

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**HUDBA A HUDEBNÍ VÝCHOVA
V KONTEXTU INTUITIVNÍ PEDAGOGIKY**

Bakalářská práce

Gabriela Špinarová

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Lena Pulchertová, Ph.D.

Olomouc 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

Olomouc 20. dubna 2016

Gabriela Špinarová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PaedDr. Leně Pulchertové, Ph.D., za vstřícný a podporující přístup při vedení mé bakalářské práce a za podnětné rady a připomínky. Děkuji také Mgr. Pavlu Kraemerovi, Ph.D. za poskytnutí rozhovoru a cenné rady při zpracování této bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ.....	8
1.1 Charakteristika alternativních škol	8
1.2 Vznik a vývoj alternativních škol	10
1.3 Typy alternativních škol	14
1.4 Waldorfská pedagogika	16
1.4.1 Eurytmie	18
1.4.2 Hudba ve waldorfské škole	19
2 INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA.....	21
2.1 Vzdělávání pro dospělé v rámci intuitivní pedagogiky	21
2.2 Vývoj a vznik intuitivní pedagogiky	23
2.2.1 Základní východiska a myšlenky pro vznik intuitivní pedagogiky	23
2.2.1.1 Dětské vnímání světa	24
2.2.1.2 Konkrétní cíle kurzů intuitivní pedagogiky	25
2.2.2 Cvičení a intuitivní hry v rámci vývoje a kurzů intuitivní pedagogiky	26
2.3 Škola Solvik (začátky, vývoj, principy, vyučovací proces).....	28
2.3.1 Psychologie Iris Johansson v propojení s intuitivní pedagogikou	31
2.4 Osobnosti v kontextu intuitivní pedagogiky.....	33
2.4.1 Pär Ahlbom.....	33
2.4.2 Valborg Werbeck-Svärdström.....	34
2.4.3 Iris Johansson	35
2.4.4 Peter Živý	35

3	HUDBA A HUDEBNÍ VÝCHOVA V KONTEXTU INTUITIVNÍ PEDAGOGIKY	37
3.1	Choroi hudební nástroje.....	37
3.2	Souvislost hry a hudby.....	39
3.3	Průběh hodiny hudební výchovy v rámci intuitivní pedagogiky	40
3.4	Werbeck zpívání	42
	ZÁVĚR	44
	ZDROJE.....	45
	SEZNAM PŘÍLOH.....	48
	PŘÍLOHY	
	ANOTACE.....	

ÚVOD

V současném světě existuje mnoho typů alternativních škol. Ve společnosti se jedná o stále se rozšiřující trend, který se více a více dostává do povědomí společnosti. Mnoho osob má s těmito školami vlastní zkušenost a školy si tak získávají stále více příznivců. Pokaždé se však najde směr, který teprve vzniká, je postupně objevován nebo se o něm dostatečně nemluví.

Tato práce je zaměřena na intuitivní pedagogiku, jeden z alternativních směrů, který navazuje na waldorfskou pedagogiku. O intuitivní pedagogice se velmi málo dozvíme z literatury či dalších pramenů. Jedná se totiž o směr, který vznikl z iniciativy mnoha osobností a je těžké veškeré jejich myšlenky a názory sepsat dohromady.

V této práci se budeme snažit ukázat, co vše intuitivní pedagogika je. Abychom to lépe pochopili, zaměříme se v první části na alternativní školství obecně. Charakterizujeme si, o co se jedná, jak vzniklo a postupně se vyvíjelo. Jakými institucemi je zastřešeno ve světě, ale i u nás. Řekneme si, jaké typy alternativních škol máme a stručně si je vystihneme. Více se pak zaměříme na waldorfské školy a antroposofické myšlení, které jsou pro intuitivní pedagogiku podstatné. Popíšeme si její hlavní cíle, idey a také proces, kterému se říká tzv. eurytmie. Jelikož práce nese název hudba a hudební výchova v kontextu intuitivní pedagogiky neopomeneme ani hudbu na waldorfské škole. Zaměříme se na její průběh, formu, rozvoj pěveckých a hlasových dovedností, rytmické cítění a rozdělení hudby dle ročníků.

Druhá část práce bude již zaměřena na intuitivní pedagogiku. Nejprve si ujasníme terminologii v dané oblasti. Popíšeme, jak probíhá příprava a vzdělávání dospělých v rámci intuitivní pedagogiky a jaká je situace v České republice, na Slovensku a ve světě. Vylíšíme si, jaké přístupy intuitivní pedagogika využívá, kde lze získat vzdělání a jak ho aplikovat. Zmíníme, jak se intuitivní pedagogika vyvíjela, její počátky, rozdíly mezi ní a waldorfskou pedagogikou. Jakým způsobem je

aplikovatelná na školách a dětech a jaká škola z iniciativy jejich průkopníků vznikla. Uvedeme, kde se tato škola nachází, proč vznikla a na jakých principech a přístupech je založena. Jakými směry a proudy byla ovlivněna, a kdo vše se na jejím založení podílel.

V poslední, třetí části se budeme věnovat hlavnímu tématu práce – hudba a hudební výchova. S jakými principy pracuje a na jakých základech hudba v intuitivní pedagogice stojí. Popíšeme si, jaké hudební nástroje využívá a proč je výhodou tyto speciální nástroje používat. Zaměříme se také na intuitivní hry a řekneme si proč, a jakým způsobem souvisí hra s hudbou. Popíšeme si i průběh hodiny hudební výchovy, jaká cvičení a techniky se využívají a jaké má výsledky. K závěru se dostaneme k technice, kterou intuitivní pedagogika také využívá a tou je Werbeck zpívání. Řekneme si, o co se jedná, k čemu slouží a jak probíhá.

Jak jsme již naznačili, není mnoho pramenů, které by intuitivní pedagogiku popisovaly. Pomocí dostupné literatury, internetových zdrojů a rozhovorů se pokusíme tyto informace zkompletovat s přiblížením procesu hudby v rámci dané pedagogiky.

1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

1.1 Charakteristika alternativních škol

Pojem alternativní můžeme chápat jako něco jiného, zástupného či náhradního. V rámci školství se ovšem jedná o ekvivalent k pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola či škola nezávislá. Tato terminologie je však někdy chaotická, a to nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích. Může být totiž chápána různými způsoby, což dokládají i mnohé typy definic. Uvedme si několik příkladů:

„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 koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“¹

„Pro označení pojmu „školy s nestátním provozovatelem“ se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu „soukromá škola“ se nyní dává přednost termínu „svobodná škola“ (freie Schule). Kromě toho se také používají termíny „alternativní škola“ (Alternativschule) a „reformní škola“ (Reformschule).“²

„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických

¹ LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. 1st pub. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993, s. 42. ISBN 0340531797.

² LEO ROTH (HRSG.). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 1991, s. 417. ISBN 9783431030242.

*nebo pedagogických základů reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*³

Tyto školy mohou být někdy nazývány i jako školy hrou, jelikož mají rozdílené metody a organizaci výuky a velmi často se snaží učivo předat právě formou hry. S mnoha typy alternativního vzdělávání se setkáme jak u nás, tak i v zahraničí, kde je tento trend rozšířen o něco více. Máme spoustu druhů alternativních škol, kdy pro každou z nich jsou charakteristické jiné rysy, pravidla, postupy a proto je není snadné vymezit jako celek, ovšem velmi často se prolínají v několika stejných charakteristických bodech.

Tyto školy se snaží, aby se dítě přirozeně nadchlo pro vzdělávání a samo chtělo poznávat nové věci a jevy. Vytváří také přátelský vztah mezi učitelem a žákem. Učitelé se snaží děti pozitivně motivovat, podporovat jejich tvořivost i originalitu a zároveň je respektovat s jejich vývojovými zvláštnostmi. Neopomínají se ani spolupráce mezi školou a rodinou žáka. Dále se zaměřují na rozvoj komunikace. Celkově se školy snaží o komplexní výchovu dítěte, kdy kromě intelektuální složky kladou velký důraz na složku emočního a sociálního rozvoje každého jedince. Snaží se co nejvíce aktivně zapojit dítě do výuky, a to formou rozhovoru, skupinové či individuální práce, nebo pomocí projektového vyučování. Zároveň chtějí, aby bylo dítě samo odpovědné za sebe a svá rozhodnutí a mohlo být součástí celého procesu i s možností rozhodovat o aktivitách a činnostech.

Alternativní školy se snaží o propojení různých oblastí a předmětů, čímž chtějí u dítěte dosáhnout toho, aby pochopilo souvislosti, a také se naučilo poznatky aktivně využívat v praxi. Prostředí se velmi často přizpůsobuje dětem nejen funkčně, ale i tak, aby bylo útulné, příjemné a kreativní. Výuka nebývá časově ohraničená (např. zvoněním), ale aktivity se volí dle momentálního zaujetí nebo únavy žáků. Velký důraz je kladen

³ SCHAUB, Horst a Karl G ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundlegend überarbeitete und erw. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. dtv, s. 28. ISBN 3-423-32521-6.

taktéž na slovní hodnocení a vyučovací proces je chápán dle principu „Par la vie-pour la vie“ – učení „z života pro život“.^{4 5}

Učební postupy těchto škol můžeme porovnat s výukou na tradičních školách, kde bývá vyučování zaměřeno zejména na rozvoj intelektuální a nebere moc zřetel na komplexnější rozvoj i po stránce emotivní či volní. Výuka nebývá tolik orientována na estetiku a pracovní činnosti. Učební proces je jednostranný a nasměrovaný na intenzivní dril a nátlak. Režim školy je tak ohraničený striktními pravidly. Učitelé jsou málo citliví a empatičtí vůči dítěti a výchova je jednostranně zaměřena na poslušnost žáka vůči autoritě.⁶

1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Ve 20. století na základě reformní pedagogiky začalo vznikat mnoho alternativních škol. Jejich počátky jsou datovány na 20. a 30. léta, kdy se reformní teorie propojují s názory pedagogů, kteří se stali zakladateli pro jednotlivé typy alternativních škol, jež známe dnes. Řadí se sem např. M.Montessoriová, J.Dewey, R.Steiner, P.Petersen či C.Freinet, ale i další.

Za rozvojem alternativních typů škol stojí i kritika formalistického způsobu vzdělávání, tedy vzdělávání, které ulpívá na formální stránce věci, bez zřetele k vnitřnímu obsahu nebo dopadu. Setkáváme se s ní už na počátku minulého století prostřednictvím kritiků této tradiční školy, kam patří např. Ovide Decroly, Peter Petersen či Adolph Ferriér. Co se týká situace v Čechách a na Moravě, lze říci, že ve 20. a 30. letech bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvoj alternativního školství, jelikož reformní pedagogika byla v té době u nás na velmi vysoké úrovni. Jejím hlavním představitelem byl pedagog

⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

⁵ Alternativní školy v ČR. *Alternativní školy* [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

⁶ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

a psycholog Václav Příhoda, který absolvoval mnoho pobytů v zahraničí, zejména v USA. Odtud dovážel nové poznatky o reformní pedagogice k nám a měl tedy pro rozvoj reformní pedagogiky u nás nemalý přínos, ale o této části se zmíníme později.

Celkově však alternativní školství začalo o něco dříve, ještě před rozvojem reformní pedagogiky a to už na přelomu 14. a 15. století, kdy Vittorino da Feltre vytvořil v přírodním prostředí školu, nazvanou Dům radosti. Zde rozvíjel tělo i ducha žáků a snažil se, aby látce bylo porozuměno. Uznával střídmost, tvořivost a naopak se vyhýbal trestům. Byl prvním, kdo zavedl žakovskou samosprávu.

V 16. století Michele de Montaigne preferoval samostatnost žáka, samostatné myšlení a rozhodování se, uvědomování si vlastních kvalit a schopností, respekt k žákovi a uznávání jeho přirozených vloh.

