuje na fakt, že zvířata se při pocitu bolesti či slasti tónově projeví. Stejně tak reaguje na již zmiňované podněty člověk. Jedná se o silný prožitek, kdy může hrozit, že ztratí sám sebe – své astrální tělo. Hlasový projev mu v takové situaci umožní „udržet sám sebe“. Eurytmie se tak stává obrazem našeho prožívání.

Tón a hláska je v eurytmii procítěna do té míry, kdy eurytmické gesto jakoby přejímá roli zpěvu nebo řeči. Konkrétně v případě hudby musí eurytmista prožít a pochopit hudbu po všech jejích stránkách. Zpěvák naproti tomu může intenzivně ovládat jen některé prvky hudby – v tomto případě konkrétně pěvecký tón (Steiner, 2012). Až po tomto srovnání si sama začínám uvědomovat hloubku eurytmie.

4.2.4 Pojetí hudby v eurytmii

V souvislosti s eurytmií se Rudolf Steiner vyjadřuje k obecnému lidskému pojetí hudby negativně. Lidé se snaží transformovat do hudby svět kolem nás. Vzniká tak u nich pocit, že hudbě rozumějí. A právě tuto snahu Rudolf Steiner kritizuje. Nemyslí tím zálibu lidí hudbou transformovat různé motivy – ať už se jedná o emoce, jevy v přírodě nebo životní události. Na jedné ze svých přednášek řekl: „*Tóny, tónové útvary vyjadřují samy sebe, jsou tu také jenom proto, aby vyjadřovaly samy sebe...*“ (Steiner, 2012, s. 48) Myslím, že tím chtěl vysvětlit, že hudbu nepoznáme skrz věci nehudební. Porozumíme jí, jen když ji budeme přijímat a vnímat takovou, jaká je ve své podstatě. Nekomunikuje s námi přes motivy, které jí my přisuzujeme, ale skrz každý samotný tón. Zároveň však nesmíme sklouznout k představě, že jen jeden samotný tón je hudba. Hudba se nachází mezi tóny.

Rudolf Steiner vyslovil definici hudby, kterou zřejmě není možné slyšet na hudebních školách. Její význam je ale zásadní pro eurytmisty a odpovídá na otázku: Co je to hudba? „*Hudba je to, co neslyšíme.*“ (Steiner, 2012, s. 50) Na první pohled se může zdát takové tvrzení nesmyslné. Pro pochopení se musíme opět vrátit k základu eurytmie – zážitku. To, co slyšíme – tóny jdoucí za sebou v melodii – jsou pouze smyslovými výrazy. Teprve to

neslyšitelné mezi jednotlivými tóny – zážitek mezi tóny – to je hudba. V tónové eurhythmii lze hudbu vnímat jako něco duchovního. Pro lepší pochopení Steinerovy myšlenky bych ráda uvedla ještě jeho jeden citát: „*Jako lidské tělo není duše, tak tóny nejsou hudba.*“ (Steiner, 2012, s. 50)

5 HUDEBNÍ ČINNOSTI

V poslední kapitole se budu věnovat hudebním činnostem a jejich významu v předškolním vzdělávání. Uvedu jejich základní rozdělení a popíšu vliv jednotlivých činností na osobnost dítěte předškolního věku.

5.1 Hudba a děti předškolního věku

Pokud bychom nepočítali poslech, dítě v dnešní době nemá moc příležitostí potkat se s hudbou. V rodinném prostředí se málokdy setkáme se situací, kdy si rodiče s dětmi například zazpívají. Při tom se hudba může stát silným činitelem při rozvoji dítěte. Alarmující je proto důsledek, který ze současné situace vyplývá. V mnohých případech leží veškerý hudební rozvoj dítěte předškolního věku na bedrech mateřské školy. Proto by se hudební výchova v mateřských školách neměla brát na lehkou váhu, nebo zůstat bez povšimnutí.

5.1.1 Vliv hudby na rozvoj dítěte

Hudební výchova zahrnuje více než jen samotný zpěv nebo poslech hudby. Sestává se z rozmanitých činností, které mohou pokrýt celkový rozvoj osobnosti dítěte.

Za samozřejmou věc můžeme považovat rozvoj hudebních dovedností. Avšak kromě těchto dovedností působí hudební výchova i na další oblasti. Mezi nimi Marie Lišková ve své publikaci (Lišková, 2006) zdůrazňuje čtyři:

- komunikace;
- tvořivost;
- logické myšlení;
- paměť.

Já osobně přikládám velký význam i relaxačnímu účinku, který prožitek z hudby poskytuje. K relaxaci se pak připojuje i mírnění agresivních sklonů. Jelikož je agresivita dětí aktuálně diskutovaným problémem, hudba by i v tomto případě měla mít své opodstatnění.

Výčet oblastí rozvíjených hudebními činnostmi ale není stále celý. Hudba se dotýká například utváření sebedůvěry, rozvoje spolupráce, tolerance, úcty a vzájemného respektu a

v neposlední řadě také kultivace osobnosti dítěte. Na druhé straně musím zmínit i oblast rozvoje zdraví a těla. Hudební výchova celkově ovlivňuje obě stránky vývoje dítěte - fyzickou i psychickou (Lišková, 2006).

