

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu a jiné zdroje uvedené v seznamu. Souhlasím s dalšími využitými poznámkami a závěry, které jsou součástí této práce.

Výchovně-vzdělávací proces ve waldorfské škole se zaměřením na výuku německého jazyka

Autor: Michaela Popelková (Pokorná)

Obor: NJ/AJ

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Místo a rok vydání: Praha 2007

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu a jiné zdroje uvedené v seznamu. Souhlasím s dalším využitím poznatků obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

Chci tím vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomohli, zejména PaedDr. Dagmar Švermové za odborné vedení práce a poskytování
oceněných rad a také pedagogům inovativních waldorfských škol, kteří byli
mou spolupracovníky.

V Praze 30. 3. 2007



Obsah:

Úvod.....	4
1. <u>Proměny školy jako vzdělávací prostředí</u>	5
1.1 Současná škola a její nedostatky	5
1.2 Alternativní pedagogické směry.....	10
1.3 Výuka cizích jazyků v humanitních školách.....	10
2. <u>Základní východiska waldorfské pedagogiky</u>	12
2.1 Rudolf Steiner.....	12
2.2 Antropozofie	13
2.3 Steinerova trojčlenná společnost.....	14
2.4 Tři fáze ve vývoji mladého člověka.....	15
2.5 Začátky waldorfského hnutí	18
3. <u>Náplň a koncepce waldorfské školy</u>	19
3.1 Cíle a koncepce.....	19
3.2 Organizace výuky	20
3.2.1 Vnitřní uspořádání.....	20
3.2.2 Vnější uspořádání	21
3.3 Specifika obsahu výuky	23
3.4 Žák ve waldorfské škole.....	25
3.4.1 Podmínky příjmu	25
3.4.2 Kariérové problémy a jejich řešení.....	27
3.5 Rodiče ve waldorfské škole.....	27
3.6 Učitel ve waldorfské škole	28
3.6.1 Vzdělávání.....	28
3.6.2 Role učitele.....	28
4. <u>Waldorfské školy v Praze</u>	30
4.1 Waldorfské školy v Praze - Anotace.....	30
4.2 Waldorfské třídy při ZŠ Džbina v Praze - Ruzyně.....	37
4.3 Waldorfské třídy při ZŠ Džbina v Praze - Ruzyně.....	37
4.4 Waldorfské typicum v Praze - Opatov.....	38

Chtěla bych vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomáhali, zejména PaedDr. Dagmar Švermové za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a také pedagogům navštívených waldorfských škol, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat.

Obsah:

Úvod.....	6
1. <u>Proměny školy jako vzdělávací instituce</u>.....	9
1. 1 Současná škola a její nedostatky.....	9
1. 2 Alternativní pedagogické směry.....	10
1. 3 Výuka cizích jazyků v humánní škole.....	10
2. <u>Základní východiska waldorfské pedagogiky</u>.....	12
2. 1 Rudolf Steiner.....	12
2. 2 Antropozofie	13
2. 3 Steinerova trojčlenná společnost.....	14
2. 4 Tři fáze ve vývoji mladého člověka.....	15
2. 5 Začátky waldorfského hnutí.....	18
3. <u>Náplň a koncepce waldorfské školy</u>	19
3. 1 Cíle a koncepce.....	19
3. 2 Organizace výuky	20
3. 2. 1 Vnější uspořádání.....	20
3. 2. 2 Vnitřní uspořádání	21
3. 3 Specifika obsahu výuky	23
3. 4 Žák ve waldorfské škole	26
3. 4. 1 Podmínky přijetí.....	26
3. 4. 2 Kázeňské problémy a jejich řešení.....	27
3. 5 Rodiče ve waldorfské škole	27
3. 6 Učitel ve waldorfské škole	28
3. 6. 1 Vzdělávání	28
3. 6. 2 Role a úkoly	30
3. 6. 3 Třídní učitel.....	32
4. <u>Waldorfské školství v ČR</u>.....	34
4. 1 Vývoj a aktuální situace.....	34
4. 2 Waldorfská škola v Praze Jinonicích.....	36
4. 3 Waldorfské třídy při ZŠ Dědina v Praze Ruzyni.....	37
4. 4 Waldorfské lyceum v Praze Opatově.....	38

5.	<u>Výuka německého jazyka</u>	40
5. 1	Postavení NJ v učebním plánu	40
5. 2	Cíle a obsah výuky dle ročníků.....	41
5. 3	Metody výuky	46
5. 3. 1	Vymezení pojmu vyučovací metoda.....	46
5. 3. 2	Specifika metod dle obsahu a cílů vyučování.....	48
5. 3. 3	Hra jako vyučovací metoda.....	56
5. 4	Učební pomůcky.....	57
5. 4. 1	Učebnice	58
5. 4. 2	Moderní technika.....	59
5. 4. 3	Skutečné předměty.....	62
5. 5	Postoj vyučujících k metodám a učebním pomůckám.....	62
5. 6	Organizační formy vyučování	67
5. 7	Metody diagnostické a klasifikační	69
5. 8	Metody motivační a jejich vliv na žáka.....	71
5. 9	Výhody a nevýhody sledované metodiky	74
5. 10	Učitel NJ	77
5. 11	Vyhodnocení interview s vyučujícími NJ.....	83
	Závěr	90
	Resumé.....	93
	Seznam tabulek, rámečků, přehledů a schémat.....	94
	Seznam literatury a jiných zdrojů.....	95
	Přílohy.....	98
1.	Učební osnovy NJ pro WZŠ	
2.	Učební osnovy NJ pro waldorfské lyceum	
3.	Hospitační záznamy	
4.	Ukázky ze sešitu	
5.	Průpověď	
6.	Slovní hodnocení anonymního žáka v NJ	
7.	Dotazník pro rodiče	
8.	Interview s vyučujícími NJ	
9.	Učební plán waldorfských seminářů	

Úvod

Jednou z hlavních pohnutek, která mě vedla k volbě tématu mé diplomové práce, byl především zájem věcně profesionální. Jako budoucího učitele cizích jazyků mě zajímalo, jak je cizojazyčná výuka ve waldorfské škole organizována, jakých metod je zde využíváno k dosažení cílů, co je obsahem a jaký je výsledný efekt takovéto výuky, jak vypadá každodenní praxe waldorfského učitele německého jazyka, co ho vedlo k rozhodnutí stát se pedagogem na takto netradiční škole a v neposlední řadě, jak tuto alternativu vnímají žáci a jejich rodiče. Dále jsem chtěla blíže poznat, jak taková alternativní výuka ve skutečnosti vypadá, v čem se její praxe liší od přednášené a v odborných knihách uváděné teorie a v případě waldorfského školství i jak je možno skloubit Steinerovy vyučovací zásady a filosofické myšlenky z počátku 20. století se soudobou českou pedagogickou praxí.

Je však nutno přiznat, že i přes relativní vstřícnost vedení a vyučujících německého jazyka na navštěvovaných waldorfských školách nebylo kvůli omezenému formátu této práce možné všechny výše jmenované aspekty vyučování do hloubky sledovat. Po bližším seznámení s waldorfskou filozofií a její v mnoha směrech specifickou praxí (např. větší než běžný počet žáků se specifickými poruchami učení ve třídě, absence propadání, jiný způsob hodnocení, jakož i částečná odlišnost cíle výuky) jsem také upustila od jakéhokoli měření efektivity výuky, které by pouze vedlo ke srovnávání s běžnou školou. Svou pozornost jsem proto mimo jiné zaměřila zejména ke způsobu výuky německého jazyka v nejširším slova smyslu.

Cílem mé práce je tedy:

pokusit se analyzovat hlavní rysy výuky NJ ve škole waldorfského typu z didaktického pohledu se zvláštním důrazem na specifika waldorfských vyučovacích metod a s ohledem na učitele německého jazyka, jenž je při výběru metodiky nejdůležitějším činitelem.

Získané poznatky mohou sloužit jako zdroj konkrétních informací nejen širší laické veřejnosti, ale i všem příznivcům a odpůrcům waldorfské pedagogiky, a to zejména z řad mých kolegů.

Pro potřeby své práce jsem čerpala poznatky z výběru dostupné české i zahraniční odborné literatury, pedagogických dokumentů waldorfských škol a ze zdrojů přístupných na internetu, jež jsou uvedeny v kap. Seznam literatury a jiných zdrojů. Pro praktickou část své práce jsem vedle výše uvedeného využila zejména metody analýzy pedagogických dokumentů, přímého pozorování a interview. Zdrojem informací mi byly zejména dvě waldorfské základní školy a částečně i waldorfské lyceum realizující středoškolskou výuku.

V první části práce pojednávám teoreticky o waldorfské koncepci a jejích nejvýraznějších zvláštnostech v obecné rovině. Po úvodní části následuje kapitola 1, kde stručně popisuji školu jako vzdělávací instituci současnosti, jejíž nedostatky tvoří východisko snah nejvýznamnějších alternativních pedagogických směrů minulého století o její reformu. V rámci zmíněných netradičních vzdělávacích přístupů se pak soustřeďuji na cizojazyčnou výuku v tzv. humánní škole. V kapitole 2 uvádím základní východiska waldorfské pedagogiky, zastavuji se u osobnosti Rudolfa Steinera, tvůrce waldorfské koncepce, a nastiňuji jeho jedinečný pohled na vývoj a existenci člověka, jakož i hlavní myšlenky a prvopočátky waldorfského hnutí. V kapitole 3 obracím svou pozornost k organizaci a náplni waldorfského školství obecně. Žák, rodiče a učitel jako tři hlavní a velmi úzce spolupracující účastníci waldorfského školního života jsou v krátkosti představeni v závěru 3. kapitoly. Poslední dvě rozsáhlejší kapitoly 4 a 5 jsou zaměřeny spíše prakticky (v zájmu přehlednosti a možnosti lepšího srovnání však již i v první, převážně teoretické části uvádím některé výsledky svého praktického působení) a svým obsahem navazují na předcházející obecně-teoretickou část. Úvodem kapitoly 4 popisuji jak začátky, tak i aktuální situaci waldorfského školství v ČR, s důrazem na školy, ve kterých jsem prováděla svůj výzkum. V kapitole 5 se s ohledem k cíli své práce snažím o zachycení každodenní waldorfské praxe se zaměřením na metodiku výuky německého jazyka v nejširším slova smyslu. Podkladem pro tuto část mé práce jsou zejména přiložené záznamy z hodin, jichž jsem se mohla jako pozorovatel zúčastnit. K celé práci pak připojuji relevantní dokumentaci.