Nelze opomenout ani Jana Amose Komenského, který je považován za průkopníka a zakladatele moderní pedagogiky. V 17. století vytvořil pansofickou školu v Blatném Potoce, kde se zaměřil na respektování individuálních zvláštností žáků, přiměřenost, praktické, aktivní, názorné a přirozené vyučování (hry, tělocvik, divadelní představení). Cílem výchovy je dle Komenského, příprava k věčnému životu, která má tři stupně: 1. poznat sebe a svět, 2. ovládnout se, 3. povznést se k Bohu. Z těchto cílů pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a uměních, mravní výchova a náboženská výchova. Komenský také vysoce hodnotil význam výchovy a tvrdil, že člověk se stává člověkem pouze výchovou (pedagogický optimismus⁷) a školy mají být „dílnami lidskosti“ (pedagogický humanismus), které mají nahradit „mučírny ducha“, to znamená středověké školy. Jednou z hlavních myšlenek a cílů bylo to,

⁷ názor, který tvrdí, že člověk se rodí jako nepopsaný list papíru (tabula rasa) – až působením prostředí, zejména výchovou se stává tím, kým je

že chtěl rozvíjet „všechny ve všem a všestranně“, tj. chlapce a děvčata, chudé i bohaté, jedince s postižením i bez postižení.⁸

V 18. století přišel Jean Jacques Rousseau s volnou nebo jinak řečeno přirozenou výchovou. Uznával přirozený vývoj dětí, reagování na dané podněty a humanizaci. Snažil se o výchovu, která nerespektovala soudobou ani tradiční kulturu, ale harmonizovala s přírodou. O člověku tvrdil, že se rodí dobrý, pouze ho kazí špatná společnost. Na přelomu 18. a 19. století se objevil Johann Heinrich Pestalozzi, který nadále pokračoval v myšlence J. J. Rousseaua. Ovšem neztotožňoval se se všemi jeho idejemi. Naopak podporoval kulturní společenství a jeho rozvoj, i když předpokládal a chápal jeho vliv na rozvoj dítěte.

Lev Nikolajevič Tolstoj se v 19. století snažil o to, aby poznatky nabyté ve škole byly žáci schopni využít i v běžném životě. Vytvořil tak svobodnou výchovu v Jasné Poljaně, kde vyučování probíhalo bez domácích úkolů, pamětního učení, učebního plánu a trestů. Děti měly naprostou volnost v tom, kdy na vyučování přijdou, a kdy zase odejdou. Měly volnost ve volbě předmětů, obsahu i metodě učení. Učitel zde působil pro žáky jako partner. Na přelomu 19. a 20. století pronikají do státních institucí ideály svobodné výchovy a vznikají tak školy nezávislé na státu. Čímž se dostáváme ke vzniku reformní pedagogiky, což jsme zmiňovali na začátku podkapitoly.⁹

Co se týká vývoje alternativní pedagogiky u nás, ve 20. a 30. letech minulého století sílí snahy o reformu československého školství, které je (až na menší úpravy v tzv. malém školském zákoně z r. 1922) v podstatě beze změny přejato z doby před r. 1918. Kritizuje se hlavně nedostatečný respekt k individualitě žáka, jednostranné přetěžování intelektu žáků, nedostatečně rozvinutá demokratická samospráva škol a nedostatečná

⁸ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

⁹ Alternativní školy v ČR. *Alternativní školy* [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

spoluúčast žáků při rozhodování o záležitostech chodu školy či vyučování. Existovaly dvě etapy reformně-pedagogických pokusů českých učitelů a vychovatelů.

V první etapě vznikají nekoordinované reformní pokusy jednotlivých velmi nadšených učitelů (pokusníků), které byly úzce spjaty s osobností daného pedagoga. Společné jim byly pouze zásady tzv. přirozeného vývoje dítěte (svoboda dítěte → svobodná či volná škola). Zařadit sem můžeme např. Josefa Úlehlu, Boženu Hrejsovou, Františka Bakuleho, Františka Mužíka, Marii Kúhnelovou, Ladislava Švarce a Ladislava Havránka.

Vzniká také řada pokusných škol. Ferdinand Krch roku 1920 založil Dům dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi pro sirotky po legionářích. Smyslem této instituce bylo, aby učitel vytvářel dostatek situací k rozvoji dítěte, jeho dobra, krásy a všech jeho schopností. Důraz byl kladen zejména na výchovu uměním (literatura, kresba), na tělesnou výchovu, tvořivou hru a manuální práci. Dalším, kdo se v rámci reformní pedagogiky angažoval, byl Eduard Štorch, který vytvořil Dětskou farmu na Libeňském ostrově v Praze. Dále také vznikla Volná škola práce na Kladně (Č. Janout a F. Náprstek) a Pokusná škola ve Zlíně (Tomáš Baťa a dr. Jan Baťa).

Druhá etapa nastává v 30. letech, kdy vzniká tzv. „Příhodova školská reforma“. Václav Příhoda byl docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, který rozpracoval plán školské reformy. Ovlivnily ho jeho studijní pobyty na univerzitách v USA, kde např. spolupracoval s J. Deweyem. Příhoda vytváří plán jednotné, vnitřně diferencované školy, která byla určena pro celou populaci na prvním i druhém stupni. Vyznačovala se například volbou volitelných předmětů, kdy si žáci mohli tvořit individuální rozvrh. Mezi základní znaky této reformy patří spojování a koncentrace

předmětů¹⁰, hodnocení a klasifikace podle písemných testů (objektivnější hodnocení). Žák má vedle svobody i povinnost a zodpovědnost.¹¹

1.3 Typy alternativních škol

Alternativní školství je celosvětově rozšířenou záležitostí a to natolik, že v této oblasti můžeme velmi často tápat. Pro usnadnění orientace vytvořil Průcha typologii alternativních škol, kterou rozřadil do tří skupin:

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy

Pro naši potřebu bude mít největší význam skupina první, tedy klasické reformní školy, do kterých řadíme Waldorfskou školu, Montessoriovskou školu, Freinetovskou školu, Jenskou školu a Daltonskou školu. Ovšem třetí skupina je též velmi přínosná a v zásadě můžeme říci, že se s danými typy škol propojuje, zejména pak s intuitivní pedagogikou, která je hlavním tématem práce. Vypišme alespoň stručně, co je podstatou zmíněných škol.

Montessoriovská škola byla založena Marií Montessoriovou, italskou lékařkou a pedagožkou. Původně její působení směřovalo na děti mentálně postižené, ale později se rozšířilo i na intaktní jedince. Hlavním smyslem bylo zabezpečit normální a přirozený vývoj dětí se zaměřením na oblast senzitivní a prožitkovou. Vše bylo důležité pro rozvoj pohybových činností, řeči nebo i morálního citění. K tomu využívala i mnohé specifické pomůcky, které napomáhají dítěti poznat svět i samo sebe. Dále kladla důraz na rozvoj vnitřní tvořivosti dítěte. Pedagog tímto ustupuje a nechává dítěti prostor pro jeho samostatnou činnost. Také slučuje děti všech věkových kategorií dohromady, čímž chce docílit soudržnosti, spolupráci

¹⁰ V rámci školního roku či kratších úseků – žáci se tak mohou po určitou dobu věnovat některému předmětu hlouběji.

¹¹ Škola k tomu využívá žákovskou samosprávu, žákovské organizace a kluby, školní časopis, školní shromáždění a kampaně.

či respektování se navzájem v dané skupině. Posledním ze zásadních aspektů této školy je tzv. kosmická výchova, která se snažila o propojení člověka a přírody a uznávalo hodnoty, které se na přírodní prostředí vážou. Využívá projektové vyučování.¹² Ve světě se Montessoriovské školství rozšířilo nejvíce do Německa a Nizozemska, zejména školy mateřské a základní. U nás se s tímto typem vyučování setkáváme na mateřských i základních školách.

Ve stejné době byla založena Freinetovská škola Célestinem Freinetem, francouzským pedagogem a vyznavačem tzv. pracovní školy. Zaměřil se zejména na oblast přírodních věd a techniky, domácích prací, uměleckou tvorbu a jazykovou komunikaci. Vytvořil ve školách pracovní oddělení, kde se děti individuálně či ve skupinách mohly daným oblastem věnovat. To vedlo k vytvoření mnoha technik, postupů a pracovních pomůcek.¹³ S těmito školami se můžeme setkat hlavně ve Francii, Belgii a Nizozemsku.

Jenská škola má též svého zakladatele, kterým je Peter Petersen, německý pedagog, který chtěl vynést do popředí „novou výchovu“. Roku 1923 se snažil uvést pokusnou školu v Jeně (od toho název), ze které postupem času vytvořil školu pracovní, která se stala známou, jako tzv. Jenský plán (Jenaplan). Žáci byli sdružováni do určitých věkových skupin (např. od 6 do 9 let). Pracovní plán byl daný a rozpracovaný tak, aby se jednotlivé činnosti v týdnu střídaly (práce, rozhovor, hra, slavnost). Hodnocení neprobíhalo běžnou formou známkování a udělování vysvědčení. „Školní obytný pokoj“ byl dalším projektem, jehož smyslem bylo vytvořit pestré, podněcující a volné edukační prostředí pro děti. Dnes je

¹² Komplexní vyučovací metoda v oblasti pedagogiky, která je založena na propojení praxe (reálných situací) a teorie (vědomostí, nabytých ve školní výuce) v cílené činnosti žáka na určitém projektu.

¹³ Individuální pracovní plán pro každého žáka, dostatečně vybavená třída i škola materiálem a pomůckami, vybavená knihovna, dostatečné množství audiovizuálních materiálů, učební programy v akustické verzi pro jazykovou výuku., umístění tiskárny ve škole, např. pro tvorbu školních novin.

Jenská škola propojována s dalšími typy reformního hnutí. Nejvíce se tento typ školy rozšířil v Nizozemsku.

Daltonská škola vznikla díky Helen Parkhurstové, americké pedagožce. Hlavním principem je svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Na každý měsíc je vytvářen individuální program pro každé dítě. Škola se zaměřuje na spolupráci a osobní zkušenost. Žáci si sami vybírají úkoly, na kterých pracují individuálně nebo skupinovou formou. Je to typ školy, který je pro svůj režim velmi často kritizován, např. pro nedostatečné opakování učební látky. Najdeme je nejen v USA, ale třeba i v Anglii či Nizozemsku. V České republice máme *Asociaci českých daltonských škol*, jenž se nachází v Brně, kde jsou i základní školy, která dle této koncepce pracují.¹⁴

1.4 Waldorfská pedagogika

Waldorfská škola je nejznámější alternativní školou u nás. Stala základem pro vytvoření intuitivní pedagogiky.

Zakladatelem je Rudolf Steiner, rakouský filosof a pedagog, který se zabýval teorií poznání, svobodou a její filosofií. Jeho pojetí výchovy má dítěti poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností. Steiner odmítá státní školy, požaduje volnost, zdůrazňuje iniciativu žáků, uplatňuje tvůrčí, pracovní metody ve vyučování. Na základě těchto principů vzniká v roce 1919 u Waldorfských cigaretových závodů ve Stuttgartu první waldorfská škola. Postupně se rozšiřovaly do dalších německých měst, Holandska, Anglie, Maďarska, Švýcarska až po USA. V současné době je to nejrozšířenější typ alternativních škol, kdy po celém světě jich je přibližně okolo 1500.

Steiner koncipoval antroposofii, filosofii, která popisuje vzájemnou provázanost světa - makrokosmu a člověka v něm - mikrokosmu. Snaží se o pochopení základů lidské existence a uvědomění si pravé podstaty

¹⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

člověka. Antroposofická nauka o člověku, se stala základem pro antroposofickou pedagogiku. Steiner rozlišuje v životě člověka tři složky. Tvrdí, že člověk je občanem tří světů. Jeho tělo náleží světu a pomocí něho svět vnímá. Pomocí duše si buduje svůj vlastní svět a duch mu napomáhá objevovat svět, který je povznesený nad oba ostatní. Antroposofie je základem pro waldorfskou pedagogiku, ovšem žáci ani rodiče touto filosofií nemusí být ovlivněni, nemusí ji vyznávat a v žádném případě by do něčeho takového neměli být nuceni.¹⁵

Hlavním cílem waldorfské školy je být školou současnou, ale zároveň vychovávat pro budoucnost. Chce komplexně rozvíjet osobnost dítěte po stránce rozumové, emocionální i volní. Snaží se o probuzení zájmu a svobodné vůle k učení a kreativitě. Podporuje samostatnost, schopnost sebereflexe a snahu o spoluúčast na vytváření společnosti. Existuje podrobný waldorfský učební plán s jasně formulovanými vzdělávacími cíly, metodicko-didaktickými zásadami a podrobnými osnovami jednotlivých předmětů. Je zde snaha o soulad s přírodou, proto jsou používány přednostně přírodní materiály (bavlněné závěsy, voskovky z včelího vosku, ovčí rouno...).