Sebevědomí dítěte zmiňuji jako samostatnou složku osobnosti dítěte. Intenzita vlivu hudebních činností při rozvoji sebevědomí kulminuje v jejich provázanosti. Ne každé dítě je pěvecky nadané, ale na druhou stranu může vynikat v jiné hudební aktivitě. Avšak je nutné zmínit důležitost role pedagoga. Svou reakcí na úroveň hudebnosti dítěte sebevědomí dítěte působí stejným, ne-li větším vlivem, než všechny hudební činnosti.

5.2 Rozdělení hudebních činností

Jak už jsem zmínila v předchozí podkapitole, vzhledem k výčtu široké škály působnosti, hudební výchova zahrnuje více činností. Ve své bakalářské práci uvádím klasické dělení, které jsem převzala z publikace Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání (Lišková, 2006, s. 7): zpěv, poslech, pohyb, hra na instrumentální nástroje.

V následujících podkapitolách se budu věnovat každé z hudebních aktivit individuálně.

Zpěv

Stejně jako řeč, i zpěv můžeme považovat za přirozený projev člověka. Z hlediska zpěvu je prostředí pro dítě předškolního věku málo podnětné. V rodinách není zpěv dětí podporován, sami rodiče dětem nezpívají. Další příčinou „nezpěvnosti“ je špatné držení těla často spojené s malou fyzickou zdatností. Souhra mezi správným dýcháním a hlasivkami je tak narušena. Negativním vlivem působí i tzv. „hudební smog“. Okolí dítěte je plné hudebních projevů. Ne vždy se však jedná o správné pěvecké vzory. Rovněž časem způsobují pasivní přijímání hudby, bez prožitku. To vše dítě demotivuje a zapříčiňuje postupné vytrácení přirozené potřeby zpívat. Důležitou roli zastává ale i mateřská škola. Úroveň odbornosti a způsob vedení je pro děti předškolního věku zásadní. Absence pěveckých činností má negativní dopad na organismu s dítěte (Tichá, 2009).

Vliv pěveckých aktivit souvisí s fyziologickým vývojem. Do tohoto okruhu patří správné dýchání a držení těla, prevence hlasových poruch, hlasová hygiena. V případě psychického

zdraví přispívá zpěv k relaxaci – ať už se jedná o navození klidné, pohodové a pozitivní atmosféry, nebo utužování vztahů ve skupině.

Psychický vývoj dítěte zahrnuje i řečové a jazykové schopnosti a dovednosti. Konkrétněji zmíním například naslouchání a porozumění, nebo výslovnost a vyjadřování. I zde má zpěv svůj významný podíl. Námět, obsah a melodie zpívané písně se dotýkají rozvoje koncentrace, paměti, pozornosti a logického myšlení, také citu, empatie, sociálních vztahů. Do výčtu se řadí vztah k umění a kultuře, který čerpá ze zpěvu lidových písní. S pomocí písní tematicky zaměřených na zvířata nebo rostliny můžeme podpořit v dětech vztah k životnímu prostředí (Lišková, 2006).

Poslech

Hudba nás provází už od útlého věku. Ačkoliv si to nemusíme vždy plně uvědomovat, obklopuje nás téměř všude. Vzniklé situaci z části vděčíme médiím, které hudbu mnohdy podávají jako zvukovou kulisu.

Poslech správně zvolené hudby přitom v dětech **podporuje** rozvoj představivosti, myšlení a paměti. Poslechové činnosti současně pozitivně působí na psychickou a emocionální stránku osobnosti dítěte. Hudebně-výrazové prostředky (melodie, tempo, rytmus, barva zvuku a harmonie) charakterizují píseň obsahově i po stránce nálady, kterou píseň vyzařuje. Díky těmto prostředkům se dítě může do skladby snadněji vcítit (Lišková, 2006).

Pohyb

Pro dítě předškolního věku patří pohyb k nejpřirozenějším projevům. Spojení pohybu a hudby je proto logické. Dítě na hudbu reaguje pohybem spontánně. Nejdříve se jedná jen o vyjádření radosti z pohybu samotného – běh, skoky, různé otočky. Postupně dítě začne pohyb přizpůsobovat rytmu a náladě písně. Hudba „kultivuje“ pohyby dítěte. Zapojení pohybu umocňuje zážitek z písně. Za určitých okolností (správné využití pohybu a hudby) se pro děti stane píseň lépe pochopitelná (Kurková 1989).

Do hudebně-pohybových činností se řadí veškerý pohyb spojený s hudbou – pohybové ztvárnění písní, hra na tělo, dětské lidové taneční hry a další (Lišková, 2006).

V hudebně-pohybové výchově se **odráží opět fyzický i psychický vývoj dítěte**, podobně jako u zpěvu. Správné držení těla, rozvoj motoriky a koordinace pohybů jsou rozvíjeny z hlediska vývoje fyzického. V oblasti psychiky hudebně-pohybové činnosti poskytují relaxační účinky, vyrovnanost a uvolnění. V souvislosti s hudebností dítěte sledujeme rozvoj smyslu pro rytmus a hudební formu, schopnost improvizace taneční a obecně pohybové (Lišková, 2006).

Hra na instrumentální nástroje

Počátky hry na dětské hudební nástroje pozorujeme už v kojeneckém věku, kdy dítě manipuluje s chraстítky a dalšími zvukovými hračkami. Jedná se poznávání okolního světa a objevování hry se zvuky. Dítě rozvíjí jemnou motoriku a koordinaci pohybů.