I když jsem se ve své práci snažila vyhnout konfrontaci waldorfské a běžné vyučovací praxe, je nutno podotknout, že toto nebylo zcela možné. A to nejen proto, že specifičnost čehokoli lze vždy posuzovat pouze ve vztahu k nějaké normě či rozšířené

I když jsem se ve své práci snažila vyhnout konfrontaci waldorfské a běžné vyučovací praxe, je nutno podotknout, že toto nebylo zcela možné. A to nejen proto, že specifická čehokoli lze vždy posuzovat pouze ve vztahu k nějaké normě či rozšířené praxi. Důvodem byla také má osobní bohatá zkušenost s běžným školským systémem, a to jak v roli žáka, tak v rámci povinné pedagogické praxe i v roli učitelké. Ke srovnávání obou pedagogických přístupů tedy nutně, i když možná převážně nepřímo a podvědomě, muselo dojít. Nemyslím si však, že by tato skutečnost byla celé práci na škodu. Právě porovnáním dvou takto naprosto rozdílných typů škol jsem já jako budoucí učitel na běžné škole dostala jedinečnou možnost rozšířit své obzory jiným, alternativním směrem. Doufám, že má práce bude v tomto směru přínosem.

Ráda bych rovněž zmínila, že na rozdíl od práce kolegyně Vanclové, jež zpracovala práci na podobné téma (*Teaching of the English Language at the Waldorf Upper School*. Praha, 2002.), já sama nejsem a nikdy jsem nebyla členkou žádného waldorfského pedagogického sboru, a tudíž jsem byla během celého procesu vzniku této práce pouze vnějším pozorovatelem. Tento fakt s sebou nese mnohá pozitiva, ale i stránky méně příznivé. Velkou výhodou je dle mého názoru má maximální nezájatost (i když jsem si vědoma faktu, že jakákoli práce je již výběrem tématu, studijních materiálů, prožitými zkušenostmi a jejich následným zpracováním elaborátem nadmíru subjektivním), nevýhodou se zdá být nemožnost prožít hlouběji, intenzivněji a dlouhodoběji waldorfskou praxi.

I přesto se domnívám, že realizovaná pozorování byla v konečném výsledku provedena v míře pro mou práci dostačující. Tato práce si však v žádném případě nečiní nárok na úplnost a mé závěry necht' prosím nejsou brány jako jakýsi konečný verdikt nad českým waldorfským hnutím. O míře exemplárnosti a průkaznosti ať rozhodne sám čtenář.

V průběhu celé práce používám iniciálovou zkratku **WPg** pro sousloví *waldorfská pedagogika*, **WŠ** pro *waldorfská škola*, **ZŠ**, popř. **WZŠ** pro *(waldorfská) základní škola* a dále zkratky **CJ** pro *cizí jazyky*, **NJ** pro *německý jazyk* a **AJ** pro *anglický jazyk*. V hospitačních záznamech v příl. 3, jakož i v některých tabulkách, užívám zkratky **Ž** pro *žáka* či *žáky* a **U** pro *učitele*.

1. Proměny školy jako vzdělávací instituce

1.1 Současná škola a její nedostatky

Východiskem všech alternativních pedagogických směrů je vždy kritika stávající školy a snaha o její reformu. Nedostatky moderní školy, z kterých vycházejí i současné reformní snahy, nastínil ve své monografii *Výchova ke svobodě* Frans Carlgren.

Začátkem padesátých let minulého století začali američtí sociologové považovat oblast vzdělání za lukrativní výrobní odvětví, které může významně podpořit hospodářský růst daného státu. Školy se tak staly „výrobci“ velkého množství „spotřebního zboží“, t. j. žáků. V rámci této „vzdělanostní exploze“ se učitel stává nedostatkovým, a tedy cenným „výrobním faktorem“, jehož úkoly ve velké míře přebírají moderní vzdělávací pomůcky, jako např. nové typy učebnic či různé elektronické přístroje. Učitel již spíše pouze vede a organizuje práci žáků, než by sám vyučoval.

Rodiče, žáci a učitelé jsou v takové škole tři nezávislé skupiny lidí často sledující pouze vlastní zájmy. Společný cíl chybí, škola se zcela vzdaluje od svého výchovného poslání. Učitelé se snaží vyhovět nárokům přesně stanovených učebních plánů, žáci jsou stresováni množstvím teoretického učiva, zkoušením a známkováním, rodiče chtějí mít úspěšné děti za každou cenu. Dětem jsou předkládány příliš jednostranné smyslové podněty - motorika, vůle, citový život a individuální zájmy jsou zanedbávány. Výuka probíhá hromadně v anonymním prostředí velkých skupin studentů, kteří pracují sami pro sebe. Následkem nedostatku hlubšího lidského kontaktu se dostavuje pocit odcizení a izolace.

Škola je stále více industrializována a následně dehumanizována. CARLGREN, -1991, s. 249 si v této souvislosti klade otázku: „*A co se stane z člověka, lidských vztahů, nejhlubšího učení – učení o člověku?*“ Proti tomuto zprůmyslněnému způsobu vyučování se zakládáním tzv. svobodných škol (t. j. škol osvobozených od vlivu státu a průmyslu, více viz kap. 2. 3 Steinerova trojčlenná společnost) postavily právě některé alternativní vyučovací směry 20. století. Jedním z nejrozšířenějších je waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, o které budu v této práci podrobněji pojednávat. Nejprve

však stručně nastíním základní principy alternativních pedagogických koncepcí v obecné rovině.

1. 2 Alternativní pedagogické směry

Od poloviny 70. let 20. století se v návaznosti na reformní pedagogiku let 1880 - 1940 jako protiváha dosavadní konzervativní pedagogické praxi velmi rychle šíří různá alternativní pedagogická hnutí. Tyto školy sice vycházejí z idejí dřívějších myslitelů (jako např. Rousseaua, Keyové či Tolstého) o specifičnosti dětství jako vývojového stádia naprosto odlišného od světa dospělých, odpovídají však zároveň potřebám moderní společnosti. Nejvlivnějšími alternativami se stávají pedagogika Celestina Freineta, Marie Montessoriové, jenský plán Petera Petersona a v neposlední řadě waldorfská škola Rudolfa Steinera.

Tyto netradiční proudy mají původ v různých zemích a různých dobách a nesou s sebou tedy vždy jistá specifika. Některé principy však mají společné. Prakticky vždy se jedná o hnutí pedocentrická (t. j. zdůrazňující individualitu a svobodný rozvoj žáka), která využívají netradičních metod a organizačních forem vyučování. Je zde např. odmítána výuka drilem, praktické činnosti je dáвана přednost před výkladem teorie, obsah výuky má vztah k běžnému životu, známkování ustupuje slovnímu hodnocení. Alternativní škola je také většinou vzdělávací institucí malé kapacity, důraz je kladen na spolupráci školy s žáky a rodiči.

Celé 20. století se tyto reformní a alternativní školy pokoušely o výchovu člověka v jeho plnosti, o to, aby výsledkem edukace nebyl jen člověk ve smyslu *homo faber*, ale též *homo ludus* (t. j. člověk, který si chce a umí hrát), *homo moralis* (t. j. člověk schopný naslouchat, pomáhat svým blízkým a radovat se), *homo spiritualis* (t. j. člověk vyznávající vyšší hodnoty). Tyto školy mají jednoho společného jmenovatele, a tím je humanizace školství, t. j. lidský přístup k žákovi.

1. 3 Výuka cizích jazyků v humánní škole

Zaměříme-li se v rámci reformních či alternativních snah pouze na cizojazyčnou výuku, je pro ni typický „././ snižený důraz na úzce chápanou kognitivní výkonnost žáka“ (t. j.

memorování faktů a gramatických pravidel), „/./ naproti tomu se klade důraz na motivovanost žáka, jeho zájem, zaujetí cizím jazykem, a tedy na zajímavost učení, na učení jako prožívání, na to, aby prostředí školy nebylo jen místem učení, ale místem „dobrého života“ (C. R. Rogers)“ (CHODĚRA, 2001, s. 152).

Dalšími zásadami jsou: optimální rozvoj individuality a všech potencialit žáka; komplexní rozvoj osobnosti (nejen racia); kooperace mezi žákem, učitelem a rodičem; nepřítomnost strachu žáků z negativního hodnocení; uplatnění relaxačních a aktivizujících metod; diferenciací výuky dle typu žáka (např. volba skupinové či samostatné práce dle toho, jde-li o žáka typu (ne)komunikativního); poznání potřeb a zájmů žáka a orientace k vyšším potřebám (např. potřeba pravdy, dobra ...); využití umění jako výchovného a vzdělávacího prostředku atd.

Co si vlastně humánní škola představuje pod pojmem *celkový rozvoj osobnosti*? Odpověď zní takto: při výuce nemá být rozvíjena pouze paměť a myšlení, ale i city a vůle. Jde tedy o snahu aktivizovat obě mozkové hemisféry, a to proto, aby „/./ nebyla pěstována jen matematicko-logická a jazyková inteligence, ale také inteligence hudební, prostorová, tělesně-pohybová, interpersonální, intrapersonální a emoční; aby člověk byl vychováván s ohledem na jeho vědomí i podvědomí/nevědomí“ (CHODĚRA, 2001, s. 154).

Primární roli v koncepci humánní školy hraje již zmíněný vztah učitele a žáka. Ti ve vzájemné kooperaci vytvářejí laskavou a pohodovou atmosféru, pocit bezpečí a radosti z práce. Cizojazyčná výuka zde z velké části spočívá na komunikaci. Tu usnadňuje mimo jiné i uspořádání třídy. Žáci většinou obklopují učitele, aby na něj/ni dobře viděli a mohli pohotově reagovat.