Na waldorfských školách je jinak pojatý rozvrh. Vzdělávání probíhá v blocích v tzv. epochách. Jedná se o 3-4 ti týdenní dvouhodinové bloky, v kterých se učí teoretické předměty (historie, zeměpis, matematika, chemie, fyzika, ...) Dělí se na rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část.

Velký důraz je kladen na rytmus dne, týdne, roku, pod čímž si můžeme představit pravidelné střídání aktivit v souladu s lidským organismem (dýchání; spánek – bdění; ...) a s přírodou (den – noc; roční období, atd.). Waldorfské školy si zakládají na společném prožívání svátků a narozenin. Významnou roli zde hraje i mravně-duchovní rozměr výchovy. Nepoužívají se klasické učebnice. Ty si děti postupně vytvářejí samy.

¹⁵ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

Namísto známkování se výsledky hodnotí formou slovních charakteristik žáků s doporučením pro další rozvoj. Významným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy, osobnost pedagoga, který by měl pro dítě být autoritou i partnerem a také začlenění do komunity.^{16 17}

1.4.1 Eurytmie

Eurytmií rozumíme souměrnost, soulad, souhru, pravidelnost a vnitřní symetrii. Jedná se o „viditelnou řeč“, „viditelný zpěv“ – umění vytvořené R. Steinerem a zároveň o pohybové umění. Cílem je vžít se do hlásek (vokálů a konsonantů) a tónů, vytvořit eurytmické gesto a využít možností celého těla a všech duševních sil. Základ je v recitaci nebo hudbě, a proto rozlišujeme eurytmií hláskovou a tónovou.

Hlásky a zvuky slov mají svou vlastní hodnotu. Pokud převažují samohlásky, vyjadřují naše vnitřní zážitky a nálady a za pomoci souhlásek nastíníme události ve vnějším světě. Pro všechny samohlásky a souhlásky je určený jejich specifický pohyb. Tónová eurytmie se zabývá prožitkem tónu a intervalů, taktem, frázemi, hlavními a vedlejšími hudebními tématy a charakteru skladby. Ve waldorfské škole se postupuje od nejjednodušších rytmů až po náročná vystoupení na jevišti.^{18 19}

¹⁶ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

¹⁷ Učební plán waldorfské školy. *Institut pro podporu inovativního vzdělávání* [online]. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://modernivzdelani.cz/text/ucebni-plan-waldorfske-skoly/>

¹⁸ CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

¹⁹ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-924-0.

1.4.2 Hudba ve waldorfské škole

Podstatnou úlohou ve vzdělávání tvoří sbor a orchestr. Setkáváme se i s velkou snahou o to, aby se všichni (i ti „nemuzikální“) žáci naučili zpívat. Významné je čistě „fenomenologické“ studium intervalů a tónin. V rámci waldorfské pedagogiky hudební výchova navazuje i na ostatní předměty (zeměpis, dějepis). K tomu, aby děti lépe pochopily hudbu, se využívá praktických příkladů za pomoci zpěvu, hry na hudební nástroje a ve vyšších ročnících dějiny a teorie hudby.²⁰

Do páté třídy se rozvoji hudebních dovedností věnuje třídní učitel. Podporuje hru na hudební nástroje a hudbě se věnuje s dětmi každý den. Hudební výchova se prolíná celým vyučovacím procesem a životem školy. Postupně tento sociální faktor učí děti projevovat reakci na určité požadavky a průběh výuky. Tyto hudební prvky slouží taktéž jako nonverbální komunikace mezi učitelem, žákem a třídou (např. zvuk bubínku je signálem pro ukončení hlučné aktivity dětí místo zvýšení hlasu učitelem). Co se týká učebního plánu, je tvořen samotným učitelem, který děti zná a činnosti vybírá dle jejich individuálních možností, uměleckého nadání a temperamentu. Žáci se učí hrát na pentatonickou zobcovou flétnu, lyru a kantelu.²¹

Dalším požadavkem jak už bylo zmíněno, je rozvoj pěveckých a hlasových dovedností. Neopominutelnou částí výuky je rozvoj rytmického cítění, za využití Orffových nástrojů. Je nepředstavitelné, aby nastala situace, kdy se žáci s hudbou setkají jednou či dvakrát do týdne v hodině hudební výchovy.²²

²⁰ CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

²¹ KANTELA - strunný drnkací dřevěný nástroj

²² Jako, když probíhá hudební výchova na běžných školách, což by se přičilo podstatě waldorfské pedagogiky (každá aktivita je založena na uměleckém prvku).

Se staršími ročníky přicházejí i vyšší nároky na žáky. Začínají se tvořit již zmíněné sbory a orchestry. Díky tomu je u žáků podporována spolupráce, naslouchání, schopnost sjednotit se v ladění a vnímat se navzájem. Jejich výkony bývají předvedeny na slavnostech, svátcích nebo jarmarcích pořádaných v rámci školy. Žáci by měli být schopni zpívat dvojhlasně či trojhlasně a začíná se rozšiřovat i jejich záběr v oblasti hry na hudební nástroje zejména pak altové a tenorové dechové nástroje. Hudba už není omezena pentatonickým cítěním, ale objevuje se možnost rozsáhlého hudebního repertoáru.²³

V roli učitele hudby nestojí jenom třídní učitel, ale i hudební specialista. Ve výuce již nebývá časté, že by učitel celý program vymýšlel sám, ale spíše se opírá o vhodnou literaturu.²⁴ Samozřejmě se využívá notového materiálu, mezi nímž najdeme různé pentatonické skladbičky, lidové písně a jejich úpravy. Většinou jsou však v návaznosti na tradice a zvyklosti různých krajů, proto jej nemůžeme využít v každé výuce všech waldorfských škol. Nápomocní při výuce hudební výchovy či individuální výuky hry na nástroj jsou i rodiče žáků, kteří se zapojují také do dalších uměleckých aktivit např. z oblasti výtvarného umění (modelování, dřevořezba, malování, ...) a divadla.²⁵

²³ středověký vícehlas, renesanční madrigaly, skladby z období baroka, klasicismu a romantismu

²⁴ např. Pavel Jurkovič; Rytmus a tempo v hudbě a životě (Praha 1998), Instrumentální soubor na základní škole (Praha 1998), Petr Eben, Ilja Hurník, ...

²⁵ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-924-0.

2 INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA

Pokusíme-li se o vymezení pojmu intuitivní pedagogika, nedobereme se k jasnému cíli, jelikož intuitivní pedagogika jako pojem není nikde definován. Výraz "intuitivní pedagogika" se používá v souvislosti s pořádáním cyklu kurzů pro dospělé. Tyto kurzy běží v Německu, ve Švédsku, v Holandsku, v Pobaltí a Ukrajině a poslední dobou i u nás v České republice. Kurzy intuitivní pedagogiky zde běží již třetím rokem. Oficiálně se jedná o tříleté vzdělávání, kdy se účastníci scházejí čtyřikrát do roka vždy asi na týden (4 týdny v roce) v Koněprusích u Prahy. Tyto tři roky jsou však uváděny pouze jako orientační, doporučená doba. Nejde v nich o to, získat diplom nebo si osvojit soubor vědomostí, jsou spíše prožitkovou záležitostí. V těchto kurzech se setkáváme s novým způsobem myšlení a cítění.

2.1 Vzdělávání pro dospělé v rámci intuitivní pedagogiky

Jak bylo již zmíněno, vzdělávání dospělých v rámci intuitivní pedagogiky probíhá formou kurzů. Tyto kurzy, které jsou pořádány hnutím intuitivní pedagogiky, jsou staré necelých patnáct let. Poprvé se začaly realizovat v Německu a Holandsku. Později vznikly podobné kurzy ve Švédsku a nyní kromě České republiky probíhají i na Ukrajině a na Slovensku. Na Slovensku najdeme školu Fantázia, která se velkou měrou intuitivní pedagogikou inspiruje. V České republice nenajdeme žádnou konkrétní školu. Postupně se však začínají objevovat intuitivní třídy např. na ZŠ Štross v Praze.

Jak již bylo zmíněno, kurzy intuitivní pedagogiky jsou určeny pro dospělé, kteří se chtějí zdokonalit v práci s dětmi, což znamená, že se hodí jak pro učitele, tak i pro rodiče. Základem pro vyučování na kurzech jsou vztahy. Lektoři vedou dospělé k tomu, aby byli schopni více děti respektovat, více se do nich uměli vcítit, naučili se zbavovat vlastních osobních problémů. Z toho nám vyplývá, že se zde primárně pracuje

s pocity a emocemi, které se na kurzech harmonizují. Důvodem je naučit dospělé otevírat se vůči dětem. Vycházejí z toho, že každý dospělý má v sobě mnoho nezpracovaných emocí a očekávání²⁶ a velmi často hodnotí lidi okolo sebe. Tím však dospělí neumožňují dětem svobodný prostor pro vývoj. V zásadě mají takovéto snahy všechny alternativní proudy, které chtějí, aby se dítě svobodně rozvíjelo.

V rámci intuitivní pedagogiky se setkáváme s odlišným přístupem než ve waldorfské pedagogice. Waldorfská pedagogika popisuje, co přesně a jakým způsobem vyučovat, aby děti lépe látku chápaly. Intuitivní pedagogika netvrdí jak konkrétně s dítětem pracovat, ale místo toho se zaměřuje na osobnost pedagoga a práci na něm samotném, aby budoucí vyučovací proces probíhal zdravě a spontánně bez bloků a to jak u dětí, tak u dospělých. Ve spojitosti s kurzy intuitivní pedagogiky mluvíme tedy o využívání metod a přístupů, které dospělým napomáhají posunout se dál jako osobnost i jako pedagog. Když se do takového procesu člověk dostane, získá schopnost vycítit situaci, v jakém rozpoložení jsou děti a na základě těchto faktorů vytvoří hodinu dle potřeby.

Toto vzdělání lze aplikovat nejen na waldorfské či jiné alternativní školy, ale i na školy klasické. Jde o to, aby byl učitel schopen vycítit vznikající situaci a poradit si s ní. Můžeme tedy říci, že vše, co se na zmíněných kurzech učí, je velmi univerzální. Proto mohou být prospěšné jak waldorfským či montessori učitelům, tak i učitelům na klasických školách. Každému se kurz hodí, právě proto, že nezávisí na metodice, ale spíše jde o zlepšení kvality komunikace.^{27 28}

²⁶ Lidé očekávají od ostatních příliš. Představují si je podle určitého ideálu, kterého by ostatní dle nich měli dosáhnout. Ve skutečnosti jsou zklamaní, protože taková situace je nereálná. Každý jedinec je jiný a nikdy nedosáhne ideálu pro všechny.

²⁷ Další informace na: <http://modernivzdelani.cz/intuitivni-pedagogika/>

²⁸ Z rozhovoru dne 4. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

2.2 Vývoj a vznik intuitivní pedagogiky

Pokud se na vznik intuitivní pedagogiky podíváme z hlediska historie, tak její kořeny nesahají příliš hluboko. Ve Švédsku fungovala waldorfská škola, do které se před čtyřiceti lety dostalo několik mladých učitelů. Ti na škole začali učit a na jejich práci navazoval i učitelský seminář, kde tehdy působil mladý Pär Ahlbom.²⁹ Postupem času společně se svými studenty získal pocit, že model tradiční waldorfské školy nekoresponduje s jejich pohledem na správný přístup k výuce. Přesto se ve waldorfské pedagogice setkáme s velmi dobře vymyšleným učebním plánem, který je přiměřený k věku dětí. I když má waldorfská pedagogika vše promyšlené, může tento systém směřovat k tomu, že učitelé se naučí nazpaměť přepokládané výstupy ve výuce. Také nevycházejí sami ze sebe, ze svých pocitů a stane se, že nemusí být autentičtí lidsky.