Orffův instrumentář

Carl Orff je známý německý pedagog a skladatel 20. století. Ve své práci ho zmiňují pro jeho velký přínos právě na poli dětských hudebních činností. Nejedná se jen o známý Orffův instrumentář. Jeho snahou bylo spojit hudbu s pohybem. Na základě materiálů připravených Orffem a jeho kolegy vznikla řada sešitů. Nejprve se týkaly spíše vyučování studentů. V roce 1932 byl vydán 1. sešit určený mladším dětem – „Orffův Schulwerk, hudba pro děti, hudba od dětí, lidové písně“. Během dalších let se dále věnoval hudbě pro děti. V polovině 20. století pak byl zkompletován základ pětisvazkového Orffova Schulwerku. V díle autoři řeč, píseň, rytmicko-melodická cvičení a skladby pro nástroje (Česká Orffova společnost, 2008).

Na práci Carla Orffa v naší zemi navazuje Česká Orffova společnost (ČOS), založená v roce 1995. Orff „*kladl důraz na přirozené předpoklady a zájmy každého dítěte, na jeho touhy po vlastním uměleckém vyjádření – bez ohledu na věk či talent*“.(Hudební výchova 3/2007, s. 37) ČOS vychází z Orffových myšlenek, snaží se je dále rozvíjet a uplatňovat v našich poměrech.

Orffovy nástroje neboli instrumentář, jsou dnes velice známé a v mateřských školách hodně využívané. Jsou tvořeny nástroji:

- a) **rytmickými** – bubínek, hůlky, tamburína, drhlo, triangel, činel, prstové činelky, rolničky, zvonek, rourkový bubínek a temple-block;

b) **melodickými** – xylofon, metalofon, zvonkohra.

Pro děti předškolního věku je mnohem přístupnější hra na nástroje rytmické. Z toho důvodu můžeme v mateřských školách nejčastěji najít Orffovy nástroje rytmické (Lišková, 2006).

Úkolem hry na hudební nástroje v mateřské škole není naučit děti bezchybnou hru. Cílem je **rozvoj** hudebních i mimohudebních schopností a dovedností. S hrou na instrumentální nástroje souvisí hudební vnímání a smysl pro rytmus, stejně tak rozvoj sluchového vnímání obecně. Z hlediska hudebních schopností, dovedností se dítě seznamuje s rozdíly mezi tónem a zvukem, s dynamikou a výškou tónů. Splňují funkci ale i na straně mimohudební. V tomto případě se zaměřujeme na kooperaci, sociální citění, toleranci a sounáležitosti v kolektivu. Rozvíjí se soustředění a postřeh (Lišková, 2006).

Z výše uvedených subkapitol jasně vyplývá, že hudební činnosti zastávají významnou roli v životě člověka. Zejména pak ve vývoji dítěte předškolního věku, které se vyznačuje intenzivní citlivostí vůči vnějším vlivům. Mateřské školy mohou využít potenciál hudebních aktivit ke zkvalitnění procesu výchovy a vzdělávání dětí. Pedagogové by při svém působení ve školách neměli na tento fakt zapomínat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

V druhé části mé bakalářské práce se věnuji výzkumu. Jedná se o výzkum kvalitativního typu. Nejprve objasním metodologii výzkumu, poté následuje proces výzkumu a interpretace zjištěných výsledků.

Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem je zanalyzovat hudební činnosti ve waldorfských mateřských školách. Z tohoto cíle jsem si pro výzkum stanovila 3 dílčí cíle:

1. Zjistit význam hudebních činností ve waldorfských mateřských školách.
2. Zjistit náplň hudebních činností ve waldorfských MŠ.
3. Zjistit, zda se ve waldorfských MŠ využívá eurytmie.

Z výše uvedených cílů jsem si stanovila výzkumné otázky.

1. Jaký význam mají hudební činnosti ve waldorfských MŠ?
2. Jaká je náplň hudebních činností ve waldorfských MŠ?
3. Jak se využívá se eurytmie ve waldorfských MŠ?

Metody výzkumu

Výzkum jsem provedla pomocí obsahové analýzy kurikulárních dokumentů na státní úrovni – školních vzdělávacích programů. Při postupu realizace výzkumu jsem čerpala informace z publikace Úvod do pedagogického výzkumu (Gavora, 2000) a Sprievodca metódologiou kvalitativného výskumu (Gavora, 2006).

6.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří tři školní vzdělávací programy waldorfských mateřských škol – z důvodu zachování anonymity budou dále uváděny jako ŠVP 1, ŠVP 2 a ŠVP 3. V tomto případě se jednalo o výběr dostupný. Kontaktovala jsem 11 waldorfských mateřských škol. Postupovala jsem podle seznamu kontaktů uvedených na internetových stránkách Asociace waldorfských škol České republiky. Možnost spolupráce zůstala u třech škol, které mi poskytl školní vzdělávací program pro můj výzkum.

Charakteristika ŠVP 1 - Aktualizace prvního školního vzdělávacího programu proběhla naposled 12.9.2011. Dokument je platný do září roku 2014. ŠVP 1 je závazný pro tři třídy waldorfské mateřské školy s celkovou kapacitou 75 dětí. Obsah vzdělávání je rozepsán ve 4 integrovaných blocích.