Hodnocení má být informací o pokrocích žáka ve srovnání s jeho předešlými výkony (t.j. je zde uplatňována individuální vztahová norma) a zároveň povzbuzením pro další práci. Preferováno je hodnocení ústní před písemným a slovní před hodnocením známkami.

Jak jsou tyto obecné charakteristiky uplatňovány v praxi českých WŠ bude možno posoudit na základě analýzy metodiky výuky NJ, která je obsahem kap. 5. Před tím se však ve své práci zaměřím na teoretická východiska WPg a její náplň a koncepci.

2. Základní východiska waldorfské pedagogiky

2.1 Rudolf Steiner

Tento německý literární vědec a myslitel se narodil 27. února roku 1861 v Kraljevcu na pomezí tehdejšího Rakouska a Uher (území dnešního Chorvatska) v rodině železničního úředníka. Po maturitě studoval matematiku a přírodní vědy na vysoké škole technické ve Vídni. Svě všestranné zájmy dále rozvíjel na přednáškách jiných oborů, zejména filozofie, dějin, literatury, psychologie a medicíny. Jeho přírodovědné experimenty ho dovedly až ke Goethově dílu, jehož přírodovědné spisy Steiner později komentoval a jako člen vídeňského Goethova spolku ideje tohoto myslitele ve svých přednáškách popularizoval. Ve své doktorské práci s názvem *Pravda a věda* (Wahrheit und Wissenschaft) se Steiner zabýval teorií poznání. Svě pedagogické ambice Steiner již od útlého mládí realizoval v soukromém vyučování, které pro něj bylo důležitým zdrojem příjmů pro financování podstatné části jeho studia. Po studiích se stal soukromým učitelem chlapce postiženého vodnatelností hlavy. Tohoto údajně nevzdělatelného chlapce se Steinerovi podařilo dovést až k maturitě a ten později dokonce absolvoval vysokou školu. Steiner zde údajně poprvé použil svých jedinečných pedagogických metod, které se později staly základem WPg.

Od roku 1897 žil Steiner v Berlíně, kde vstoupil do iracionálně a okultisticky zaměřených kruhů teozofického charakteru. (*Teozofie: nábožensko-filozofické systémy spojené s někdejší gnosticizmem, usilující o vyšší, bezprostřední mysticko-intuitivní poznání boha a jeho tajemství, opírající se přitom vesměs o ezoterické a okultní nauky.* Akademický slovník cizích slov, 2001, s. 754). Začátkem 20. století Steiner sám založil německou sekci teozofické společnosti a během svých přednášek po Evropě šířil teozofické myšlenky.

V době před první světovou válkou pracoval Steiner na systému tzv. antropozofie. (*Antropozofie: z teozofie odvozená nauka nabízející mystický vhled do podstaty člověka, přírody a nadmyslově duchovních světů.* Akademický slovník cizích slov, 2001, s. 62, více viz kap. 2. 2) Ovlivněn studiem orientální filozofie, středověkých mystiků a okultizmu se stále vzdaloval od tradičního pohledu na svět a člověka. V roce 1913

založil Steiner antropozofickou společnost a vybudoval pro ni ve Švýcarsku vzdělávací středisko, tzv. Geotheanum (toto je dodnes sídlem Všeobecné antropozofické společnosti). V této době Steiner rovněž rozvinul celostní umění tzv. eurytmií (viz kap. 3. 3 Specifika obsahu výuky) a dále promýšlel pedagogické využití antropozofie, jejichž principů pak využil ve WPg.

Steinerovo celoživotní pedagogické dílo sledovalo jeden cíl: vychovat nového člověka a tím nerevoluční cestou pozitivně ovlivnit společenský vývoj (takovéto přeceňování funkce výchovy bylo typické pro většinu nových pedagogických směrů z přelomu 19. a 20. století).

Na sklonku života pak Steiner hledal využití antropozofie v lékařství (viz i v ČR dostupné přírodní kosmetické produkty zn. WELEDA, založené roku 1921 na Steinerův popud) a podílel se na založení biologicko-dynamického zemědělství. Rudolf Steiner zemřel nečekaně 30. března 1925. Jeho smrt však neznamenala konec šíření jeho pedagogických a jiných idejí. V budování WŠ pokračovali jeho žáci a hnutí svobodných WŠ se tak šířilo po celém světě. Jedinou pomlkou v jejich vývoji představovala v některých zemích druhá světová válka.

Jelikož jsou Steinerovy názory a filozofické myšlenky obecně velmi komplexní a pedagogické praxi vzdálené, zabývám se v následujících kapitolách pouze jevy relevantními pro mou práci.

2. 2 Antropozofie

Steinerova antropozofie (pojem zavedl sám Steiner, základem jsou dvě slova řeckého původu, a sice *anthropos* člověk a *sofia* moudrost) měla být cestou k „*././ uvědomění pravé podstaty člověka ././*“ (CARLGREN, 1991, s. 8). Tento systém, vytvořený Steinerem na základě přírodně filozofických názorů J. W. Goetheho, orientálních systémů a okultních myšlenek teozofie, byl odmítnutím vědeckého pozitivizmu (*Pozitivizmus: filozofický směr omezující platnost lidského poznání na to, co je pozitivně dáno, tj. data prokazatelná empiricky.* Akademický slovník cizích slov, 2001, s. 612) a materializmu tehdejší doby, jež by dle Steinera ve výchově vedly k odstranění lidskosti jako vlastností typicky lidské. I když Steiner tímto vlastně oponoval všem

protináboženským či jiným anti-idealistickým soustavám, tvrdil, že: „*antroposofie není formou náboženství, ani hotovým myšlenkovým systémem, ale cestou, jak získávat poznatky o světě a o člověku*“ (CARLGREN, 1991, s. 104). Není však zároveň ani vědou, která by byla ve WŠ vyučována. RÝDL, 1994, na s. 139 píše, že „*Antroposofie /./ je cesta k sebevýchově, určená pro dospělé. Je základem přípravy učitelů /./, poskytuje jim návody pro metody práce s dětmi /./.*“ Je tedy viditelná pouze ve svých pedagogických důsledcích, t. j. ve způsobu výuky. Antropozofie je pro zájemce z řad učitelů a rodičů vyučována ve speciálních kurzech (více viz kap. 3. 6. 1 Vzdělávání waldorfských učitelů). Její páteří je respekt k lidské individualitě, je to „*/./ světový názor, který /./ je tolerantní nejen v tom smyslu, že souhlasí s existencí jiných způsobů nazírání, ale i potud, že poskytuje pomoc proniknout do cizích směrů a rozumět jim*“ (CARLGREN, 1991, s. 200). Dle Steinera je antropozofie rovněž určité vnitřní školení, pomocí kterého je možné dosáhnout nadsmyslového vnímání světa. Tato Steinerova univerzální filozofie začala brzy pronikat do mnoha jiných sfér působnosti tohoto myslitele.

2.3 Steinerova trojčlenná společnost

S výchovou ve Steinerově pojetí úzce souvisí jeho idea trojčlenné společnosti. Dle Steinera je v každé společnosti nutno rozlišovat tři životní oblasti, které mají své specifické zákonitosti. Jsou jimi sféra duchovně kulturní (výchova, vzdělání, výzkum, atd.), ekonomická (průmysl, zemědělství, bankovníctví) a právně politická. Všechny tyto sféry jsou odjakživa řízeny jedním centrem, kterým byl a je většinou stát. Steiner byl toho názoru, že by tyto tři složky měly být spravovány samostatně, a tedy nezávisle. Stručně řečeno - byl pro jejich decentralizaci.

Steiner se domníval, že „*/./ trendem doby, ve které žijeme, je /./ plánování, které zasahuje i do oblasti výchovy.*“ Tvrdil, že „*učební plány, utváření výuky, stanovení zkoušek, vědecké programy a výzkumné metody, to vše je stále důsledněji a pevněji přizpůsobováno potřebám průmyslu, státní správy a také armády*“ (CARLGREN, 1991, s. 11). Následkem je pak dle Steinera ohrožení svobody kulturního života, a to i v zemích demokratických.

Podstatnou část kulturního života tvoří ve Steinerově pojetí právě výchova a vyučování. Klíčovou roli zde hraje vychovatel, který má podpořit a společensky využít individuální nadání a ne standardně postupovat podle plánu předem stanoveného nějakou vyšší instancí s vedlejšími zájmy. Výchova dítěte tedy musí probíhat bez státního omezení a ekonomického tlaku, musí být zkrátka svobodná (proto také název: svobodné WS). Učitelé takovýchto svobodných škol jsou pak členy volných sdružení a ve spolupráci se žáky a rodiči nezávisle rozhodují např. o učebních plánech či metodách výuky. Tyto svobodné instituce pak mají možnost volného styku a spolupráce, a to bez ohledu na politické, ekonomické či jiné zájmy. Úkolem demokraticky zvolených právně politických orgánů je pak dohlížet na to, aby příspěvky na vzdělání „*././ nebyly vázány žádnými podmínkami, jež by ohrožovaly svobodu duchovního života*“ (CARLGREN, 1991, s. 12 - 13).

Základní myšlenka svobodné školy tedy naprosto odporuje jakékoli nahromaděni politické, duchovní či hospodářské síly do rukou jednotlivce nebo určité skupiny. To pak totiž vede nejen k pokroucenému systému výchovy a vyučování, kdy je dítě na základě státem stanovených zkoušek tzv. uvedeno do systému - socializováno, ale v konečném důsledku i k vzájemnému ohrožování států. Steinerova představa trojčlenné společnosti se nikdy nenaplnila, a to ani přesto, že jak ve své knize tvrdí Carlgren, nebyla pouhou utopií slibující sociální ráj.

2. 4 Tři fáze ve vývoji mladého člověka

Steinerova pedagogika vychází z pozorování skutečného života. Člověk od svého narození do mladé dospělosti (t. j. do 19 - 21 let) prochází postupně třemi přibližně sedmiletými vývojovými fázemi, jež mají svá specifika. Tato mají být při výchově intenzivně zohledňována.