2.2.1 Základní východiska a myšlenky pro vznik intuitivní pedagogiky

Pär Ahlbom a jeho studenti se také zabývali otázkou ideálu harmonického rozvoje v rámci waldorfské pedagogiky. Waldorfská pedagogika mluví o tom, jak se vývoj v průběhu sedmiletí postupně proměňuje a jak by mělo ideální dítě vypadat ve všech ročnících. Mnoho dětí do toho schématu nezapadá. Setkáváme se s ideou, že malé děti jsou hodně otevřené. To však není schéma platné pro všechny děti. Jsou děti, které vůbec nenapodobují a to většinou díky nesprávnému postupu při výchově. Stává se, že na tyto děti je nahlíženo jako na druhořadé, což je jim dáváno najevo ve formě terapií či léčebných eurytmií. Všechny tyto faktory, ale i další, nejsou považovány za vhodné. Nelze lidi posuzovat dle vývoje, který je uveden v knihách. Každý jedinec má své vlastní tempo ve vývoji.

²⁹ Pär Ahlbom - velmi nadaný hudebník, hudební skladatel, improvizátor, tvůrce hudebních nástrojů a pedagog.

2.2.1.1 Dětské vnímání světa

Pär Ahlbom a jeho studenti tedy začali o všech záležitostech, co jsme si uvedli v předchozím textu přemýšlet. Nejvíce se však zabývali tím, jak svět vnímají děti. Sami si vzpomenuli na to, jak vnímali svět dospělých oni a díky tomu došli k poměrně drastickému poznání, že většina lidí považuje dětství za krásné období, kdy si hráli a byli radostní. Poté následovala dospělost, stres a zodpovědnost, čímž dětská radost a bezstarostnost skončila. Tito studenti ve spolupráci s Pär Ahlbomem však přišli s tím, že to téměř nikdy tak není. Do stavu nostalgie se dostáváme spíše díky tomu, že si sami podvědomě vytěsňujeme zejména negativní vzpomínky a necháváme si v hlavě pouze vzpomínky pozitivní.

Tento kolektiv se však snažil vybavit skutečné vzpomínky na celé jejich dětství. Vraceli se do minulosti a na základě toho zjistili, že plné trauma obsahuje mnoho nepříjemných pocitů. Obecně dospěli k závěru, že dospělí (rodiče, učitelé nebo jiní) pro ně byli pouze šedými stíny.³⁰ Celkově se dospělí stávají pro děti velmi neautentickými bytostmi, které na ně sice reagují, ale velmi mechanicky a proto nedochází k pravému kontaktu a ke správnému porozumění. Mnoho dětí se i proto cítí značně osamocené, přesto, že je dospělí neustále obklopují. Děti vnímají přítomnost dospělých pouze fyzicky. Psychicky se dospělí dětem oddalují – jakoby byli duchem nepřítomni. Tímto se dostáváme k výsledku bádání Pär Ahlboma a jeho studentů. Snažili se určitým způsobem porozumět tomu, proč výše zmíněné situace vznikají, proč jsou dospělí tolik neautentičtí a proč nejsou schopni navázat takový kontakt, který by dítě vnímalo jako správný.³¹

³⁰ př.: Děti se na něco ptají dospělých, ale ti jim odpovídají na něco jiného, než se dítě ptalo. Dítě se proto zeptá znovu, ale odpověď dospělých se opět míjí s danou otázkou. Může se také stát, že se dospělí ohradí nedostatkem času. Děti často cítí, že dospělí si za svými názory nestojí, necítí to tak, ale stejně o nich mluví, protože jsou nějakým obecným pravidlem.

³¹ O intuitivní pedagogice. *Institut pro podporu inovativního vzdělávání* [online]. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://modernivzdelani.cz/text/o-intuitivni-pedagogice/>

2.2.1.2 Konkrétní cíle kurzů intuitivní pedagogiky

Pär Ahlbom se se svými studenty zabýval mnoha myšlenkami, které ovlivnily vývoj a současnou podobu intuitivní pedagogiky. Zmíníme se ještě o dvou hlediscích, kterými se současně zabýváme na kurzech intuitivní pedagogiky. První stanovisko tvrdí, že dospělí lidé žijí neustále v budoucnosti nebo minulosti. Lidé nepřetržitě připravují různé projekty, něco plánují, zaobírají se dalšími vizemi. Naopak se také zaobírají minulostí, kde s nimi někdo špatně jednal nebo jim učinil příkoří. Téměř se nestane, aby dospělí žili v přítomnosti. Děti však vnímají přítomnost velmi intenzivně a je pro ně abstraktní záležitostí, bavit se o budoucnosti nebo o tom, co bylo. Pär Ahlbom se tak snažil vymyslet různá cvičení, která napomohou dospělým dostat se blíže k přítomnosti.

Druhým hlediskem, na který Pär Ahlbom se svými studenty nahlíží je lidské prožívání. Tvrdí, že dospělí moc stavů nepocítují. Vše řeší spíše racionálně, nemají naplněný emocionální život, jsou více otupělí a citově chladní. Pocity jsou věc, kterou nelze naplánovat. Můžeme si naplánovat, kam pojedeme, co si koupíme, ale nenaplánujeme si, jaké budeme mít pocity v budoucnosti.³² Nejde si ani naplánovat, že za půl roku budeme šťastní. Ti lidé, kteří si uvědomují, že nežijí v přítomnosti, mají ochuzený citový život. Snaží se to určitým způsobem dohnat nebo se k tomu vrátit a intuitivní pedagogika je jednou z cest jak to zlepšit.³³

³² Když lidé přemýšlí o budoucnosti, může v ní nastat něco, z čeho budou mít radost. Stále se ovšem jedná o emoci, která nastane až v budoucnosti. Nyní je tato emoce skrytá, pouze si myslíme, že radost mít budeme, ale ani to tak nakonec dopadnout nemusí. (př.: Koupíme si zájezd a myslíme si, že až na dovolenou dojedeme, budeme z ní mít radost. Tato radost nastane však až po příjezdu na místo ale v současnosti ji neprožíváme.

³³ *Intuitivní pedagogika* [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>

2.2.2 Cvičení a intuitivní hry v rámci vývoje a kurzů intuitivní pedagogiky

Tím se vracíme zpět k Pär Ahlbomovi a jeho studentům, kteří chtěli waldorfské školství inovovat na základě výše zmíněných hledisek. Uvědomili si, že to nejdůležitější není metodika, i když je dobře vymyšlená, ale pokud učitel nebude mít schopnost být autentický je téměř jedno, jakou metodiku používá. Děti ho budou považovat za šedý stín, který se kolem nich pouze pohybuje.

Pär Ahlbom společně se svými studenty začal vytvářet svá vlastní cvičení, pomocí nichž si sami na sobě vyvolávali nejen psychické, ale i fyzické zážitky, které mohli prožívat.³⁴ Šlo jim o to, zjistit jak se při vykonávání úkolů cítí. Snažili se najít hranici, kdy si člověk vnitřně řekne ne, už dál nejdu. Nejlepší je nalézt mez, kdy nebezpečí začínáme reálně cítit, ale extrémně ji nepřekračujeme, aby se pro nás daná situace nestala nebezpečnou. Hlavním cílem je snaha v daném pocitu vytrvat, vydržet a neutíkat od nastalé situace. Lidé, kteří neustále něco plánují, mají také city (naštve je něco, jsou smutní, ...), ale naučili se mechanismu jak od vlastních emocí utíkat. Pär Ahlbom a jeho žáci si však řekli, že od svých pocitů utíkat nebudou, a i když je to nepříjemné, budou se je snažit naplno prožít, ať už jsou negativní nebo pozitivní.

Veškerá cvičení byla původně ovlivněna hudbou (Pär Ahlbom je hudebník). Prováděla se jako velmi složitá rytmická hudební cvičení, kdy se člověk snaží vytvářet rozmanité rytmy nebo produkovat dva úplně jiné rytmy. Tento proces je složitý a není téměř možné dva odlišné rytmy provozovat najednou. Člověk se dostává do stresu, situace, kdy to nezvládá a začne poměrně intenzivně prožívat sám sebe i nepříjemné pocity nezvládání. Pokud nezačne utíkat, ale prožívá nastalou situaci a začne s ní

³⁴ Dělali např. hodně nebezpečné věci – chodili po střeše, kdy se jeden z nich přibližoval k jejímu kraji a pokud by spadl, mohl se i zabít. (daleko necítí nic, ale čím víc se přibližuje, tím jsou jeho pocity intenzivnější). Dalším jejich experimentem bylo dlouhodobé setrvávání ve tmě, kdy pozorovali sami na sobě, co se v nich při takovém stavu odehrává. To, že u nás radost propukne, není však ani jisté, jelikož prožívání emocí si člověk nenaplňuje.)

pracovat, naučí se dělat nejen dva rytmy najednou, ale v duševním smyslu se uvolňuje.

Podobné záležitosti začali studenti vymýšlet i v jiných disciplínách jako je např. malba. Člověk přemýšlí, co namaluje, ale po dokončení je s výtvozem nespokojený. Za pomoci daných cvičení se učí, aby ho jeho hlava neblokovala ve spontánní tvořivosti, která je téměř v každém člověku, ale často je zablokována. Přemýšlení je až druhotný stav, který nastává po naplnění cíle, kdy cílem je tvořit bez přemýšlení.

Další z oblastí je rozvoj pohybových intuitivních her, které jsou podobné dětským tradičním hrám. Jsou však pozměněné tak, aby rozvíjely schopnost uvolnit se, aby nás zavedly do nezvyklých situací a pocitů, ve kterých budeme schopni setrvat. Některé tyto hry mohou být trochu nebezpečné, při kterých zažíváme strach. Jiné jsou zase harmonické, vtipné a dochází u nich k prožívání radosti z chaosu, který nastal. Nezapomnělo se ani na dramatické umění, které funguje jako komplex aktivit.

Většina těchto experimentátorů a zakladatelů bylo z řad studentů, kteří seminář navštěvovali, ale sami ještě neučili. Postupně však začali učit na waldorfské škole v Järně.³⁵ Většina učitelů, kteří zde učili před nimi, byla starší než oni a více vyznávali tradiční typ waldorfské školy. Tito učitelé waldorfskou pedagogiku znali, měli s ní zkušenosti a praxi a neměli pocit, že by se měli učit něco nového, že by měli něco radikálně změnit. Střetli se tak dva proudy myšlení, kdy mladí učitelé, kteří na školu přišli později, zastávali stanovisko radikálnější změny ve výuce. Dávali dětem příležitost větší volnosti, což původním učitelům na dané škole připadalo nezodpovědné. Nemohli přejít fakt, že děti nemají žádné

³⁵ Järna - centrum antroposofie ve Skandinávii, kde v okolí najdeme více waldorfských škol, různé léčebně-pedagogické instituty pro mentálně postižené, o které se pečuje pomocí antroposofických metod. Nalezneme zde také rozsáhlé antroposofické, dynamické zemědělství – vzniká alternativní kolonie.

hranice. Nakonec mladí učitelé ze školy odešli, jelikož jejich nové pojetí bylo natolik jiné, že nefungovalo dohromady s původním.

Po pár letech si tato generace pod vedením Pär Ahlboma založila vlastní školu nedaleko od Järny.³⁶ Začali zde stavět novou školu a to s konkrétní představou. Tuto školu budovali společně s učiteli a žáky, jenž je následovali ze školy v Järnē, a kteří s jejich novým radikálním pojetím výuky rezonovali. Od 80. let až do současnosti tato škola existuje a funguje pod názvem Solvik.^{37 38}

2.3 Škola Solvik (začátky, vývoj, principy, vyučovací proces)³⁹

Pär Ahlbom a další zakladatelé Solviku zprvu veškerý vývoj brali velmi experimentálně. Zkoušeli vytvořit nový přístup ve výuce, což sebou přináší jistá úskalí. Dnes zpětně uznávají, že dělali mnoho chyb a že mnohé záležitosti byly vytvářeny metodou pokusu a omylu. Také se učili přímo na dětech, což nebyl zcela správný postup. Ovšem postupně díky svému svobodnému přístupu a otevřenosti začali nalézat, co je dobré, co funguje a co všem zúčastněným (učitelům, dětem, rodičům) dává svobodu.