Charakteristika ŠVP 2 - Druhý školní vzdělávací program vešel v platnost 20.7.2010. Je závazný pro jednotřídní mateřskou školu, jejíž kapacita je 22 dětí. Vzdělávací obsah je uspořádán do 10 integrovaných bloků.

Charakteristika ŠVP 3 - Třetí školní vzdělávací program byl vytvořen pro dvoutřídní mateřskou s celkovou kapacitou 50 dětí. V ŠVP se setkávají 2 výchovně-vzdělávací modely – waldorfská pedagogika a osobnostně orientovaný model. Ačkoliv se dokument věnuje dvěma modelům, obsah vzdělávání pro waldorfskou třídu v něm není zpracován. Obsah vzdělávání pro druhou třídu vložen je, ale ve svém výzkumu se mu věnovat nebudu. Analýzu zaměřím na ostatní kapitoly ŠVP, které se zabývají waldorfskou třídou. Datum platnosti dokumentu není uvedeno.

6.2 Realizace obsahové analýzy

Prvním krokem bylo důkladné přečtení jmenovaných dokumentů. Dále jsem pokračovala identifikací významových kategorií. U prvního dokumentu jsem využila otevřeného kódování a vytvořila si seznam 4 kategorií, se kterými jsem poté dál pracovala i v případě druhého a třetího dokumentu.

Seznam významových kategorií

- 1) Východiska školních vzdělávacích programů
- 2) Rytmus písní
- 3) Prvky eurytmie
- 4) Obsahový rámec činností

7 ANALÝZA A VÝSLEDKY DAT

V této kapitole se zaměřím na každou ze čtyř kategorií, které jsem si v procesu analýzy vytvořila.

Kategorie - Východiska ŠVP

Tuto kategorii jsem si zvolila, jelikož způsob pojetí jednotlivých ŠVP pro mě bude důležitý při dalším výzkumu. Pokud bude zpracování odpovídat více RVP PV, bude náročnější najít waldorfské prvky, které jsou pro můj výzkum zásadní.

Tab.2 - kategorie Východiska ŠVP

DOKUMENTY	OBSAH
ŠVP 1	„Vzdělávací program vychází ze struktury Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání... oblasti z RVP PV jsou rozšířeny o další prvky, které jsou podstatné pro naplnění obsahu vzdělávání ve waldorfské mateřské škole.“
ŠVP 2	„Školní vzdělávací program... vychází z dokumentu MŠMT – Rámcového vzdělávacího programu. ...Náměty a cíle čerpáme i ze studia Waldorfské pedagogiky, jejíž prvky využíváme v našem ŠVP.“
ŠVP 3	„Naše vzdělávací cíle a záměry vycházejí z RVP PV a vzdělávacího programu Waldorfská mateřská škola.“

Základem všech tří ŠVP (Tab.2) je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV). S tímto zjištěním jsem dopředu počítala. Jedná se o státní mateřské školy, proto by se měly řídit dokumentem RVP PV. ŠVP však také uvádí, že jsou ve výchově a vzdělávání zařazeny prvky waldorfské pedagogiky, které vycházejí z filozofie Rudolfa Steinera.

Kategorie - Rytmus písní

O důležitosti rytmu jsem našla zmínku ve všech třech ŠVP. Je zde poukázáno na rytmus jak ve tradičním spojení s písní, tak i s řádem dne. Hudební a rytmické aktivity prolínají výchovu a vzdělávání celoročně – jsou zmíněny v jednotlivých blocích. Zároveň mají své zastoupení během jednotlivých fází každého dne.

Tab.3 - kategorie Rytmus písní

DOKUMENTY	OBSAH
ŠVP 1	„... V raném dětském věku je obzvláště důležité, aby dětské písně působily zcela rytmicky. Přitom si více než obsahu ceníme rytmu a pěkného zvuku.“
	„...Ranní kruh má svoji rytmickou a pohybovou část.“
ŠVP 2	„Některé činnosti se v rámci pravidelného rytmu opakují, aby vytvářely tzv. kosturu dne. To znamená, že děti již předem ví, co nastává, když paní učitelka např. zazpívá – <i>Bim bam, bim bam, ve školičce vyzvání, k úklidu je chystání</i> – a začínají uklízet své hračky.
	„Krátké a rytmické průpovědi v povědomí dítěte předškolního věku vytvářejí schopnost probouzet svoji vůli k činnostem. Skrze citovou část.“
	ŠVP 2 Konkrétní příklady z průběhu dne:
	„V ranním kruhu probíhají rytmicko-pohybové aktivity.“
	„Děti potřebují „klidnou dynamiku“ – je nutné krátkou rytmickou částí udržet jednoduchý tvar kruhu. ...zpíváme podle rytmu ročního období a protahujeme celé tělo, ...říkáme si říkadla s prstovými hrami...“
	„Před spaním „...zpíváme ukolébavku nebo čteme pohádku...“
ŠVP 3	„Dítě má přirozenou potřebu rytmu, nejen co se týká spánku a bdění, klidu a aktivity, ale i opakování pohybu, zvuku a rytmu.“
	náplň bloku Velikonoce – „rytmizace, opakování, hledání vnitřního řádu v období všeobecného vnějšího pohybu a změn v přírodě“

V ŠVP 2 je dobře popsán přístup k již výše zmíněným aktivitám. Jedná se o docela podrobný popis, který nám může pomoci utvořit si představu o důvodu a frekvenci využití rytmu v písních ve waldorfské mateřské škole. V dokumentu je rozepsán průběh dne, kde hudební činnosti podporují roli rytmu. Ta se odráží od potřeb dítěte, což zcela jistě naplňuje zásady waldorfské pedagogiky.