První fází, jež je ohraničena výměnou zubů, je věk předškolní (6 - 7 let), kdy rozhodující úlohu ve výchově hraje nápodoba vzoru. Tehdy dítě od vychovatele přebírá morální kvality, které jsou významné pro jeho další život. Dojde-li v této etapě života k zanedbání, člověk je dle Steinera odsouzen k nesvobodné existenci a jeho život budou ovládat zvířecí instinkty.

Pro cíle mé práce je nejdůležitější Steinerova druhá životní etapa, která ve většině zemí představuje období povinné školní docházky, tedy od 6 - 7 let věku do puberty. Do této fáze se dítě dostává nástupem do školy. Pokud je dítě pod kvalitním pedagogickým vedením, jsou pro něj údajně první tři školní roky mimořádně šťastným a harmonickým obdobím, které již nikdy nezažije. Dítě stále ještě žije ve světě fantazie a je velmi vnímavé vůči mluvenému slovu - řeči, již spontánně a věrně napodobuje. Této schopnosti je využíváno při časné výuce cizích jazyků (více viz kap. 5. Výuka německého jazyka). Cíleně je také rozvíjena schopnost vyjadřování a uměleckého procítění literárního díla.

Na počátku této fáze děti myslí velice konkrétně a pro jejich dobrý tělesný i duševní vývoj je nezdravé zabývat se jakoukoli abstrakcí, např. v podobě abstraktních znaků písma či gramatických pravidel (srov. viz kap. 5. 2 Cíle a obsah výuky NJ dle ročníků). Důraz je naopak kladen na rozvoj paměti, motivace a tvořivých sil, které jsou úzce propojeny s citovým a volním životem. Intelektuální potřeby dítěte jsou tak uspokojovány spolu s potřebami tvůrčími. Zanedbání v této oblasti má záporný vliv na celý další vývoj člověka. Učitel je tehdy přirozenou a uctívanou autoritou, a proto vyučování nepřináší žádné větší problémy.

V tomto období má také pozitivní vliv na zdravý vývoj dítěte rytmus, jakýsi řád v čase, poskytující pocit jistoty. Ten je ve waldorfské praxi všudypřítomný, a to nejen v hodinách tělesné výchovy a eurytmie (více viz kap. 3. 3 Specifika obsahu výuky), ale v rámci každé vyučovací hodiny (srov. kap. 5. 6 Organizační formy vyučování - hodina NJ), školního dne a týdne (více viz kap. 3. 2. 2 Vnitřní uspořádání) či roku, jehož významnou součástí jsou oslavy křesťanských svátků, jakož i pravidelné školní slavnosti (více viz kap. 3. 3 Specifika obsahu výuky).

V době kolem devíti let věku vstupuje dítě dle Steinera do nového vývojového stadia, přichází období vzdoru. Steiner toto období nazývá „křizí v devátém roce života“ (*der Rubikon des neunten Lebensjahres*, STEINER, 1948, s. 122). Nejviditelnější změnu zaznamenává oblast duševní, dítě opouští bezpečný svět fantazie a začíná vnímat sebe sama jako součást reality. Navenek dochází ke změně v chování. Dítě pociťuje strach a vztek, stává se kritickým vůči sobě i svému okolí. Ve školním prostředí se to projeví novým postojem k autoritě učitele, jež pro žáka ztrácí hodnotu uctívaného vzoru.

CARLGREN, 1991, na s. 143 však tvrdí: „*Podrobují autority zkoušce ne proto, že se jich chtějí zbavit, ale protože si je chtějí zachovat.*“

V prvních třech školních letech mají děti instinktivní potřebu identifikovat se se zvířaty, rostlinami i neživou přírodou. Právě teprve ve věku kolem devíti let začínají děti přemýšlet realističtěji, jsou „*zralé nahlížet s bdělými smysly do světa skutečnosti, a to s neopotřebovanou, a proto intenzivní dychtivostí*“ (CARLGREN, 1991, s. 144). Nyní je také čas zařadit do výuky nové předměty jako vlastivědu a zoologii, od páté třídy pak zeměpis, botaniku a dějepis.

Kolem dvanácti let věku dítěte nastupuje puberta. Kromě změn tělesných dochází i ke změnám v duševním životě. Probouzí se vlastní citový život, zájem o svět a snaha rozumět příčinám jevů a tvořit si vlastní úsudky. Vzniká potřeba společenského uplatnění, chlapci i dívky si vytvářejí party. Žáci jsou proto zapojováni do různých společenských aktivit, ať již sportovních, přírodovědeckých, či uměleckých. Ve vyučování se také objevují nové předměty, které vyžadují samostatné myšlení a aktivitu. Domácí úkoly se teprve teď stávají povinností, jelikož žáci jsou již schopni chápat jejich význam a dovedou je ocenit. V tomto věku by již dítě vlivem předchozí waldorfské výchovy mělo být „*././ samostatné a silné ve svých zájmech ././*“ a takto připravené na zvrát v pubertě (CARLGREN, 1991, s. 193).

Všem uvedeným vývojovým etapám dítěte a jejich potřebám učitel vychází maximálně vstříc. V prvních třídách vypráví o přírodě jako živé bytosti, postupně kombinuje svět pohádkový se světem skutečným až se pomocí výše uvedených předmětů propracuje k samotné realitě. Sociální dovednosti nabyté během těchto tří životních fází Carlgren shrnuje takto: „*Napodobováním v předškolním věku: smysl pro svobodu a integritu jiných lidí; skrze autoritu v základním školním věku: pocit životní jistoty a tím i schopnost demokratického soužití a spolupráce; neautoritativním vyučováním, v lidském kontaktu s učitelem v pubertálních letech: prohloubený zájem o svět a životní poměry spoluobčanů.*“ (CARLGREN, 1991, s. 24 - 25).

2. 5 Začátky waldorfského hnutí

Zárodky WPg se ve Steinerových spisech poprvé objevují v přednášce z roku 1907 s názvem *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* (Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft), která byla vydána i v knižní podobě. Po tragickém období první světové války bylo klima pro šíření duchovní vědy a myšlenek trojčlennosti více než pozitivní. V roce 1918 se jedné ze Steinerových antropozofických přednášek zúčastnil také úspěšný stuttgartský podnikatel Emil Molt, majitel továrny na tabákové výrobky, a byl zaujat Steinerovými antropozofickými idejemi o nápravě společnosti. 7. září roku 1919 pak Molt se Steinerem otevřeli první WŠ a sice nejprve pro děti zaměstnanců Moltovy továrny na cigarety Waldorf Astoria u německého Stuttgartu (zde tedy nacházíme etymologii názvu celého hnutí). Steiner se na činnosti školy od počátku aktivně podílel a zavedl některé zásady jejího života, které jsou platné dodnes (epochové vyučování, eurytmie, esteticko-rytmické vyučování, systém jednoho třídního učitele, úzký kontakt s rodiči, více viz kap. 3 Náplň a koncepce WŠ). Zde také poprvé popisuje svou představu dvanáctileté jednotné školy, *././ „která by obsahovala národní i vyšší školu, byla by otevřena každému bez ohledu na sociální původ“* (CARLGREN, 1991, s. 16).

Svou výchovnou koncepci Steiner poprvé nastínil ve třech přednáškách Kursu lidové pedagogiky během května a června 1919. Zde mimo jiné hlásal, že: *„Škola budoucnosti musí být postavena na prohloubené nauce o člověku.“* Měla by být jednotnou školou - tedy školou pro všechny, protože každý člověk se dle Steinera vyvíjí stejným způsobem. Každý musí až do určitého věku (ca 15 let) dostat příležitost všeobecně se vzdělat, teprve až ve vyšším věku má být výuka diferencována. Všeobecné vzdělání zahrnuje získání *„././ povědomí o tom, co se děje při obdělávání půdy, v obchodě, průmyslu, v řemeslech. Tyto věci musí být vybudovány jako disciplíny, které jsou daleko nutnější než mnohé věci, které dodnes v tomto věku zaplňují vyučování. Jediným cílem takové školy je vzdělání člověka ve smyslu jeho utváření“* (CARLGREN, 1991, s. 17).

Steiner sám pak začátkem minulého století šířil praktické poznatky z výuky ve WŠ v mnoha evropských zemích a roku 1920 založil Spolek waldorfských škol (Waldorfschulenverein). Steinerovy ideje našly ve společnosti mnoho příznivců, zároveň se však brzy objevili i vehementní odpůrci. Ti nejprve pocházeli z vedení

dělnických organizací, později se odpor proti Steinerovým myšlenkám zrodil mezi budoucími přívrženci nacismu, pro něž byl Steiner příliš svobodomyšlný a kosmopolitní. Od roku 1938 byly WŠ jako nebezpečné projevy demokracie postupně rušeny, a to nejen na území Německa, ale i v Němci okupovaných zemích. K jejich úplné obnově došlo až po kapitulaci Německa, a to v americké okupační zóně. Od počátku 50. let se pak waldorfské hnutí rychle šířilo po světě a bylo podporováno četnými učitelskými sjezdy.

První WŠ měla na tehdejší poměry velmi volný režim. Úkoly byly např. až do šesté či sedmé třídy dobrovolné, ve třídě vládł živý ruch, řád a pravidla byla redukována na minimum a zaváděna pouze v nižších třídách. „*././ síla, která udržovala veškerou činnost školy byla jediná: bezprostřední lidský kontakt mezi učiteli a žáky*“ (CARLGREN, 1991, s. 21).

Brzy následovaly školy další, a to nejen v Německu, ale i v Evropě. Dnes můžeme WŠ najít po celém světě. Od roku 1919, kdy vznikla první WŠ, si WPg získala obecné uznání a zejména v poslední době prožívá velký rozmach. Kolébkou WŠ bylo a je zejména Německo a Švýcarsko. Kromě těchto zemí je WPg významně zastoupena i např. v zemích Beneluxu, ve Skandinávii, Velké Británii, USA, Kanadě, Austrálii, Francii, Itálii, Lichtenštejnsku, Rakousku či v Jižní a Severní Africe a v Japonsku. V 52 státech všech kontinentů dnes nalezneme kolem 840 WŠ (www.waldorfschule.info).