Abychom lépe pochopili princip školy Solvik, která vychází z intuitivní pedagogiky, popíšeme si záměr a situaci na waldorfských školách. Waldorfské školy byly založeny proto, aby vychovaly novou generaci dětí, které nebudou přizpůsobeny školskému systému, jaký známe z klasických škol. Naopak nebudou tyto děti ovlivněné řádem a budou schopné samy tento systém změnit k lepšímu Nicméně se však

³⁶ Školu začali její zakladatelé stavět úplně sami v pěkné části jižní části Švédska u fjordu, skal a lesa. Budovy samotné vypadají velmi radikálně, kuriózně - dá se říci v hobitovském stylu, zakulacené, útulné, ale přesto neobvyklé.

³⁷ *Autonomie místo přizpůsobení* [Autonomie statt Anpassung] [film]. Režie John Geiter a Uwe Hanke. Německo

³⁸ Z rozhovoru dne 4. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

³⁹ Více informací o škole Solvik: <http://www.solvikskolan.se/>

vytvořil určitý waldorfský systém a vzniká podobný problém, jaký chtěla waldorfská pedagogika řešit. Setkáváme se tak s paralelním světem, který je sice smysluplnější než systém klasické školy, ale je zde nebezpečí, že se lidé z oblasti waldorfského školství posouvají měkkými ovlivňujícími metodami do přizpůsobování se k danému systému, což se setkává i s rozporem antroposofického myšlení.⁴⁰ Intuitivní pedagogika však považuje za naprosto zásadní věc, aby lidé byli co nejvíce autonomní, aby se nepřizpůsobovali ničemu (státu, waldorfskému systému, montessori systému).

O škole Solvik byl natočen film - *Autonomie místo přizpůsobení*.⁴¹ Z názvu filmu vyplývá hlavní myšlenka školy Solvik. Především se její zakladatelé snaží o autonomii. Tedy o to, aby žáci, učitelé i rodiče byli co nejvíce nezávislí, svébytní a samostatní. Ovšem uznávají waldorfskou filosofii výchovy jako smysluplnou, která většinou funguje. Nicméně v žádném případě jejich pojetí nikomu nic nevnucuje. Ať už žáci nebo dospělí cítí, že s nimi dané činnosti nerezonují, dělat je nemusejí i přesto, že je objektivně prokázána správnost jejich vykonávání. To však intuitivní pedagogika nepovažuje za důležité.

Jak již bylo zmíněno, pro zakladatele školy Solvik, není důležité, co se dá objektivně prokázat. Důraz je kladen zejména na autentičnost učitele, jeho cítění a empatii.⁴² Učitel má právo rozhodnout se, jak bude učit. Pokud dostojí dané autentičnosti, dosáhne i plnohodnotnějšího kontaktu s dětmi. Pro děti je tento přístup důležitý, jelikož ony samy jsou velmi citlivé a pokud bude učitel jednat opravdově, dítě to pocítí. Učitel vystupuje sám za sebe, nejedná se o někoho, kdo se pouze něčemu

⁴⁰ Žáci ani rodiče touto filosofií nemusí být ovlivněni, nemusí ji vyznávat a v žádném případě by do něčeho takového neměli být nuceni.

⁴¹ *Autonomie místo přizpůsobení* [Autonomie statt Anpassung] [film]. Režie John Geiter a Uwe Hanke. Německo

⁴² Pokud se učitel v dané situaci cítí špatně, může vyjádřit své pocity. V žádném případě by neměl být nucen, aby dělal něco, co je proti jeho přesvědčení, a co je mu nepřijemné.

naučil a teď podle toho uspořádává styl svého učení, jednání a projevů.⁴³ Ovšem o těchto faktorech nemluví pouze intuitivní pedagogika, ale i další proudy jako např. Respektovat a být respektován. Cílem těchto směrů je dojít k nenásilné komunikaci. Toho dosáhneme tím, že se ztotožníme se svými pocity, budeme je schopni ventilovat navenek, budeme také respektovat pocity ostatních a pokud se vyskytne nějaký rozpor, vynasnažíme se najít kompromis, který by oběma stranám vyhovoval.

Momentálně jsme si popsali školu Solvik, kde se začalo pracovat s dětmi odlišným způsobem a jinak se k nim chovat. V žádném případě se děti nikdy nenutí do učení, což je absolutní zásadou. Mohlo by se zdát, že takovýto systém povede k chaosu, každé dítě bude mít až příliš volné pole působnosti a bude dělat, co se mu líbí. Realita bývá často opačná. Děti převážně chtějí dělat aktivity, které učitel nabízí. Dítě, které se do činností nezapojí, bývá spíše výjimkou. Dokonce se můžeme setkat se situací, kdy dítě nemusí přijít do školy – stane se, že dítě nepřijde několik dnů do školy a při jeho návratu není vyžadována omluvenka, podepsaná od lékaře ani důvod jeho nepřítomnosti.⁴⁴ V kostce můžeme říci, že takovýto přístup přes veškeré předpoklady nevede ke zmatku a bezvládní.

Učební plán na škole Solvik víceméně sleduje waldorfský učební plán. Ovšem vše není tak jednoznačné jako ve waldorfské škole. Pokud přijde podnět od učitele nebo od dětí samotných – místo této epochy podnikneme něco jiného, je zde velká otevřenost předchozí plán změnit, což je činitel, ve kterém se shoduje intuitivní a waldorfská pedagogika.⁴⁵

⁴³ př.: Děti poslouchají hudbu, která se jim líbí. Mají pocit, že s nimi harmonizuje, ale dospělí má pocit, že daná hudba je disharmonická a nelíbí se mu. Učitel tedy může vyjádřit vůči takové hudbě své pocity, ale nemá právo dítěti do jejího poslechu zasahovat. Pokud dítě takovouto hudbu poslouchá nahlas v přítomnosti učitele, který ji slyší, snaží se nalézt kompromis.

⁴⁴ Učitel se může optat, co dítě dělalo. To má právo mu odpovědět (kupovalo si zmrzlinu, pozorovalo v parku veverka, bloumalo po městě), ale zároveň odpověď učiteli poskytnout nemusí. Vyjádření dítěte je bráno pozitivně, jako zážitek a není hodnoceno odpovědí typu: „To je škoda, ty jsi o hodně přišel, budeš muset látku dohánět.“

⁴⁵ Děti nechtějí hodinu anglického jazyka, ale chtějí být venku déle. Učitel jejich přání většinou přijme.

V rámci intuitivní pedagogiky vyučované na škole Solvik jsou děti více venku než v klasické waldorfské škole, rozvrh je flexibilnější. Přestávky trvají delší dobu, začátky a konce hodin jsou velmi přibližné a na škole nemají zvonek. Kolem 8:30 až 9:00 se děti začínají ve škole objevovat. Učitel začne pracovat i se čtyřmi dětmi, ostatní si venku hrají a postupně přicházejí. Nastává plynulý přechod z přestávky do výuky. Další proces je velmi podobný jako ve waldorfské škole.^{46 47}

2.3.1 Psychologie Iris Johansson v propojení s intuitivní pedagogikou

Oblasti, které byly již zmíněny, nejsou všechny sféry, ze kterých intuitivní pedagogika vychází. Můžeme je zahrnout do jednoho velkého okruhu, ke kterému se přidávají další. Druhým takovým okruhem je psychologie Iris Johansson.⁴⁸ Iris nepatřila mezi zakladatele Solviku, ani s jeho vznikem neměla nic společného. Dozvěděla se o něm před patnácti lety, kdy se náhodně setkali s Pär Ahlbomem. Jeho koncept výuky ji zaujal natolik, že mu nabídla svoji pomoc v rámci vedení a organizování semináře intuitivní pedagogiky pro dospělé, rodiče a učitele.

Při vedení a poradenství daných seminářů vycházela Johansson ze své psychologické teorie. Jelikož je Iris autistkou, byl a je její vnitřní život odlišný od života běžných lidí. Ona však dokázala svůj handicap překonat a naopak ho přetvořit v něco pozitivního. Emoce autistů jsou jiné. Nevyjadřují je klasickým způsobem jako my ani je neprožívají jako my a díky tomu se z našeho hlediska chovají nezvykle. Jejich reakce ani mimika neodpovídají chování, kterému jsme si navykli. Naopak i my jim připadáme nepochopitelní. Pokud prožíváme stav štěstí nebo smutku, zobrazí se i v rámci naší mimiky, gest a projevů chování. To, že pláčeme nebo se smějeme, si autisté neumějí nikam zařadit, protože takové pocity nezažívají.

⁴⁶ *Intuitivní pedagogika* [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>

⁴⁷ *Autonomie místo přizpůsobení* [Autonomie statt Anpassung] [film]. Režie John Geiter a Uwe Hanke. Německo

⁴⁸ Iris Johansson (dnes kolem 70 let) - poměrně známá švédská autistka.

Jako každý autista, byla i Iris vzhledem k svému handicapu často konfrontovaná. Proto se začala snažit osobitým způsobem pochopit svět lidí okolo ní.

Začala pomocí vědeckých postupů zkoumat svět intaktních lidí zvenku. Proč lidé např. dělají různé grimasy, proč se usmívají, pláčou, co se v nich odehrává. Desetiletí se Iris touto oblastí zaobírala, až došla k jejímu pochopení. Dokonce se naučila vnější projevy emocí napodobovat.⁴⁹ Velmi hluboko pronikla do světa našich emocí. Díky autismu je schopná dívat se na svět okolo sebe naprosto objektivně a naše emoce v ní nic nevyvolávají, v čemž je velký rozdíl mezi autistou a intaktním jedincem.⁵⁰ Díky této objektivnosti se její psychologie, kterou objevila, stala neuvěřitelně exaktní a neobsahuje chyby tradičních psychologických systémů.⁵¹ Nejenom, že Iris přišla s velmi dobře vypracovanou psychologií, ale také se způsobem, jak s ní pracovat. Nabízí terapii lidem, kteří jsou v psychických potížích, které jim pomáhá řešit, a také jim pomáhá vypořádat se s vlastními emocemi.

Když se Iris Johansson dozvěděla o intuitivní pedagogice a její myšlence autentičnosti a prožívání emocí, nabídla Pär Ahlbomovi své služby, pomocí nichž umí s danými problémy pracovat. Dokáže lidem vysvětlit, co se sebou dělat. Ve vzdělávání intuitivní pedagogiky se tak setkaly dva proudy, které spolu neměly nic společného a ani si nebyly v ničem podobné. Pär Ahlbom a jeho spolupracovníci k psychologii Iris Johansson přidali postupy jak pracovat se sebou skrz své tělo za pomoci nezvyklých a nebezpečných cvičení, kdy se dostáváme na své fyzické i psychické hranice.

⁴⁹ Pochopila např., že pokud jí někdo daruje dárek, je dobré se usmát. Této mimice se učila tím, že udělal fyzický pohyb usmání (nemohla to udělat jako my, když nás něco potěší a poté se spontánně usmějeme – autisté takovouto možnost nemají).

⁵⁰ Pokud my vnímáme emoce někoho jiného, můžeme je nějakou dobu objektivně zkoumat, ale velmi rychle nás zasáhnou a začneme s daným člověkem soucítit. Pak už ani nevíme, jestli se jednalo o jeho nebo naše emoce, což u autistů zkrátka není možné.