V dalších dvou programech jsou také zmíněny rytmické prvky. Tentokrát se už nejedná o moc detailů, ale přesto se shodují s tvrzením z předchozího textu vyplývajícím z ŠVP 2. V ŠVP 1 si lze všimnout shody s ŠVP 2 – rytmus je součástí ranního kruhu. Z toho důvodu soudím, že se může jednat o „rituál“ společný více waldorfským mateřským školám. Pří-

tomnost rytmických písní či říkadel zřejmě prolíná celý den s různou frekvencí. Jejich rozložení nebo využití závisí na subjektivní úvaze učitelky. Přesto ranní kruh zaujímá zvláštní postavení v kontextu hudby a rytmu.

Kategorie - Prvky eurytmie

Tab.4 - kategorie Prvky eurytmie

DOKUMENTY	OBSAH
ŠVP 1	„...waldorfská pedagogika bývá vnímána jako výchova k uměleckým činnostem. Umělecký aspekt nespočívá v pěstování uměleckých dovedností dítěte, ale v umělecky pojímaném přístupu k životu... v pěstování schopnosti živě a tvořivě zacházet se sebou samým, se svou životní skutečností... Tato schopnost umožňuje neustálou vnitřní proměnu, vnitřní pohyb na své cestě životem.“
ŠVP 2	Očekávané výstupy – „vyjádření se pomocí hudebně-pohybových činností“
ŠVP 3	„V oblasti rozvoje citění jde o umožnění rozvoje fantazie prostřednictvím... uměleckých i vyjadřovacích schopností, ...pomocí říkadel, písní je dítě vedeno k prožití sebe sama v souvislostech kulturně historických i přírodních.“

V žádném ŠVP z mého výzkumného vzorku není tento pojem sám o sobě zmíněn. V dokumentech však lze najít určité pasáže, které zmiňují některý z aspektů eurytmie. Při hledání těchto aspektů jsem vycházela z teoretické části práce, kde jsem se eurytmií podrobněji zabývala. V ŠVP 1 se píše: „*pěstování schopnosti živě a tvořivě zacházet se sebou samým, se svou životní skutečností...*“. Odkazuje na ono opravdové procítění, bez kterého by nemohlo dojít k uskutečnění hlavního cíle či myšlenky této věty. To je základem i eurytmie. *Očekávaný výstup - „vyjádření se pomocí hudebně-pohybových činností“*, uvedený v ŠVP 2, a „*citění*“, „*prožití sebe sama*“ v třetím ŠVP, je možné chápat i v jiných souvislostech než s eurytmií. Přesto se jedná jeden ze základních stavebních kamenů eurytmie.

Z textů uvedených výše v tabulce jsem pochopila, že waldorfská pedagogika přikládá velký význam umění. Dítěti je poskytnuta možnost vnitřního prožitku a vlastního uvědomění právě prostřednictvím umění – v našem případě konkrétně hudebních činností.

Kategorie - Obsahový rámec hudebních činností

Tuto kategorii jsem zkoumala u každého ŠVP zvlášť. Důvodem je rozdílnost ve zpracování jednotlivých programů. Ačkoliv všechny vycházejí prvotně z RVP PV a zařazují prvky waldorfské pedagogiky, liší se detailnost jejich propracování.

Každá z následujících tabulek se věnuje jednotlivému ŠVP a vychází ze zpracování vzdělávacího obsahu dané mateřské školy.

Tab.5 - Obsahový rámec ŠVP 1

ŠVP 1	
<u>Dílčí vzdělávací cíle</u>	<u>Očekávané výstupy</u>
„rozvoj tvořivosti...“	„... vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech...“ „utvořit jednoduchý rým“
„osvojení si poznatků o těle..., pohybových činnostech a jejich kvalitě“	„ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem “
„seznamovat se se světem kultury a umění “	„vnímat umělecké a kulturní podněty , pozorně poslouchat, sledovat se zájmem hudební představení a hodnotit svoje zážitky“
„vytvoření pozitivních vztahů ke kultuře a umění , rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy vyjadřovat a projevovat“	„vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností , zvládat základní vokální i instrumentální dovednosti “
„uvědomění si vlastního těla“	„... sladit pohyb s rytmem a hudbou “
Konkrétní zmínka v bloku Semínková slavnost	„...S dětmi zpíváme písňe o sluníčku...“

Obsah prvního školního vzdělávacího programu vychází převážně z RVP PV. Jsou podle něj formulované vzdělávací cíle i očekávané výstupy. Konkrétně zmíněné jsou hudební činnosti jen v jednom případě (viz tabulka ŠVP 1). Podle obsahu ŠVP se waldorfská mateřská škola ve využití hudebních činností nijak zvlášť neliší od tradičních mateřských škol. Jinou představu bychom ale mohli zřejmě získat z třídních vzdělávacích programů. Je pravděpodobné, že vzhledem k jejich detailnějšímu zpracování, by bylo možné najít více příkladů, se kterými bych mohla dál pracovat.