3. Náplň a koncepce waldorfské školy

3. 1. Cíle a koncepce

WŠ je jednotnou všeobecně vzdělávací institucí pro děti obojího pohlaví a všech sociálních vrstev společnosti. Od školy běžné se liší hlavně tím, že v centru zájmu není jen rozvoj intelektu a paměti, ale celé osobnosti člověka. Smyslem výuky zde navíc není poskytovat žákům hotové vědomosti, ale spíše naučit je umění *učit se*.

Vedle tradiční náplně výuky nabízí WŠ širší spektrum předmětů uměleckých, pohybových či jazykových (více viz kap. 3. 3 Specifika obsahu výuky), které v běžné

škole patří spíše k mimoškolním aktivitám. A to proto, že: „*Záměrem waldorfské školy není vychovávat specialisty, nýbrž mnohostranně vzdělané lidi, plné zájmu o život, kteří později snadno zvládnou své jednostranně specializované zaměstnání.*“ (CARLGREN, 1991, s. 51).

Stejně jako název, jenž nese jeden z pramenů této práce, má být WŠ výchovou ke svobodě. WPg zde má na mysli vnitřní svobodu jedince umět se na základě svých studií rozvinutých vloh a pestré škály nabytých znalostí samostatně rozhodnout a být schopen za svá rozhodnutí nést plnou odpovědnost.

Ve výuce je prosazováno všeobecně lidské hledisko, tzn. není kladen přehnaný důraz na aspekty národní, ale spíše světové. Významnou snahou je také vzbudit u žáků zájem o přírodovědné jevy a pocit zodpovědnosti vůči Zemi a životnímu prostředí. Konečným cílem výchovy je zde „*svobodná osobnost, snaha o rozvoj jejího nadání a lidské jedinečnosti v rámci celé společnosti*“ (CARLGREN, 1991, s. 5).

Žáci, kteří absolvují podstatnou část školní docházky v některé WŠ, pak podle Carlgrena umí samostatně pracovat, mají zájem se dále vzdělávat, umějí být kritičtí, ale ne skeptičtí, jsou schopni utvořit si vlastní úsudek a jejich volný čas často zaplňují rozsáhlé vyhraněné zájmy. I přes značné rozdíly v nadání a pracovních dovednostech studentů i absolventů vyšších ročníků WŠ jich naprostá většina dosáhne takové úrovně všeobecného vzdělání, aby mohli být úspěšní v různých sférách moderního života.

3.2 Organizace výuky

3.2.1 Vnější uspořádání

WŠ je alternativní vzdělávací institucí zpravidla nestátního charakteru (v ČR jsou WŠ školami státními, více viz kap. 4. 1 Vývoj a aktuální situace), jež je zřizována zájmovými organizacemi, převážně spolky učitelů a rodičů. Tito jsou většinou nespokojeni s výukou v duchu státní ideologie, která omezuje individualitu žáka, jelikož se řídí státem stanoveným jednotným pedagogickým programem. Steinerovým ideálem organizační formy školy proto byla škola svobodná (freie Schule), nezávislá na státní moci, řízená zevnitř vlastní, demokraticky fungující samosprávou. Této samosprávy se účastní tzv. školní společenství, které je tvořeno žáky, rodiči a učiteli, již spolurozhodují

a současně nesou odpovědnost za běh školy (více viz kap. 3. 4 - 3. 6 Žák, rodiče a učitel ve WŠ). Z myšlenky této svobodné školy pak vyplývají jistá specifika, typická pro prostředí té které země.

Dnešní WŠ jsou většinou dvanáctiletky (1. - 8. ročník nese v německy mluvících zemích název *Niedere Stufe*, 9. - 12. (13.) jsou tzv. *Obere Stufe*), kterým často předchází waldorfská MŠ. Ta je často samostatnou institucí, zpravidla ovšem intenzivně spolupracující s některou WZŠ. Dvanáctileté studium bývá někdy doplněno o 13., maturitní ročník (srov. kap. 4. 4 Waldorfské lyceum v Praze).

I když se většinou jedná o soukromé školy, nejsou WŠ, jak se někteří domnívají, elitní institucí určenou pouze pro movitější společenské vrstvy. Právě naopak - složení waldorfské třídy by dle Steinerova ideálu mělo odpovídat průměrné skladbě obyvatelstva v dané lokalitě. Děti jsou přijímány pouze na základě testu zralosti (viz kap. 3. 4. 1 Podmínky přijetí), bez ohledu na jejich nadání, sociální či národnostní původ rodičů. Jelikož: „*Určujícím a pedagogicky využitelným hlediskem je princip rovnosti šancí, princip integrace sociálních skupin a princip spolupráce žáků různého nadání a schopností.*“ (RÝDL, 1994, s. 133).

3. 2. 2 Vnitřní uspořádání

V rámci světového waldorfského hnutí neexistuje žádný jednotný učební plán. K dispozici jsou pouze jistá doporučení (společný vzdělávací koncept), která pak vlivem prostředí dané země a učitelského sboru školy nabývají konkrétní podoby. Učitelé je obecně ponechána značná svoboda jak v oblasti tématické, tak i metodické. Pro Steinera bylo hlavním kritériem tvorby učebního plánu, pozorování dítěte v jeho vývoji. Určité předměty a nácvik konkrétních dovedností jsou proto zaváděny ve specifických fázích rozvoje osobnosti dítěte.

WŠ má rovněž svůj netypický rozvrh hodin, který není „*././ uspořádán podle potřeb učitele, ale na základě přirozeného biorytmu*“ (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, s. 21). Vyučování tedy vždy začíná předměty zaměstnávajícími myšlení (např. fyzika, chemie, matematika atd.), následují předměty vyžadující rytmické opakování. Sem patří kromě hudby, náboženství atd. i cizí jazyky. Jako poslední jsou do rozvrhu

dne řazeny předměty uměleckého a praktického rázu, jako např. ruční či dílenské práce, cvičení s přírodovědnými pokusy atd. Waldorfský rozvrh hodin takto kopíruje dvě základní funkce lidského těla - nadechování a vydechování, převedeno na školní činnost: přijímání, prožívání a provádění. Tyto tři fáze se navíc v malém opakují během každé vyučovací hodiny. Myšlení a paměťové osvojování totiž žáky unavuje, zapojení emocí a činnosti je naopak aktivizuje. Smyslem takto zvoleného denního režimu je podpora zdraví žáků.

Některým předmětům je zároveň vyučováno koncentrovaně v tzv. epochách, a to po dobu několika týdnů v tzv. hlavním vyučování. Epocha je souvislý (tedy přestávkou nepřerušovaný) 110 až 120-ti minutový blok na začátku každého dne, ve kterém se po dobu 3, 4 až 6-ti týdnů žáci soustředí na jeden předmět či téma (např. konkrétní matematické operace, stavba domu, dějiny Řecka atd.). Vyučuje se zde předmětům, jejichž obsahem jsou účelné celky učební látky. Jsou jimi zejména mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, biologie, fyzika, chemie, umění. Takto koncipovaná výuka měla dle Steinera nahradit tradiční rozvrh, na základě kterého je „*././ žák nucen soustředit pozornost během jednoho dne na řadu problémů různorodého obsahu, čímž je soustředěnost omezována, ne-li zcela ničena*“ (RÝDL, 1994, s. 140). Epocha vytváří předpoklady pro ponoření se do probíraného tématu, učení se pak stává prožíváním, jež má pozitivní vliv na paměť a koncentraci. Za školní rok pak dojde ca dvakrát k opakování epochy určitého předmětu. CARLGREN, 1991, na s. 51 píše: „*Má to stejnou účinnost jako noc mezi školními dny. Aby se z poznatků vytvořily schopnosti, je vzpomínání a znovuvybavování právě tak důležité jako probouzení ze spánku.*“ Steiner v této souvislosti také zdůrazňuje pozitivní úlohu zapomínání, které přikládá stejnou váhu jako vybavování a vzpomínání. Tyto cyklicky se opakující bloky mají pozitivní vliv nejen na koncentraci a paměť, ale díky zaujetí žáků i na kázeň a motivaci. Během každé epochy si žáci vedou tzv. epochové sešity. Jelikož do nich sepisují nejdůležitější poznatky jedné konkrétní vyučovací epochy, jsou pro ně vlastně učebnicí, jichž se v tradiční podobě ve WŠ nevyužívá (srov. kap. 5. 4. 1 Učebnice v hodině NJ).

Rozsah i členění epoch je většinou zcela v pravomoci učitele a řídí se stanoveným vyučovacím cílem a aktuálním průběhem výuky. Stanovená předmětová dotace epoch je tedy pouze orientační (v ČR však musí být dle Pokynu ministra školství, mládeže a

tělovýchovy, na základě kterého se stanovují rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů pro ZŠ, č.j.: 10788/96-22, dodržen minimální počet hodin pro jednotlivé předměty a WŠ se tedy v tomto směru musí přizpůsobit). V nižších třídách jsou epochy zpravidla delší a méně diferencované, později více specializované a intenzivnější. Předměty vyžadující pravidelné procvičování, např. cizí jazyky, hudební výchova či eurytmie, se vyučují v průběhu celého roku v klasických 45-minutových hodinách. Epochové a 45-minutové vyučování se mohou i vzájemně kombinovat, např. matematika bývá vyučována jak v epochách, tak každý týden ve 45-minutových cvičných hodinách.

3.3 Specifika obsahu výuky

Náplň výuky WŠ je poměrně široká. Cílem je dát každému žákovi šanci v něčem vyniknout. Kromě předmětů, které se vyučují na běžné škole, je vyučováno i některým dalším praktickým a uměleckým oborům, které stručně charakterizují dále. Při různých schopnostech a vlohách žáků tak WŠ „././ umožňuje s patřičným prostorem pro zájmovou diferenciaci všestranný rozvoj žáka po celou dobu školní docházky“ (RÝDL, 1994, s. 139). Jelikož každý obor rozvíjí jinou lidskou kvalitu, jsou všechny předměty obsažené v učebním plánu od 1. do 9. třídy považovány za stejně hodnotné, a to stejnou měrou pro obě pohlaví. Dívky tak např. povinně pracují se dřevem a kovem, chlapci zase pletou či háčkují. Témata jednotlivých předmětů jsou vždy provázána jak mezi sebou navzájem, tak i s vnějším světem. Obsahem výuky je kromě toho také vždy morální působení s důrazem na utváření charakteru žáka. V obecné rovině je ve waldorfském učebním plánu viditelná zejména snaha o harmonii vědy, umění a hodnot duchovních.