⁵¹ např. S. Freud, C. G. Jung i další do svých teorií vkládali svá vlastní omezení svoji jednostrannost a nebyli schopni úplně nestranného pohledu, z čehož vyplývá, že Iris Johansson přináší jedinečný psychologický směr

Prozatím není žádná takováto škola jako Solvik. Před 15 lety sice vznikly snahy založit školy daného typu, ale byly spíše napůl úspěšné. Zpočátku bylo i nadšení pro tuto pedagogiku na některých školách, ale po pár letech to dopadlo tak, že někteří se od toho odvrátili, začali se od toho distancovat a někteří to brali dál vážně, jenže jim chyběla ta správná harmonie a to, že škola nešla daným směrem. Nepodařilo se tedy vytvořit atmosféru jako v Solviku, ale snahy byly. Zástupci Solviku ale nechtějí, aby někdo kopíroval jejich školu. Přejí si, aby lidé vycházeli sami ze sebe, a nemyslí si, že jejich model je univerzálně platný a měl by se kopírovat.⁵²

2.4 Osobnosti v kontextu intuitivní pedagogiky

2.4.1 Pär Ahlbom

Pär Ahlbom se narodil ve Stockholmu dne 15. července 1932. Jedná se o hudebního skladatele, velmi nadaného hudebníka, improvizátora, učitele a novátora v oblasti pedagogiky. Věnoval se studiu malby, loutkového divadla, ale zejména hudby. Studoval např. hru na varhany pod vedením Ph Möllera a kontrapunkt. V letech 1956-1958 studoval na populární Ingesund School of Music. Jako skladatel je samoukem. Od roku 1960 začal působit v seminářích Rudolfa Steinera na waldorfské škole v Järně jako hudebník. V letech 1963 až 1966 působil v terapeuticko-vzdělávacím institutu jako hudební terapeut pro mentálně postižené děti. Později společně s dalšími vytvořil hnutí intuitivní pedagogiky a založil ve Švédsku školu Solvik.

Hudba Pär Ahlboma je inspirována impulsy nizozemských skladatelů, jako jsou G. Dufay a J. Ockeghem. Anton Webern byl hudebním skladatelem, který ho také ovlivnil zejména v oblasti primitivních prvků hudby v souvislosti s životem v přítomnosti. Celkově však umění Pär Ahlboma vychází z antroposofického myšlení. Hudba je součástí celku, který v sobě zahrnuje slovo, pohyb, barvu, architekturu a mnoho dalšího.

⁵² Z rozhovoru dne 4. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

Pär Ahlboma lze považovat za ezoterického člověka, který žije přítomností, což je jedna z myšlenek intuitivní pedagogiky, které byl spoluzakladatelem. Zviditelnil se také díky své tvorbě *Colludus I* (sbor, 2 flétny a 2 rohy), *Colludus II* (2 flétny, 2 violoncella a 2 harfy). V posledních letech našel zalíbení v improvizaci. Spolupracuje také s výrobcem hudebních nástrojů Manfred Bleffertem z Heiligenberg, který vytváří gongy, triangly, činely, zvonky a metalofony, které hrají také důležitou roli v Ahlbomově hudbě. Propukl u něho také zvláštní zájem o akustické možnosti dřeva a vyvinul vhodné metody hraní. V popředí jeho hudby vždy však stál lidský hlas, kdy v této souvislosti podporoval techniku švédské operní pěvkyně Valborg Werbeck-Svärdström.⁵³

2.4.2 Valborg Werbeck-Svärdström

Operní pěvkyně Valborg Werbeck-Svärdström se narodila v severním Švédsku roku 1879. Byla obdarována výjimečným hlasovým rozsahem. Zpěv pro ni byl snadný i ve velmi vysokých polohách (A''') nebo naopak polohách nízkých.

V 15 letech započala studium zpěvu na Královské hudební akademii. Již zde se začaly projevovat její obtíže při zpěvu. Tyto potíže se stupňovaly, až u ní propuklo onemocnění krčních žláz. Příčina nebyla nalezena, tedy ani adekvátní léčba, proto se hlas Valborg Werbeck-Svärdström postupně zhoršoval. Přes veškeré problémy byla v 21 letech přijata jako členka Dvorní opery ve Stockholmu. Ve 25 letech její hlasivky z hlediska pěvecké kariéry vypověděly službu.

Onemocnění ji přimělo hledat nový a zdravější způsob zpěvu. Vytvořila tak vlastní přístup v práci s lidským hlasem. Vznikla cvičení, díky nimž si hlas opět obnovila. Díky tomu se vrátila zpět ke zpěvu a opeře a veškeré problémy překonávala pomocí svých cvičení. Později se na základě nalezení nové metody rozhodla založit vlastní pěveckou školu

⁵³SVENSK MUSIK [online]. [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <http://www.mic.se/avd/mic/prod/micv6eng.nsf/docsbycodename/soekresultat?opendocument&fraga=par+ahlbom>

- Škola pro odhalení hlasu. Roku 1912 se setkala s Rudolfem Steinerem, jemuž se její činnost líbila, podporoval ji v ní a nabídl ji spolupráci, z níž vzešla metodika správné hlasové průpravy. Položila také základ terapeutickému využití zpěvu při práci s handicapovanými lidmi.⁵⁴

2.4.3 Iris Johansson

Iris Johansson je švédská autistka narozená 8. dubna 1945. Zároveň je autorkou několika publikací, vede semináře, učí a je vychovatelkou. Strávila své dětství na farmě uprostřed početné rodiny. Její otec zprvu ani netušil, že by Iris mohla být autistkou a přesto se snažil, aby byla zapojena do společenského života. Iris se naučila číst, psát a po škole začala pracovat v kadeřnictví. Později se stala vychovatelkou v centru mládeže. Začala studovat náboženství, pedagogiku a psychologii.

Vytvořila vlastní psychologii zaměřenou na emoce a prožívání. Snažila se pochopit způsoby komunikace mezi lidmi. Vede terapie, kde se snaží různými metodami vyřešit psychické problémy svých klientů. Zároveň začala spolupracovat s Pär Ahlbomem na jeho kurzech intuitivní pedagogiky.⁵⁵

2.4.4 Peter Živý

Peter Živý je asi nejznámějším představitelem intuitivní pedagogiky u nás a na Slovensku. Sám intuitivní pedagogiku studuje v Německu a ve Švédsku. Je lektorem kurzů intuitivní pedagogiky. Vede mnoho workshopů, přednášek a seminářů. Účastní se pedagogických festivalů a konferencí, kde o intuitivní pedagogice přednáší a šíří toto povědomí mezi veřejnost. Je to člověk, který hledá nové cesty s využitím všech ambicí, které jedinec má. Děti jsou pro něho bytosti svobodné, nevnučuje jim nic, pouze je podporuje pomocí intuice. Stal se konzultantem projektu Zelená škola.⁵⁶

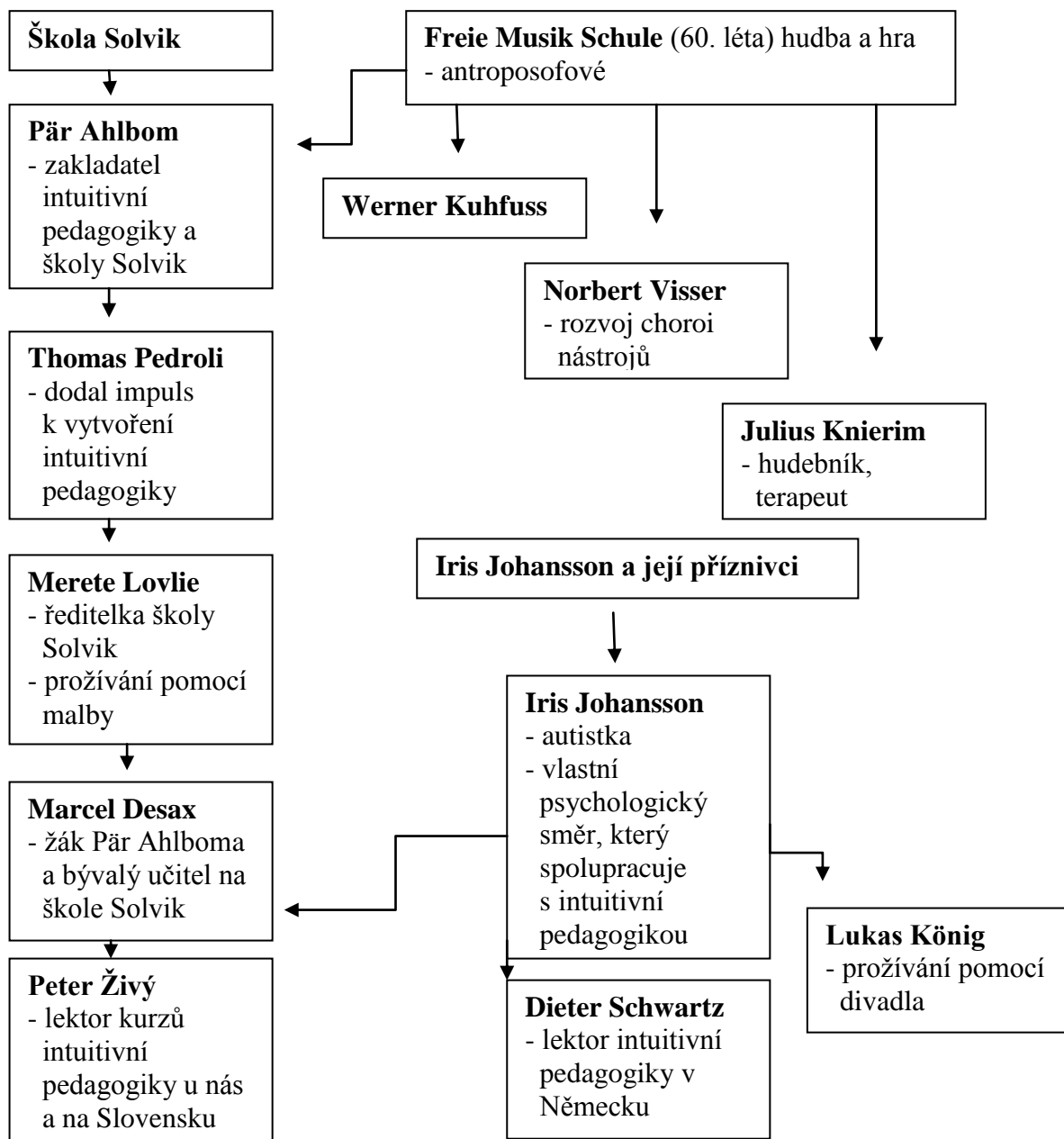
⁵⁴ Valborg Werbeck-Svärdström. *Orpheus* [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://orpheus.hr/cs/valborg-werbeck-svardstrom/>

⁵⁵ *Iris plats för möte* [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://irisjohansson.com/>

⁵⁶ usiluje o šíření ekologického povědomí do slovenských škol.

Záměrem Petera Živého je vytvoření nové školy, která by byla vlídná vůči dětem a současnému světu.^{57 58}

Do vývoje intuitivní pedagogiky zasáhlo mnoho osobností. Následující schéma nám lépe přiblíží, kdo vše se do jejího vývoje zapojil.



⁵⁷ Živý svět [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://www.zivysvet.sk/>

⁵⁸ Peter Živý. *INSTITUT PRO PODPORU INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://mladez.inovativnivzdelavani.cz/o-inovativnich-skolach/skola-solvik/peter-zivy/>

3 HUDBA A HUDEBNÍ VÝCHOVA

V KONTEXTU INTUITIVNÍ PEDAGOGIKY

Pär Ahlbom, zakladatel intuitivní pedagogiky a Solviku byl původně hudební skladatel, improvizátor a navrhoval hudební nástroje. V 60. letech kolem sebe začal shromažďovat lidi, kteří se v rámci hudby chtěli dostat na své hranice a posunout se dál netradiční cestou. Převážně to byli lidé z antroposofického prostředí, tedy s podobným smýšlením. Postupně začal vznikat nový přístup k hudbě, který souvisí s improvizací, přirozeností i s tím, jak přirozeně hudbu vnímají děti. Vznikl tak model, který se rozvětvil do více proudů a na více činností. Jeden z těchto proudů je právě škola Solvik.