Tab.6 - Obsahový rámec ŠVP 2

ŠVP 2		
<u>Vzdělávací cíle</u>	<u>Vzdělávací nabídka - činnosti</u>	<u>Očekávané výstupy</u>
„Rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních a kultivovaného projevu (oblast – dítě a jeho psychika).“	„ zpívání podzimních písní o jablíčkách, hra na Orffovy nástroje... “	„pojmenovat většinu z toho, čím je dítě obklopeno, učit se nová slova...“
„Seznamování se světem lidí a kultury a umění , osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije (oblast – dítě a společnost).“	„ zpíváme, tancujeme, recitujeme, zpěvníček O podzimu, Děda dříme na židli..., Pásla ovečky...“	„... vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně naslouchat, sledovat hudební představení... “
„Uvědomění si vlastního těla, rozvoj psychické a fyzické zdatnosti (oblast – dítě a jeho tělo).“	„... hudební a hudebně pohybové hry “	„rozlišování, co prospívá zdraví a co mu škodí, pojmenování částí těla, některých orgánů, znát jejich funkce, budování povědomí o těle a jeho vývoji, o narození, růstu a jeho proměnách, rozlišování základních pojmů spojených se zdravím a sportem“
„Pozitivní vztahy k intelektuálním činnostem, tvořivé myšlení, rozvíjení paměti, představivosti, fantazie (oblast – dítě a jeho psychika).“	„... zpívání písní s podzimní tematikou...“	„... pojmenování, čím jsme obklopeni,... učit se nazpaměť texty“
„Aktivní přizpůsobování společenskému prostředí, rozlišování, kdy mne někdo potřebuje, autenticita projevu, vybudování morálních hodnot, společenského i estetického vkusu (oblast – dítě a společnost).“	„... poslech písní... “	„... vyjádření se pomocí hudebně pohybových činností “
„Rozvoj a užívání všech smyslů (oblast – dítě a jeho tělo).“	„... rytmické hry, ťukání dřívky – kroky pomalé, rychlé “	„..., zvládnutí koordinace ruky a oka,...“
„Rozvoj zpřesňování, kultivace smyslového vnímání, seznamování se zvyky a tradicemi, vztahujícími se k období vánoc a adventu (oblast – dítě a jeho psychika).“	„...dramatizace pásma koled s pomocí Orffových nástrojů “	„využívání všech smyslů, soustředění se na činnost a udržení pozornosti...“
„Vytváření povědomí o existenci	„... zapojení do tvůrčích	„dítě samostatně odpovídá na

ostatních kultur a národností, vytváření základů aktivních postojů ke světu, k životu (oblast – dítě a společnost).“	programů zpívání koled...“	otázky, kde se narodil Ježíšek, co slavíme o Vánocích...“
„Rozvoj pohybových schopností, osvojování poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, rozvoj fyzické a psychické zdatnosti (oblast – dítě a jeho tělo).“	„... hudební a hudebně pohybové hry ...“	„... prostorová orientace, fyzická kondice“
„Seznamování s různými sdělovacími prostředky, prohlížení a čtení knížek, komentování zážitků a aktivit, samostatný projev na určité téma (oblast – dítě a jeho psychika).“	„... rytmizace veršů o zimě, rytmická cvičení ...“	„... vyvinutí volního úsilí, soustředění na činnost...“
„Stále procvičujeme uvědomování vlastního těla, rozvíjíme fyzickou i duševní zdatnost (oblast – dítě a jeho tělo).“	„... cvičení s rytmickými říkadly ...“	„... ovládnutí dechového svalstva, sladění se zpěvem “
„Posilujeme přirozenou zvědavost, ... (oblast – dítě a jeho psychika).“	„ rytmické hry se slovy, zpěv, tanečky – z knihy Portal, masopustní písňe ...“	„správná výslovnost, procvičení dobré paměti...“
„Uvědomování si vlastní identity, získávání schopnosti řídit a ovlivňovat svoje chování, ovládat se (oblast – dítě a jeho psychika).“	„Hlava, ramena, kolena, palce“ (hudebně-pohybová hra)	„dítě zná základní části svého těla“
„...protahujeme celé tělo a osvojujeme si poznatky důležité pro podporu našeho zdraví (oblast – dítě a jeho tělo).“	„Hlava, ramena, kolena, palce“ (hudebně-pohybová hra); rytmická část – Běžel zajíc kolem plotu“	„zachování správného držení těla...“
„...rozšiřujeme jednoduché a přesné vyjadřování... (oblast – dítě a jeho psychika)“	„ rytmizace Otloukej se písťaličko, zpěv – Vyšlo slunko za mraky, zpívání s Orffovými nástroji...“	„správná výslovnost, učení se zpaměti krátkému textu“
„Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému, vytváření prosociálních postojů (oblast – dítě a ten druhý).“	„... tanečky s jarní tematikou, poslech rytmických cvičení ...“	„vnímání druhého, dělení se o hračky, uvědomí si svých práv a povinností ve vztahu k druhému a k sobě“
„Postupné pěstování schopností vyřídít vzkaz, formulovat správně otázku, nebo Improvizovat (oblast – dítě a jeho psychika).“	„... zpívání písni o květinách“	„pojmenovat květinu – pampeliška, sedmikráska, tulipán. používat nová slova – pupen, květ, plod...zcela jednoduché a základní pojmy“

ŠVP 2 také vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Odpovídá tomu formulování vzdělávacího obsahu. Celkově je obsah vzdělávání zpracován detailně. Můžeme zde najít výčet vzdělávacích cílů, vzdělávací nabídky i očekávaných výstupů ke každému integrovanému bloku.