Umění je ve WŠ plnohodnotným předmětem a probíhá v rámci epochového vyučování. Je považováno za mnohotvárnou činnost, na které se podílí tělo i duše, tedy celá osobnost člověka. Vyvolává v žácích hluboké vnitřní zážitky, které jdou ruku v ruce s výchovným účinkem. Střídají se zde mimo jiné trpělivost, rozhodnost, vytrvalost i radost či uspokojení z vykonaného díla. Prostřednictvím umění si „././ člověk zvyká zápasit všemi svými duševními schopnostmi a každou žilkou svého těla s problémem,

jenž se mu jeví důležitým, nikoli proto, že by jeho řešení přineslo nějakou zvláštní hmotnou výhodu, nýbrž protože je zajímavý z čistě lidského hlediska. Tak se klade základ ke schopnosti přestovat a vyvíjet zájem“ (CARLGREN, 1991, s. 55). Uměleckou tvorbou žáci nacvičují zejména vůli.

Zejména v nižších třídách je umělecká činnost součástí vyučování všech předmětů (srov. kap. 5. 3 Metody výuky NJ). Malováním, kreslením, modelováním, hraním, zpěvem či dramatizací lze učit např. počítání, gramatické či zeměpisu. Při výuce malby a kresby je využíváno terapeutických účinků barev, které mohou mít blahodárný vliv nejen na krátkodobé afekty, ale i na kompenzaci některých negativních lidských vlastností. Ve vyšších třídách je do hodin umění také zařazeno básnictví, hudba a dějiny umění a literatury.

Tělesný pohyb je nedílnou součástí waldorfského obsahu výuky a je mu vyučováno v podobě dvou plnohodnotných předmětů: tělesné výchovy a tzv. eurytmie. Oba mají své místo v učebním plánu po dobu celé dvanáctileté školní docházky.

Tělesná výchova (stejně jako ostatní předměty ve WŠ) respektuje přirozený vývoj dítěte. V prvních třech letech je tedy důležitá volnost pohybu, děti si hrají na nářadí či cvičí v kruhu. Chlapci a dívky cvičí společně, významný je tedy i respekt žáků k sobě navzájem. Kromě toho děti cvičí na základě tzv. Bothmerovy gymnastiky (hrabě Fritz von Bothmer (1883 - 1941) byl učitelem tělesné výchovy v první WŠ). Jedná se o ucelený systém gymnastických cviků, jehož smyslem je „*././ prohloubený zážitek prostoru a kultivace volných sil*“ (CARLGREN, 1991, s. 77). Hlavním cílem výuky tělesné výchovy je: „*././ jistota při pohybu v prostoru, zdravé posílení vůle a rozhodnosti, sociální slušnost a bdělost*“ (CARLGREN, 1991, s. 78). Při sportu je u všech věkových kategorií zcela eliminován prvek rivality. Žáci mají mít pouze radost z pohybu a vlastního výkonu.

Eurytmie je Steinerem vyvinutý procítěný pohyb, který propojuje různé druhy umění. Je založen na myšlence, že mluvený projev lze účinně vyjádřit rytmickým pohybem, což vede k vnitřnímu prožití daného textu. Když je nějaká hláska vyslovena, dojde v našem nitru k pohybu - gestu, které je v eurytmii vyjádřeno i navenek. Jedná se tedy o „viditelnou řeč“ či „viditelný zpěv“, které mohou být přeneseny na jeviště. Duše i tělo

zde opět pracují současně a v souladu. Jak CARLGREN, 1991, na s. 46 uvádí: „Ze všech výrazových prostředků, jež mohou uspokojit potřebu dítěte dávat formu svým zážitkům fantazie, patří rytmický pohyb k nejpůvodnějším.“ Proto je eurytmie také často v nižších třídách využívána např. pro ztvárnění pohádek.

VÁCLAVÍK, 1995, na s. 65 eurytmii v praxi popisuje jako „*pohybové kreace, které nejsou ani tancem, ani gymnastikou, ani pantomimou* /./“. Eurytmie zahrnuje širokou škálu pohybové aktivity paží a rukou, nohou a chodidel, s využitím tyče, to vše za živého klavírního doprovodu. Eurytmické sestavy je možno vidět při školních divadelních vystoupeních, např. v rámci tzv. měsíčních slavností (viz dále). Při eurytmických cvičeních se děti pohybují společně, jakákoli soutěživost či hrubost je vyloučena. Obecně vzato má eurytmie funkci zušlechťující a sociálně vyrovnávací. Pedagogové - eurytmisté jsou pro tento účel speciálně školeni.

Ruční práce (jako např. modelování, vyřezávání, šití...) jsou ve WŠ prováděny z uměleckého i řemeslného hlediska. Kromě toho mají i funkci výchovnou, která tkví především v přípravě mladého člověka na situace, se kterými se později setká v praktickém životě. Steiner se totiž domníval, že člověk s neobratnými prsty má stejně neobratný i intelekt. Ve vyšších ročnících je pak více kladen důraz na svobodnou tvorbu žáků, učitel práci pouze organizuje. V rámci ručních prací si žáci často vyrábějí i vlastní učební pomůcky.

WPg zastává názor, že pouze tehdy, jsou-li děti v konkrétní oblasti dobře informovány, dostane se jim v budoucnu možnosti volby. Toto zde platí i pro výuku náboženství, které není povinným vyučovacím předmětem, ale pouze předmětem nadstavbovým. Rodiče tedy mají možnost rozhodnout se, zda jejich děti budou všeobecně nábožensky vzdělávány či nikoli. Cílem výuky náboženství je zde zejména získání schopnosti svobodně a s porozuměním se v tomto ohledu rozhodnout. Je však nutno dodat, že i přes volitelný charakter tohoto předmětu, se WŠ v rámci veškeré výuky snaží zprostředkovat žákům základní mravní, a tedy křesťanské ideály. Prostřednictvím různých příběhů a vyprávění se zde děti učí úctě, toleranci, vděčnosti, pravdě, zbožnosti, ochotě pomáhat či lásce k přírodě.

Nedílnou součástí výuky je také tzv. měsíční slavnost. CARLGREN, 1991 na s. 83 o ní píše: „V životě školy není lepšího prostředku, jak seznámit žáky, rodiče i učitele s každodenním životem v jednotlivých třídách /../.“ Tato celoškolská slavnost se koná jednou za měsíc a žáci zde mají možnost předvést, čemu se za tu dobu ve škole naučili, srovnat své znalosti a dovednosti s ostatními ročníky a uvědomit si vlastní vývoj. Při měsíční slavnosti hraje velkou úlohu školní sbor a orchestr. Mimo jiné sleduje tato akce opět výchovný cíl - má budit zájem o prováděnou činnost i o problémy ostatních.

Výukou cizích jazyků ve WŠ a jejími specifiky se podrobněji zabývám v souvislosti s výukou německého jazyka v kap. 5.

3. 4 Žák ve waldorfské škole

3. 4. 1 Podmínky přijetí

Původní Steinerovou zásadou bylo poskytnout každému člověku s běžnými předpoklady šanci vzdělávat se po dobu dvanácti let. Waldorfské školství je i dnes určeno všem bez ohledu na národnostní, sociální či náboženský původ, a to jak dětem s normálním nadáním, tak i dětem tzv. problémovým.

Při zápisu jsou děti vyšetřeny školním psychologem, který pak společně s kolegiem učitelů rozhodne o připravenosti dítěte pro školní docházku. Rodiče se pak povinně účastní informačního a přijímacího pohovoru s učiteli, při kterém se prověřuje ochota rodičů úzce spolupracovat se školou i jejich motivace pro volbu této pedagogické alternativy. Rodiče se zde také zavazují k spolufinancování provozu školy, jejíž náklady na provoz jsou podstatně vyšší než u školy běžné (speciální pomůcky jako např. hudební nástroje, barvy, přírodní materiály...). Výše poplatku však není pevně stanovena, liší se nejen podle země, školy a jejich stávajících potřeb, zohledňována bývá i aktuální finanční situace konkrétní rodiny. Částka tedy může být různá i v rámci jedné školy.

I přesto, že jsou WŠ v Čechách státní instituce, ve všech navštívených školách byla platba určitého poplatku závazná. V době mého zkoumání waldorfské praxe dosahovala např. měsíční částka v Jinonicích ca Kč 5000,- za školní rok, v Ruzyni pak ca Kč 1000,-

za měsíc. V jinonické WŠ dále rodiče připláceli na zvýšený počet hodin CJ. Kromě zmíněné benevolence týkající se výše této částky byly školy ochotné přistoupit i na splátkový režim.

Počet žáků přijímaných do jedné třídy závisí na rozhodnutí učitelského kolegia, třídního učitele a vnějších podmínkách. Přednost se dává třídám početnějším, jelikož dávají možnost vzniknout pestřejším sociálním vazbám. V jinonických třídách, které byly na hodiny NJ zpravidla půleny, byl průměrný počet žáků ve třídě 10, stejný počet byl i v nepůlených, méně početných třídách v Ruzyni.

3. 4. 2 Kázeňské problémy a jejich řešení

Tělesné tresty, moralizování či jiné ukvapené výchovné zásahy nejsou používány. Jedná se totiž o „*.../ opatření, která v podstatě nejsou terapeutická, nýbrž pramení z uraženého sebevědomí, jsou pedagogicky bezcenná a dokonce škodlivá*“ (CARLGREN, 1991, s. 114 - 115). Waldorfští pedagogové se snaží uvědomit si, že děti své prohřešky téměř vždy páchají z nerozvážnosti či díky špatnému vlivu okolí, ne úmyslně. Učitel má být sice přísný, ovšem dítě musí mít vždy pocit, že učitel je ochoten mu pomoci. Nicméně, ani ve WŠ není, jak by se mohlo zdát, nekázeň tolerována. Je s ní pouze zacházeno jinými prostředky, které vycházejí z individualit jednotlivých tříd, žáků i z konkrétní situace. Učitel by měl být vždy nad věcí. V praxi to vypadá např. tak, že rozzlobený učitel se naoko chová naprosto klidně a naopak vnitřně klidný učitel se naoko na žáky zlobí. Tato strategie sice stojí mnoho přemáhání a sebeovládání, je ovšem jedinou účinnou cestou. Vliv autority je zde nepostradatelnou „přestupní stanicí“ na cestě k svobodě (srov. kap. 5. 7 Metody diagnostické a klasifikační ve výuce NJ).