Tato skupina lidí si začala uvědomovat, že běžné hudební nástroje jsou pro děti nevhodné. Děti mají jinou psychiku, a proto bezprostředně vnímají svět odlišným způsobem než dospělí. Tudíž se Pär Ahlbom a jeho přátelé pustili do výroby hudebních nástrojů, které by pro děti byly přirozené. Vznikl celý vývoj hudebních nástrojů, který je podle nich více přizpůsobený dětskému vnímání než klasické nástroje.

3.1 Choroí hudební nástroje

Choroí hudební nástroje jsou přizpůsobené dětem. První impuls vznikl v polovině 60. let, kdy byl Norbert Difer (jeden z okruhu lidí kolem Pär Ahlboma) osloven, zda by vyrobil hudební nástroj, který by napomohl k řeči jednomu autistickému chlapci z léčebně-pedagogického institutu v Holandsku. Difer se snažil vyrobiť flétnu, která by odpovídala potřebám chlapce. Vytvořil pentatonickou choroí flétnu a to z několika důvodů. Pentatonika je pro děti přirozená, jakákoliv náhodná melodie zní celkem dobře na rozdíl od diatonické flétny. Dalším důvodem je společná harmonie.⁵⁹

⁵⁹ Pokud by se pentatonika hrála na běžné instrumenty, nebude stále dobře ladit.

Klasické diatonické flétny jsou rozdílné. Na škole Solvik nebo waldorfských školách hrává celá třída najednou, což většinou vede k disharmonii, pokud děti hrají na běžné diatonické flétny. Choroí flétny jsou postaveny jinak. Uvnitř mají překážky, které jsou viditelné a tím zvuk změkčují. Z tohoto důvodu nelze takřka rozeznat, zda k sobě flétny neladí a celkově se zvuk stává harmonickým. Tyto flétny jsou postaveny tak, aby připomínaly lidský hlas, což byl původní záměr, vzhledem k autistickému chlapci, pro kterého byla flétna zprvu určena. Chlapec díky flétně mohl vyluzovat zvuky podobné lidskému hlasu a postupně se rozmluvit. Proto jsou tyto flétny důležité i pro terapeutické účely.

Od konce 60. let po současnost se choroí flétny staly rozšířenou záležitostí v rámci všech waldorfských škol a také na škole Solvik. Tyto pentatonické choroí flétny jsou určeny zejména pro první a druhý ročník základní školy. Méně rozšířené jsou diatonické choroí flétny, které jsou určeny pro vyšší ročníky, které s diatonikou pracují. Nicméně velký rozdíl ve společné souhře je zde neustále. U klasické flétny jsou více slyšitelné disonance mezi hráči. Celkově se výroba choroí fléten zdokonalila natolik, že vyrábí celé sady fléten pro konkrétní ročníky. Dalšími typickými nástroji kromě fléten jsou i choroí lyry a harfy, které se využívají jak ve školách, tak i pedagogicko-léčebných institucích.

S hudebními nástroji souvisí i otázka přírodního a temperovaného ladění. Antroposofické a waldorfské proudy mají tendenci se vracet k přirozenému ladění. Přirozené ladění vychází ze staré pythagorejské teorie hudby.⁶⁰ Zatímco temperované ladění má vše zprůměrované, aby se dalo

⁶⁰ V pythagorejském ladění vytvoříme veškeré tóny stupnice (v rámci oktávy) pomocí skládání intervalu kvinty (lze posunout o jednu nebo více oktáv). Pentatonika: 1:1, 9:8, 4:3, 3:2 a 16:9

mechanicky transponovat z jakékoliv stupnice do jiné, což je praktické, ale v přirozeném ladění nemožné. Melodie zní pokaždé jinak.^{61 62}

3.2 Souvislost hry a hudby

Intuitivní hry vycházejí z hudby. Pär Ahlbom byl přesvědčený, že pro děti není přirozené pouze zpívat nebo hrát na hudební nástroj, ale přirozené je doprovázet tyto činnosti pohybem a tancem. Tvrdil, že hudbu nelze oddělit od tanečního projevu. Vymýšlel tak pohybové aktivity, které děti dělaly při muzicírování.

V počátcích toho vývoje byl rovnocenným partnerem Pär Ahlboma jistý Werner Kuhfuss, který má na rozvoji intuitivních her a aktivit stejnou zásluhu jako Pär Ahlbom. Oba dva byli dlouholetými spolupracovníky. Navazovali na teorie Friedricha Schillera, který tvrdil, že člověk se nachází mezi dvěma extrémy - jasná pravidla nebo chaos. Ani jedna z poloh není pro člověka zdravá a přirozená. Nejpřirozenějším je stádium mezi těmito extrémy. Existuje určitá forma, pravidla a částečně vzniká chaos a nastává improvizace. Tuto definici můžeme přenést na charakter dětské hry.⁶³ Z toho vyplývá, že přirozenými se můžeme stát pouze tehdy, pokud jsme ve stavu hry. Člověk hraje tehdy, když je v plném slova smyslu člověkem. A je jen tehdy v plném smyslu slova člověkem, když hraje.⁶⁴

Pro přiblížení si zmíníme několik citátů Wernera Kuhfusse.

„Hra je pohybový a pracovní princip všeho živého.“

„Jen ve hře se můžeme naučit zvládat odpory, které nám klade reálný život.“

„Hra dítěte se odlišuje od hry dospělého.“

„Dítě si hraje, aby se potvrdilo ve své živosti, dospělý si hraje,

⁶¹ HRSG. VON GERHARD BEILHARZ. *Musik in Pädagogik und Therapie*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2004. s. 203-214, ISBN 3772522378.

⁶² Z rozhovoru dne 12. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

⁶³ Dětská hra má pravidla, která se však stejně mění a vystupuje tak za hranice daných pravidel.

⁶⁴ Z rozhovoru dne 12. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

aby v odumírajícím světě znovu našel život.“

„Práce dítěte ve hře může potěšit dospělého a může ho podnítit.“

„Pokud zemře hra, zemře život.“

„Síla v práci můžeme čerpat z procvičování ve hře.“⁶⁵

3.3 Průběh hodiny hudební výchovy v rámci intuitivní pedagogiky

Každá hodina začíná příchodem dětí, kdy se učitel s dětmi přivítá. Je důležité být v kontaktu s dětmi, koncentrovat se na ně a zažít je v jejich jedinečnosti. Vzniká tak společná nálada třídy, která ji obklopuje. Zpravidla se při prvním cvičení stojí v kruhu, kdy se děti a učitel zpětnou formou znovu pozdraví. Pokračuje se aktivitami na naladění. Učitel pohybuje rukama, celým tělem, různými způsoby. Děti se naladí na tento pohyb a napodobují ho.⁶⁶ Děti se zapojují do cvičení a učitel zasahuje různými způsoby dle potřeby jejich potřeby a spontánně vzniklé situace.⁶⁷

Faktorem, který je při činnostech dětí nepomíjitelný, je periferní vnímání. Dospělí se po většinu doby zaměřují na jednu aktivitu, na jednoho člověka, kdežto děti vnímají atmosféru prostředí jako celek. Nesoustředí se na nic konkrétního, vnímají vše. Jedná se o schopnost, která se u dětí objevuje přirozeně. V životě, ale i v hudbě proudí éterní a životní síly z venku dovnitř do těla. Děti se ocitnou v módu naslouchání všemu zároveň.

⁶⁵ HRSG. VON GERHARD BEILHARZ. *Musik in Pädagogik und Therapie*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2004. s. 428, ISBN 3772522378.

⁶⁶ Cvičení příklad: Tobias (jedno z dětí) by chtěl dělat něco jiného. Učitel mu dá možnost, aby celou skupinu vedl. Začne dupat, potom skákat a různě se pohybovat (Jeho pohyby souvisí s emocemi, které si přinesl s sebou. Děti lépe vědí jak ze sebe emoce dostat – dupání, agresivnější pohyby. Pokud mu učitel dovolí, aby se takto vybil, je to dobré. Dítě získalo roli, kdy může dělat to, co by přirozeně chtělo a zároveň je to zakomponované do připraveného programu). Paralelně s Tobiasovým vedením je zapojeno další dítě. Amadu (jiné dítě, které potřebovala větší míru pozornosti) se otočil a učitel mu zadal úkol - uhádnout, kdo bude skupinu vést. Všechny děti se snaží pohyby dělat, co nejpřesněji a najednou, aby nebylo lehké uhádnout, kdo momentálně skupinu vede. Děti se poté střídají v předvádění a hádání.

⁶⁷ Učitel občas do cvičení zasahuje dle nastalé situace a potřeby dětí. Vede skupinu humorně, energicky nebo naopak uklidňujícím způsobem.

Díky tomu se ocitnou i v stavu neunavitelnosti a energie, proto jsou pro děti tyto záležitosti zdravé.⁶⁸

Hodina hudební výchovy pokračuje dalšími ladícími cviky, kdy se začíná používat i hlas. Tělesný pohyb se přesouvá dovnitř těla, do pohybu hlasivek. Zpívají se předem dané vokály, ale velmi potichu, formou brumenda. Učitel opět žáky povzbuzuje, dodává jim energii nebo naopak situaci uklidňuje. Z terapeutického pohledu učitel vnímá emoční stavy, ve kterých děti jsou, dle jejich chování.⁶⁹ Postupně se rozvíjí komplikovanější hry.⁷⁰ V jedné hodině hudební výchovy se tak setkáme s cvičeními na rytmus, zpíváním, improvizací i pohybem. Pär Ahlbom sám na tyto hry skládal hudbu, rýmy (viz příloha).

Propojenost s tělem a vyjadřování se pomocí něho je velmi důležité u malých dětí. V pozdějším věku budou moci vnímat hudbu jako interní záležitost bez propojení s pohybem. Celkově je hudba v rámci intuitivní pedagogiky považována za vnitřní záležitost. Na waldorfských školách probíhají měsíční slavnosti, kde se školy snaží rodiče oslnit, a co nejvíce vypíchnout svoje úspěchy. Což si trochu odporuje s myšlením Rudolfa Steinera. Ani Pär Ahlbom s takovýmto přístupem nesouhlasí a jde mu o to, aby rodiče spíše pochopili principy dané školy.⁷¹

⁶⁸ Děti by se ve školách měly učit více umění než teorii. Výuka umění dodává dětem energii. Na klasických školách je vyučování zaměřeno jedním směrem a více intelektuálně. Děti tak nemají žádnou životní energii, nejsou schopny vnímat, jsou unavené.

⁶⁹ Pokud se učitel o dítě zajímá klasickým intelektuálním způsobem (řekni mi, co tě trápí) většinou se odpovědi nedočká. Dítě buď nechce říct, co prožívá nebo ani neví, jakým způsobem by se mělo vyjádřit. Díky pohybu a hudby se dítě může lépe vyjádřit a to usnadní i práci učiteli v jeho pochopení.

⁷⁰ Cvičení příklad: Děti se pohybují se zavřenýma očima po prostoru ve dvojicích. Jedno dítě zpívá a druhé chodí dle vydávaného zvuku. Ve třídě tak vzniká velmi zkoncentrovaná atmosféra. Cvičení příklad: Děti se pohybují po prostoru dle improvizované hudby hranou na harfu nebo lyru. Mají gymnastické cvičky, aby dokázaly lépe vnímat samy sebe. Z ničeho nic hudba může přestat hrát a všechny děti se zarazí v pohybu, kde skončily. Pak zase pokračují dál.