Hudební činnosti jsou v roli prostředků pro naplnění vzdělávacích cílů. Na základě zpracování vzdělávacího obsahu jim nelze přiřazovat nějaké výsadní postavení v kontextu waldorfské pedagogiky.

Třetí ŠVP v tabulce v této kategorii nebudu zpracovávat. Důvodem je spojení dvou tříd s rozdílnými výchovně-vzdělávacími modely v jednom dokumentu. První třída pracuje podle programu Waldorfská mateřská škola, druhá třída na základě osobnostně orientovaného programu. Obsah vzdělávání je zde uveden pouze pro druhou třídu, která ale nespadá pod můj výzkum.

8 ZÁVĚR VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pomocí obsahové analýzy jsem hledala odpověď na 3 výzkumné otázky, které jsem si na začátku výzkumu stanovila z výzkumných cílů.

První otázka se týkala významu hudebních činností ve waldorfské mateřské škole. Ze školních vzdělávacích programů jsem došla ke 2 závěrům. V prvním případě hudební činnosti zrcadlí význam rytmu pro děti předškolního věku. Rytmus písní je dětem blízký v kontextu snadnějšího uchopení schopností v oblasti hudební i řečové. Stejně tak důležitý je však i rytmus dne. Hudební činnosti vystupují jako podpora rytmu – řádu, který dětem dává pocit bezpečí a jistoty.

Zastupují také roli prostředku výchovy a vzdělávání. Výběr a zařazení hudebních činností do výchovně-vzdělávacího procesu pedagog podřizuje potřebě naplnění vzdělávacích cílů, týkajících se psychického i fyzického rozvoje dítěte.

Druhou výzkumnou otázkou jsem se ptala na obsahový rámec hudebních činností ve waldorfské škole. Výsledky výzkumu byly ovlivněny způsobem zpracování školních vzdělávacích programů. Jeden z ŠVP nebylo možné použít, tudíž jsem v případě kategorie *Náplň hudebních činností* vycházela pouze ze dvou ŠVP.

ŠVP 1 v obsahu vzdělávání nemá uvedeny konkrétní výstupy, ale *dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy*. Z těchto dvou kategorií jsem vyvodila, že hudební činnosti pomáhají naplnit cíle v několika oblastech: zdraví a tělo; kultura; fantazie a tvořivost; vyjadřování.

ŠVP 2 je zpracován detailněji. Obsah vzdělávání je rozdělen do tří kategorií - *vzdělávací cíle; vzdělávací nabídka; očekávané výstupy*. Ve vzdělávací nabídce je uvedeno i několik konkrétních hudebních činností (např. „*zpívání podzimních písní o jablíčkách, hra na Orffovy nástroje...*“ nebo „*rytmizace Otloukej se píšťaličko, zpěv – Vyšlo slunko za mraky*“). Z vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů vyplývají opět určité oblasti využití hudebních činností. Shodují se s ŠVP 1. Vystupuje tu i oblast tradic, kterou vybrané písně dětem přibližují. Tradice zde ale řadím pod kulturu.

Poslední výzkumná otázka se týká eurytmie a jejího využití ve waldorfských mateřských školách. Z analýzy mně dostupných ŠVP nelze najít jistou odpověď. Ačkoliv je eurytmie jedním z charakteristických rysů waldorfských škol, v ŠVP mateřských škol není přímo

uvedena. Na druhou stranu jsem ve všech třech ŠVP našla určité prvky, které eurytmii odpovídají. Z toho vyvozují, že eurytmie jako taková, se ani v jedné ze tří waldorfských mateřských škol neobjevuje. Jsou ale zařazeny činnosti, které by mohly být „předchůdci“ eurytmie, jež se později na waldorfských základních školách vyučuje. Soudím tak na základě prožitku, který je společný daným činnostem i eurytmii.

Výsledky výzkumu se shodují s teoretickými východisky v případě významu hudebních činností. Jejich využití pro navození řádu dne považují za specificky waldorfskou záležitost, která má své opodstatnění.

Obsahový rámec hudebních aktivit koresponduje s širokou škálou oblastí, které hudba ovlivňuje. Já jsem jejich výčet shrnula do 4 širších kategorií. Tyto kategorie pokrývají další a další oblasti rozvoje dítěte. Je zřejmé, že mateřské školy v mém výzkumu využívají potenciálu hudebních činností k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů.

Eurytmie ztělesňuje spojení hudby a pohybu ve waldorfských školách. Přesto ani v jednom ze tří ŠVP mateřských škol není uvedena. Důvodů může být více. Mým odhadem je, že není dostatek kvalifikovaných eurytmistů či eurytmistek. Nebylo však cílem mého výzkumu se těmito důvody zabývat, proto se jedná pouze o moji domněnku.