3. 5 Rodiče ve waldorfské škole

WŠ v naprosté většině případů vznikají z iniciativy učitelů a rodičů, kteří takovou školu pak spolu s žáky aktivně spoluvytvářejí. Právě zmíněné tři skupiny tvoří otevřené občanské společenství, v jehož rámci se pak formuje skupina zástupců z řad rodičů, např. v podobě rady či spolku rodičů, která je pak prostředníkem v komunikaci mezi ostatními rodiči a učiteli. Prakticky každý z uvedených tří skupin se takto může podílet

budoucí učitele obou stupňů pak zpravidla platí minimálně jednoleté povinné studium v některém z waldorfských seminářů. Nabídka těchto seminářů je velmi různorodá, ať již v požadavcích na předcházející vzdělání, v délce trvání, formě či možných specializacích (v SRN je např. možno studovat specializaci Waldorfský učitel cizích jazyků). Obecně vzato je každé takovéto školení zaměřeno na studium Steinerovy nauky o člověku, umělecká cvičení, osvojení si některých lidských a pedagogických schopností a metodiky, využitelných na všech stupních WŠ. Předpokladem je rovněž účast na uměleckých kurzech, hospitace a praxe ve WŠ. Obecně vzato má mít waldorfský učitel všechny kvality běžného učitele plus ještě něco navíc.

V kontextu ČR jsou požadavky na učitele podobné. Kvalifikovaný waldorfský učitel by měl mít VŠ vzdělání a absolvovaný některý ze seminářů WPg (srov. kap. 5. 10 Učitel NJ). Již od počátku rozvoje hnutí v ČR je zde organizován vlastní vzdělávací systém postgraduálního specializovaného studia, garantovaný Asociací WŠ. Pravidelně se nabízející možností studia je jednoletý proseminář, jehož náplní je seznámení s WPg a praktickým využitím antropozofie ve vědě, umění a zemědělství. Absolvent získá diplom uznávaný Asociací WŠ v ČR a je oprávněn dále se vzdělávat, a to např. v navazujícím dvouletém víkendovém waldorfském semináři, v jehož rámci je realizováno specializační studium pro učitele WZŠ (Podrobnější informace o obou kurzech včetně tématických plánů je možno nalézt v příl. 9 Učební plán waldorfských seminářů). Náplní druhého ročníku je metodika vyučování ve WŠ, povinnou součástí je pak dvoutýdenní hospitace v české či zahraniční WŠ. Třetí ročník se zabývá Steinerovou všeobecnou naukou o člověku a student povinně absolvuje dvoutýdenní praxi v některé WŠ. V závěru studia student vypracuje a prezentuje umělecky či vědecky zaměřenou absolventskou práci. Od roku 1990 do dnešní doby (informace platná k listopadu 2006) absolvovalo již téměř 150 pedagogů náročné, převážně víkendové studium, letní akademie a zahraniční stáže. Kvalitu výuky zde garantují přednášející docenti vzdělávacího semináře ze Stuttgartu a představitelé pedagogických fakult z Prahy a Ostravy. S podporou evropských nadací (TEMPUS, HELIAS) se seminářů účastní i lektori z Holandska, Švýcarska a Německa, s jejichž pomocí je zajištěn špičkový vzdělávací program.

Studium blízke WPg dále nabízí Akademie sociálních umění v Praze. Náplní výuky navazuje na tříleté specializační pomaturitní studium léčebné pedagogiky a sociální terapie, jež bylo dříve realizováno v rámci Institutu pedagogiky volného času. Akademie však nyní existuje jako samostatná škola, „*././ jejímž cílem je výchova v oblasti léčebné pedagogiky a sociálně umělecké terapie. Studium je zaměřeno na probuzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění a snaží se rozvinout tvůrčí schopnosti člověka*“ (www.akademietabor.cz).

Vážní zájemci o posty třídních učitelů a učitelů specialistů pro výuku ve WZŠ či waldorfských MŠ se mohou dále vzdělávat např. v seminářích eurytmie, léčebné pedagogiky či v semináři pro učitele MŠ.

Většina waldorfských pedagogů se pak ještě ve volném čase nepovinně věnuje samostudiu Steinerovy nauky o člověku, jež jim pak v každodenní praxi může být významným pomocníkem.

Vzhledem ke značné volnosti učitele ve všech aspektech vyučování, blízkému vztahu k žákům a z toho vyplývající možnosti žáky pro jejich další život významně ovlivnit, jsou všechny uvedené kvality velmi důležité. Sám Steiner také tvrdil, že „*././ úspěch waldorfské pedagogiky závisí na individuálních schopnostech jednotlivého učitele*“ (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, s. 13).

3. 6. 2 Role a úkoly

Vzhledem k pojetí WPg jako výchovy ke svobodě se veškeré výchovné působení vyhýbá záměrnému formování individuality dítěte. Učitel zde spíše vystupuje v roli partnera, který nedospělému člověku ukazuje cestu k seberealizaci. Steiner v tomto kontextu tvrdil, že úkolem pedagoga je dítě na jedné straně rozumně vést, na straně druhé mu nechat dostatek volnosti pro vlastní rozvoj. Svoboda zde ovšem není v rozporu s pojmem autority. Nejde však o diktaturu a moc nad dítětem, spíše je zde naplňována přirozená potřeba dětí mít u sebe člověka, který je pro ně zdrojem jistoty, síly i zdravého obdivu. Autorita učitele však nesmí být vynucená vnějšími prostředky, nýbrž přirozeně vyplývající z učitelovy osobnosti. Jinak nemá pro žákův vývoj žádný smysl.

Jedním z klíčových úkolů waldorfského učitele je rozpoznat a poté také brát v potaz temperament svých žáků. Je samozřejmé, že žádné dítě není možné nazvat čistým cholerikem, flegmatikem, sangvinikem či melancholikem. Nicméně v osobnosti dítěte vždy znaky konkrétního temperamentu (nebo jejich kombinace) převládají. Učitel se pak ve výuce snaží konkrétní temperament oslovit a tím žákům pomoci, vyrovnat se s případnými výstřednostmi. V praxi musí učitel „*././ při svých vyprávěních a svých otázkách tam, kde to látka dovoluje, být tak barvitý, pohyblivý a proměnlivý, že ho sangvinici stěží mohou sledovat; mluvit s takovou lidskou účastí, že melancholici zapomínají sami na sebe; tak dramaticky, že cholericí jsou zaujati a tím „spoutáni“ (i když ne vnějšími kázeňskými prostředky)*“ (CARLGREN, 1991, s. 97). Pomoc učitele spočívá zejména v organizaci a způsobu práce, ať již při výkladu nové látky, opakování či zadávání úkolů.

Waldorfský učitel hraje nezastupitelnou roli zejména v prvních třídách, kde svým výkladem zcela nahrazuje učebnici. Obsah a metody výuky si učitel volí sám s ohledem na žáky své třídy a na výchovný účinek, kterého chce dosáhnout. Z výše uvedeného vyplývá, že příprava waldorfského učitele je obecně časově, duševně a často i fyzicky velmi náročná. Učitelův poměrně rozsáhlý každodenní ústní projev musí být totiž důkladně promyšlen a přizpůsoben nejen poměrům ve třídě, nýbrž i individualitám jednotlivých žáků.

Role učitele se také mění dle již zmíněných sedmiletých vývojových fází. V první fázi má být osobou hodnou imitace - tedy dobrým vzorem. Učitelovým úkolem je rozvoj zvyků, temperamentu a charakteru žáka. V druhé fázi se učitel stává autoritou. Ve fázi třetí se učitel, do té doby spíše vychovatel, stává zprostředkovatelem vědeckých poznatků.

Všichni učitelé jsou si ve WŠ rovni a spolu s rodiči a žáky rozhodují o záležitostech školy. Funkce ředitele je spíše formální, je zde snaha vyhnout se zneužití moci jedním člověkem. Učitelé jsou navíc sdružení v tzv. kolegiu, které se pravidelně setkává a jehož vedení je přiměřeně často obměňováno. Kolegium učitelů se pak spolu s žáky a rodiči rovnoměrně účastní všech pedagogických aktivit.

3. 6. 3 Třídní učitel

Roli možná ještě o něco náročnější a zodpovědnější zastává pak třídní učitel. Trend moderní pedagogiky je takový, že učitelé se při výuce různých předmětů na druhém stupni ZŠ střídají. Toto však dle waldorfských pedagogů vede k oslabení pocitu sounáležitosti se školou, a tím i ke zhoršení kázně. „*Zkušenost waldorfských škol na celém světě je taková, že nikdo jiný než právě třídní učitel není schopen udržovat tak blízký kontakt se žáky jedné třídy, aby přijímali s naprostou vážností jeho slov v mravních a kázeňských otázkách.*“ (CARLGREN, 1991, s. 113). V nižších ročnících učitel zastupuje rodiče, postupem času se pro děti stává starším, moudřejším přítelem.

Waldorfský třídní učitel doprovází proto žáky většinou celým jejich studiem na ZŠ (Odborných učitelů je v nižších ročnících využíváno pouze pro výuku cizích jazyků, uměleckých a řemeslných oborů či ke konzultacím. Ve větší míře pak odborníci nastupují zpravidla až v 9. ročníku, kde ve výuce nahradí učitele třídního.). Kromě hlavního vyučování učí třídní učitel zpravidla ještě dalšímu předmětu či předmětům. Každý třídní učitel pak ještě vyučuje svému oboru v třídách jiných.