⁷¹ Dvakrát do roka jsou na škole Solvik pořádány divadelní hry (zimní a letní), které vymyslel Pär Ahlbom (kostýmy, scénář, hudba), aby odpovídaly jeho představám o divadle. Hry jsou vytvořené tak, aby se účastnila celá škola. Jsou velmi komplikované. Objevuje se v nich mnoho nelidských bytostí. Velkou roli hrají zvířata a andělé (nic neříkají, ale mají určité barvy). Hry navazují na ve směru Gesamtkunstwerk

Intuitivní pedagogika vychází z předpokladu, že většinu záležitostí se děti naučí formou naslouchání. Proto se i v hudbě velmi často koncentrují na naslouchání tichým zpěvem, jímž se tříbí hudební cítění.^{72 73} S tím souvisí i podání a motivace daného cvičení nebo hodiny. Děti potřebují zapojit svoji fantazii, pro což jsou nejvhodnější příběhy a pohádky, aby se mohly vžít do všeho, co dělají.⁷⁴ Učitel úkoly nezadává exaktně jako dospělým, ale vytvoří náladu, která dětem napomůže dělat činnost přirozeně.^{75 76}

3.4 Werbeck zpívání

Werbeck zpívání je technika založená operní pěvkyní Valborg Werbeck-Svärdström. Zprvu sama a později ve spolupráci s Rudolfem Steinerem, začala rozvíjet metodu, jak svůj hlas obnovit. Vyvinula velmi komplexní systém odhalení hlasu. Dnes najdeme ve světě několik škol, které tuto metodu učí.

Werbeck zpívání nevyužívá moc hlásek nebo zvuků. Pracuje s podobnými slabikami jako Do Re Mi Fa So La Si Do, ale je jich o mnoho více a jsou komplikovanější. Hlásková kvalita souvisí s tím, co se má

(Wágnerovské opery) - veškeré umění v jednom. Tyto divadelní hry mají velmi silnou atmosféru, která je podmíněna i švédským jazykem.

⁷² Pro děti, které se stahují zpátky, jsou na plněné strachem je dobré pomáhat jim. Nechtít po nich aktivní účast, aby mluvili nebo zpívali. I z pasivní účasti, jsou schopny se učit. Je potřeba je do aktivit zapojovat, nevylučovat je z nich.

⁷³ Pomocí těchto cvičení se v rámci terapie u dětí rozvíjí pocity, které nebyly podporovány (traumatizované dětství). Pocit sebedůvěry, radosti sám ze sebe, ze života. Z hlediska antroposofie, se v léčebné pedagogice dohání, to co dítě mělo zvládnout v prvním sedmiletí, než jde do školy. Tělo je omezené, duch je omezený, ale pohybem se dá rozvíjet.

⁷⁴ Motivaci jim učitel nepodává racionálním způsobem - teď se budete pohybovat po kružnici a až jednu polovinu projdete, obrátíte se dozadu a půjdete rovně, ale spíš pomocí hry, představivosti, příběhu - teď jste v hlubokém lese a v dálce jemně uslyšíte zvuk, za kterým se budete pomalu přibližovat po měkkých chomáčích tmavého mechu.

⁷⁵ HRSG. VON GERHARD BEILHARZ. *Musik in Pädagogik und Therapie*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2004. ISBN 3772522378.

⁷⁶ FELBER, Rosmarie, Susanne REINHOLD a Andrea STÜCKERT. *Muzikoterapie: Therapie zpěvem*. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

v určitých cvičeních dělat. Tóny se zpívají na dané souhlásky. K tomuto zpěvu je přidružený také pohyb, což aktivitu velmi stěžuje. Ve Werbeck zpívání nejde o správnou intonaci tónu, ale o uvolnění určitých svalových partií. Dle toho jaká souhláska je vyslovena, uvolňujeme zablokované svaly, které nám mohou bránit i v dobrém zpěvu.

Prvotní cvičení většinou souvisí s uvolněním partií šíje. Každý zvuk má svůj vlastní pohyb. Nejde ani o to tón zazpívat, ale alespoň jej naznačit, což stačí na to, aby se svaly začaly uvolňovat. Každé cvičení se opakuje několikrát do kola. Využívá se specifického dýchání, které přinutí svaly k činnosti, jakou by samy od sebe nikdy nedělaly. Hlavním principem je tedy uvolnění těla. V rámci semináře intuitivní pedagogiky se metoda Werbeck využívá jako ranní cvičení pro uvolnění.^{77 78}

⁷⁷ WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *Die Schule der Stimmthüllung: ein Weg zur Katharsis in der Kunst des Singens*. Breslau: Ullrich, 1938.

⁷⁸ BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

ZÁVĚR

Na závěr můžeme říci, že není jasně dané, co to intuitivní pedagogika je. V podstatě se jedná o mnoho směrů a pramenů, které se prolínají. Jedinečná je škola Solvik ve Švédsku, která je téměř jedinou institucí, kde se podle tohoto principu vyučuje. U nás se setkáme pouze s kurzy intuitivní pedagogiky a jejími prvky na některých alternativních typech škol.

Je patrné, že nejvíce informací získáme o intuitivní pedagogice na již popsaných kurzech. Další zdrojů je velmi skromné množství. Proto jsme se celkově snažili vytvořit ucelený koncept se základními informacemi o dané problematice. Práce slouží všem, kteří mají o toto téma zájem a chtějí se mu věnovat.

ZDROJE

Literatura:

HRSG. VON GERHARD BEILHARZ. *Musik in Pädagogik und Therapie*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2004. ISBN 3772522378.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

FELBER, Rosmarie, Susanne REINHOLD a Andrea STÜCKERT. *Muzikoterapie: Terapie zpěvem*. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

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

LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. 1st pub. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993, s. 42. ISBN 0340531797.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3

LEO ROTH (HRSG.). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 1991, s. 417. ISBN 9783431030242.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

SCHAUB, Horst a Karl G ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundlegend überarbeitete und erw. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. dtv, s. 28. ISBN 3-423-32521-6.

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *Die Schule der Stimmenthüllung: ein Weg zur Katharsis in der Kunst des Singens*. Breslau: Ullrich, 1938.

Internetové zdroje:

Alternativní školy [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Institut pro podporou inovativního vzdělávání [online]. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://mladez.inovativnivzdelavani.cz> popřípadě *Institut pro podporou inovativního vzdělávání* [online]. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://modernivzdelani.cz/>

Intuitivní pedagogika [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>

Iris plats för möte [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://irisjohansson.com/>

Svensk musik [online]. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.mic.se/avd/mic/prod/micv6.nsf/docsbycodename/start>

Orpheus [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://orpheus.hr/cs/>

Živý svět [online]. [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://www.zivysvet.sk/>

Další zdroje:

Autonomie místo přizpůsobení [Autonomie statt Anpassung] [film]. Režie John Geiter a Uwe Hanke. Německo

Rozhovor dne 4. 4. 2016 a 12. 4. 2016 s Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Rudolf Steiner - fotografie
- II. Pär Ahlbom – fotografie
- III. Valborg Werbeck-Svärdström – fotografie
- IV. Iris Johansson – fotografie
- V. Peter Živý – fotografie
- VI. a) škola Solvik - budovy
b) škola Solvik - budovy
- VII. a) Kantela – rezonanční
b) Kantela – dlabaná
- VIII. Pentatonická flétna
- IX. Pentatonická harfa
- X. Pentatonická stupnice v C dur
- XI. Tabulka intervalů v oktávě
- XII. Orffovy hudební nástroje
- XIII. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 1
- XIV. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 2
- XV. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 3

PŘÍLOHY



I. Rudolf Steiner - fotografie



II. Pär Ahlbom - fotografie



III. Valborg Werbeck-Svärdström - fotografie



IV. Iris Johansson - fotografie



V. Peter Živý - fotografie



VI. a) škola Solvik - budovy



VI. b) škola Solvik - budovy



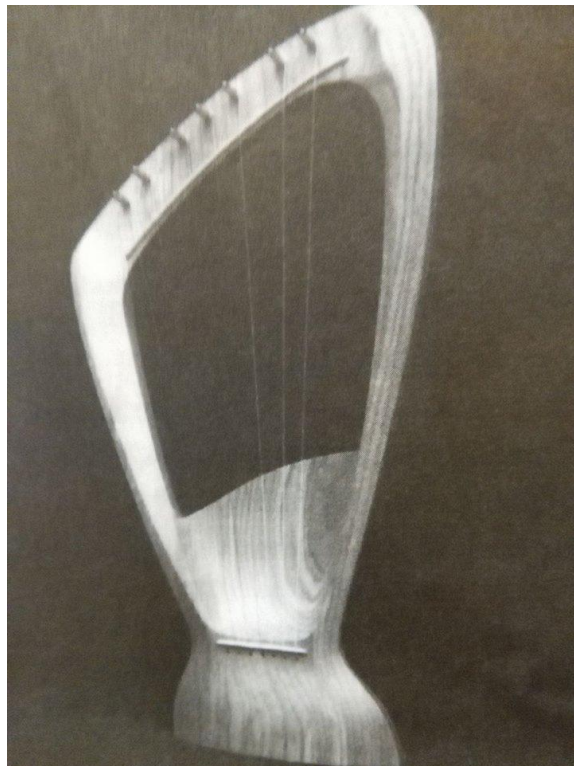
VII. a) kantela - rezonanční



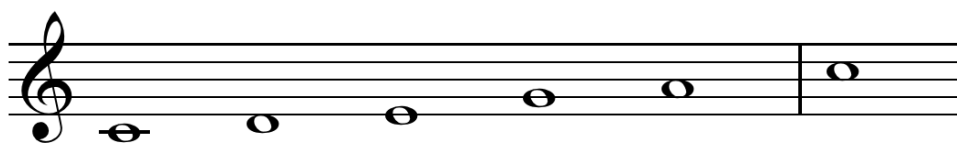
VII. b) Kantela - dlabaná



VIII. Pentatonická flétna



IX. Pentatonická harfa



X. Pentatonická stupnice C dur

Relativní frekvence	Interval
1	prima
9:8	velká sekunda
4:3	čistá kvarta
3:2	čistá kvinta
16:9	malá septima
2:1	oktáva

XI. Tabulka intervalů v oktávě



XII. Orffovy hudební nástroje

Pär Ahlbom

XIII. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 1

rit.

Re - gen trop - fe, Re - gen trop - fe, Son - ne schei - ne klar!

Wol - ken se - geln, Win - de we - hen!

Son - ne schei - ne klar! _____

XIV. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 2

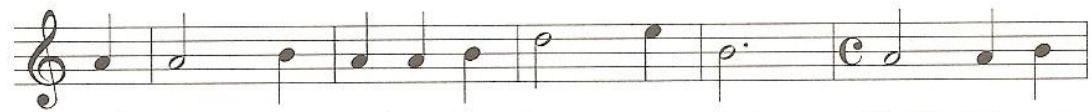
Peter-Michael Riehm



Ich fal - le vom Him - mel in wir - rem Ge - wim - mel; ich



schimm-re und flimm-re und de-cke das Land zahl-los wie Sand.



Doch un - ver - se-hens im Son - nen-schein schleich ich und



weich ich und schlüpf ins Dun- kel der Er - de hi - nein.

XV. Hudební ukázka k pohybovým intuitivním hrám č. 3

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Gabriela Špinarová
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	PaedDr. Lena Pulchertová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Hudba a hudební výchova v kontextu Intuitivní pedagogiky
Název v angličtině:	Music and music education in the context of Intuitive pedagogy.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na základní alternativní směry intuitivní pedagogiky. Především se snaží proniknout do její teorie, jelikož existuje málo pramenů, z kterých lze čerpat informace. Práce chce čtenářům v první řadě přiblížit, o jaký typ pedagogiky se jedná a také v jaké souvislosti a kde vznikla, na co se zaměřuje a co je její hlavní myšlenkou. Poslední část se zabývá realizací hudby v kontextu dané pedagogiky. Je v ní popsán proces hudební výchovy v rámci intuitivní pedagogiky, dále techniky a metody, kterých využívá.
Klíčová slova:	alternativní školy, waldorfská pedagogika, intuitivní pedagogiky, hudba, hudební výchova, škola Solvik, Pär Ahlbom

Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with basic alternative directions of intuitive pedagogy. Main aim is to understand its theory because of a lack of sources of usefull information. Firstly, this work describes what kind of pedagogy we are dealing with as well as its context and origin. Futhermore, a focus of intuitive pedagogy and its main idea. Last part deals with a process of implementation of Music within intuitive pedagogy and its applied techniques and methods
Klíčová slova v angličtině:	alternative school, waldorf pedagogy, intuitive pedagogy, music, Music, Solvik school, Pär Ahlbom
Přílohy vázané v práci:	15 příloh
Rozsah práce:	48 stran
Jazyk práce:	čeština