Podporuji názor, že by hudební aktivity měly v předškolním vzdělávání zastávat jednu z hlavních rolí. Mé doporučení se týká jak waldorfských, tak i tradičních mateřských škol. Ačkoliv waldorfská mateřská škola specificky využívá hudbu, její potenciál je mnohem větší a zasahuje i do jiných oblastí, než je rytmus. I tak se ale jedná o krok vpřed a tradiční mateřské školy by se u waldorfských mohly v tomto ohledu inspirovat.

ZÁVĚR

Waldorfské školy mají dnes téměř stoletou tradici. Předškolní vzdělávání zmíněné alternativy přesto není zmapováno v mnoha publikacích. Stejně tak uchopení hudebních činností či charakteristicky waldorfské eurytmie. V mé bakalářské práci jsem se snažila najít propojení těchto pojmů.

V teoretické části jsem se v základu dotkla nejprve pojmu alternativní škola. Od ní jsem přistoupila k nastínění charakteristik školy waldorfské, včetně její historie a cílů. Mostem mezi waldorfskou školou a čistě hudebními aktivitami je eurytmie. Popsala jsem její historii, specifika a podstatu. Konečnou kapitolou teoretické části jsou hudební činnosti, jejich rozdělení a vliv na vývoj osobnosti dítěte předškolního věku.

V praktické části jsem popsala proces a konečné výsledky mého výzkumu. Stanovené byly tři cíle, které se týkaly významu hudebních činností, jejich obsahového rámce a eurytmie ve třech waldorfských mateřských školách. Jednalo se o kvalitativní výzkum. Provedla jsem obsahovou analýzu tří školních vzdělávacích programů na základě mnou stanovených čtyř významových kategorií. Výsledky mě překvapily v případě eurytmie, jejíž využití ve třech školních vzdělávacích programech není zmíněno. Zjistila jsem také, že postavení hudebních aktivit ve zkoumaných waldorfských mateřských školách je podmíněno dvěma kritériím. První z nich je podpora řádu neboli rytmu dne, v druhém případě se jedná o naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Zmíněné druhé kritérium má největší vliv i na obsahový rámec hudebních činností.

Bakalářská práce mi přinesla velké množství nových informací i zkušeností. S waldorfskou mateřskou školou jsem se setkala už před tím, než jsem se rozhodla pro téma bakalářské práce. A právě návštěva této školy byla jedním z důležitých faktorů při mém rozhodování. Během vypracovávání teoretické části jsem se setkala s kvalifikovanou waldorfskou eurytmistkou. Rozhovor s ní mi osvětlil některé pro mě hůře pochopitelné informace, které jsem načerpala z odborných publikací.

Odborná literatura odkazuje na fakt, že hudba silně působí na fyzický i psychický vývoj dítěte. Přesto v mateřských školách, waldorfských i tradičních, postavení hudby často neodpovídá jejímu významu. Mým upřímným přáním je, aby se tato situace obrátila k lepšímu a hudební činnosti byly plně doceněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborná literatura:

- [1] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. B.v, dotisk. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-85753-09-6.
- [2] SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 2007, 112 s. ISBN 978-80-903761-2-0.
- [3] STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelný zpěv*. Hranice: Fabula, 2012, 142 s. ISBN 978-80-86600-92-5.
- [4] LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha : Raabe, c2006. 165 s. ISBN 8086307263.
- [5] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2000, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.
- [6] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [7] NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. 1. vyd. Praha: Krásná paní, 2010, 63 s. ISBN 978-80-86713-67-0.
- [8] VÁŇA, Zdeněk a Frans CARLGREN. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 8090030726.
- [9] STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 1. vyd. Příbram : IOANES, 1996, 214 s. ISBN 8090210015.
- [10] TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7367-562-2.
- [11] RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno : Karel Rýdl, 1994, 264 s. ISBN 8090003583.

- [12] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2013, 142 s. ISBN 978-80-7464-222-7.
- [13] KURKOVÁ, Libuše. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 140 s. Učebnice pro střední školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- [14] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [15] GAVORA, Peter. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1., vyd. Bratislava: Regent, 2010, 238 s. ISBN 80-88904-46-3.
- [16] Školní vzdělávací program 1
- [17] Školní vzdělávací program 2
- [18] Školní vzdělávací program 3

Časopis:

- [1] KOTŮLKOVÁ J. a R. DRGÁČOVÁ. Česká Orffova společnost – minulost, přítomnost a budoucnost. *Hudební výchova – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní i mimoškolní*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2007, roč. 15, č. 3, s. 37. ISSN 1 210-3683.

Internetové zdroje:

- [1] CARL ORFF. *Česká Orffova společnost* [online]. 2008 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/carl-orff-a-schullwerk/>
- [2] Školy a sdružení u nás. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. 2008 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=skoly>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ŠVP 1 Školní vzdělávací program 1.
- ŠVP 2 Školní vzdělávací program 2.
- ŠVP 3 Školní vzdělávací program 3.
- RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM TABULEK

Tab.1 – Přehled WMŠ, center, r. klubů.....	21
Tab. 2 – kategorie Východiska ŠVP.....	37
Tab. 3 – kategorie Rytmus písní.....	38
Tab. 4 – kategorie Prvky eurytmie.....	39
Tab. 5 – Obsahový rámec ŠVP 1.....	40
Tab. 6 – Obsahový rámec ŠVP 2.....	41