I když je systém jednoho třídního učitele po celou dobu studia velmi náročný zejména na učitelovy znalosti, je přísně dodržován. Třída se tak stane pevným sociálním společenstvím, naprosto zde chybí anonymita. Postupem času učitel své žáky zná natolik důvěrně, že může rok od roku navazovat na znalosti, dovednosti a povahové rysy konkrétního dítěte a sestavit učební plán takříkajíc třídě na míru. Pouto mezi učitelem a žáky se pak postupně přemění v pouto ke škole jako celku. Učitel takto patří k životnímu rytmu dětí a stejně jako jeho žáci i on projde za společně strávenou dobu velkými změnami. Nejen žáci jsou takto vychováni, ale i vyučující zároveň rozvíjí a vychovává sám sebe.

Neméně důležitou náplní práce třídního učitele je také starost o děti, které vyžadují zvláštní péči, kontakt s rodiči při pravidelných večerech, účast na týdenní konferenci učitelů, konzultace se školním lékařem a eurytmistou a pomoc při správě školy. K tomu ještě patří jednání s úřady, shánění finančních prostředků, veřejné přednášky či diskuse.

Jak píše VÁCLAVÍK, 1995, na s. 67: „*Hodnocení waldorfské pedagogiky bývá rozporné.*“ Kromě mnoha příznivců a lidí v této oblasti zcela neznalých, má WPg

v českých podmínkách také některé odpůrce (viz např. český klub skeptiků Sysifos). Ti vedle obecné kritiky Steinerových myšlenek této vzdělávací koncepci konkrétně např. vytýkají možný, z volnosti učitele vyplývající záporný vliv na žáka, dále žákovu přílišnou svobodu, která má negativní dopad na výsledný efekt výuky či zastaralost a neúčinnost užívané metodiky. Poslední jmenovanou námitku je možno částečně posoudit na základě praktických poznatků z výuky NJ ve vybraných WŠ v Praze.

Jak se waldorfské hnutí vyvíjelo v Čechách a jaké má postavení v systému současného českého školství, se snažím přiblížit v další kapitole. Následně stručně představuji pražské WŠ, ve kterých jsem měla možnost realizovat svá ověřování. V poslední rozsáhlé kapitole se zabývám výukou NJ v praktické podobě.

4. Waldorfské školství v ČR

4.1 Vývoj a aktuální situace (k listopadu 2006)

V Československu před rokem 1989 byly podmínky pro rozvoj waldorfského hnutí více než nepříznivé. Vzhledem k tomu, že myšlenka výchovy člověka ke svobodě byla pro tehdejší ideologii nepřijatelná, WŠ u nás prakticky neexistovaly. I přesto, že byli někteří lidé v naší republice již řadu let dobře obeznámeni s evropských waldorfským hnutím (srov. kap. 5. 6 Učitel NJ, odpovědi vyučující 1), první školy tohoto typu u nás začaly vznikat až na začátku 90. let.

Dnes se na území ČR nachází cca dvacet mateřských škol, pracujících dle waldorfské koncepce, šest samostatných základních WŠ, waldorfské třídy při třech běžných ZŠ a čtyři střední WŠ. Pro informaci uvádím všechny školy v chronologickém přehledu dle roku vzniku v tabulce níže.

Tabulka 1: Waldorfské školy v ČR

Místo a typ školy	Rok vzniku	Kontakt
Písek ZŠ	1990	www.zssvobodna.cz
Ostrava ZŠ	1991	www.waldorfostrava.cz
Příbram ZŠ	1991	www.waldorf.pb.cz
Pardubice ZŠ	1992	zswaldorf.pardubice.indos.cz
Praha 5 Jinonice ZŠ	1992	www.wspj.cz
Semily ZŠ	1992	waldorf.semily.cz
Brno ZŠ - třídy	1999	www.waldorf-brno.cz
Praha 6 Dědina ZŠ - třídy	2000	www.crea.cz/wzsdedina
Příbram Gymnázium a SOU	2000	www.waldorf.pb.cz
Olomouc ZŠ - třídy	2004	www.waldorfolomouc.cz
Ostrava SOŠ	2004	www.waldorfostrava.cz
Praha SOŠ	2006	www.wspj.cz
Semily SŠ	2006	www.waldorf.semily.cz

Žákům se speciálními potřebami je od roku 1990 k dispozici jedna škola speciální v Praze. V přípravě je vznik několika dalších WŠ, a to např. v Českých Budějovicích,

Hradci Králové, Jindřichově Hradci, Rožnově pod Radhoštěm, Liberci, Mladé Boleslavi, Šumperku, Jeseníku či ve valašském Zubří, které zatím existují pouze v podobě tzv. waldorfských iniciativ.

Roku 1990 byl v Praze založen Kruh přátel svobodných WŠ. Tento spolek organizoval po dobu dvou let přednáškové cykly o WPg v Praze, Příbrami, Plzni, Písku, Jičíně, Semilech, Pardubicích, Brně, Olomouci, Ostravě a Bratislavě. Později byl přejmenován na České sdružení pro WPg (ČSWP), které existuje dodnes. Cílem tohoto spolku je pracovat na společné základně pro komunikaci a spolupráci celého waldorfského vzdělávacího a výchovného systému od škol mateřských přes základní až k léčebně pedagogickým zařízením. Roku 1997 školy vytvořili Asociaci WŠ (AWŠ), která v současné době organizuje vzdělávání učitelů, je místem součinnosti škol při každodenních problémech a zabývá se otázkami dalšího vývoje. Obě zmíněné organizace jsou členy mezinárodních organizací: ČSWP je součástí Mezinárodní asociace pro WPg ve středoevropských zemích (IAO), AWŠ patří k Evropské radě WŠ (ECSWS), jejíž vrcholné zasedání se roku 1998 konalo v Praze.

Stejně jako jinde ve světě i v ČR je WŠ jednotnou všeobecně vzdělávací školou pro děti všech nadání a sociálních vrstev společnosti. Výuka probíhá v souladu s filozofií tohoto hnutí a až na některé regionální zvláštnosti se shoduje s obecnými charakteristikami popsanými v kap. 3 Náplň a koncepce WŠ. WŠ ve světě jsou však většinou soukromými institucemi, odkázanými na samofinancování. V ČR WŠ byly a jsou oficiálně státními školami. Ve skutečnosti jsou však WŠ právně i pedagogicky relativně autonomní a i z důvodu povinnosti platit školné (více viz kap. 3. 4. 1 Podmínky přijetí) se nacházejí spíše na pomezí se školou soukromou.

Dříve české WŠ pracovaly na základě vlastního vzdělávacího programu Waldorfská škola, který více či méně respektoval standardy vzdělávání schválené MŠMT ČR. Tento vytvořili čeští waldorfští pedagogové a 18. 12. 1996 byl pod č. j. 236 41/96-20 MŠMT ČR schválen k experimentálnímu ověřování. Pokusný status českých WŠ trval až do roku 2003. Po této zkušební lhůtě, během které MŠMT neshledalo žádných závažných nedostatků ve vzdělávání waldorfských žáků, bylo českým WŠ nicméně doporučeno, přijmout některý ze stávajících vzdělávacích programů. Toto naprostá většina WŠ odmítla. (Waldorfské třídy v Praze Ruzyni, viz kap. 4. 3, se experimentálního ověřování

neúčastnily, přijaly vzdělávací program Obecná škola.)

V současné době (školní rok 2006/2007) jsou i nadále do určité míry plněny vzdělávací standardy vydané Ministerstvem školství, ovšem každá jednotlivá WŠ učí dle vlastního vzdělávacího programu, který již nenese žádný název, pouze jednacím číslem. Pokud nebude stanoveno jinak, budou všechny WŠ, stejně jako školy ostatní, nuceny již ve školním roce 2007/2008 začít ve všech 1. a 6. třídách pracovat dle školního vzdělávacího programu vytvořeného na základě Rámcového vzdělávacího programu schváleného ministryní Buzkovou 23. 8. 2004.

Jelikož je každá WŠ více či méně uzavřeným společenstvím žáků, učitelů a rodičů, je těžké zjistit a orientovat se v množství problémů, se kterými se musí potýkat. Obecně lze říci, že české WŠ (stejně jako většina zahraničních) mají většinou finanční potíže. V ČR však k nedostatku financí přistupují i problémy čistě existenční. Tyto většinou pramení z nedůvěry MŠMT a krajů jako zřizovatelů školních zařízení k jakékoli vzdělávací alternativě.

WŠ, které se staly zdrojem poznatků pro praktickou část mé práce, ve stručnosti představuji níže. Jedná se o tyto školy:

1. ZŠ waldorfská, Butovická 9/228, 158 00 Praha 5 - Jinonice, www.wspj.cz
2. Waldorfské třídy při ZŠ Dědina, Žukovského 6/580, 161 00 Praha 6 - Ruzyně, www.crea.cz/wzsdedina
3. Střední odborná škola waldorfská, Křejského 1501, 149 00 Praha 4 - Opatov, www.wspj.cz

4.2 Waldorfská škola v Praze Jinonicích

Jinonická ZWŠ byla otevřena 1. září 1992, a to zejména díky vstřícnosti městské části Prahy 5. Pod podmínkou svépomocné rekonstrukce poskytla totiž Spolku rodičů pro založení WŠ objekt bývalé školy v Jinonicích. Ten byl pak díky sponzorským darům, půjčkám a zejména vydatné pomoci rodičů kompletně zrekonstruován. Po roce výuky v provizorních prostorách místní sokolovny se tak WŠ mohla přestěhovat do dnešní budovy v Butovické 9. Za stále pokračující přestavby se pak tato WŠ stala ve školním roce 2000/2001 kompletní ZŠ s devíti ročníky. K 1. září 1998 škola získala blízko tesko

objekt, ve kterém dnes po úpravách sídlí několik dalších tříd vyšších ročníků. Za opětovné pomoci rodičů, jejich sponzorských darů a městské části Prahy 5 byla v roce 2002 přestavena část půdních prostor, které dnes slouží jako výtvarný ateliér, počítačová učebna, knihovna a sborovna.

Kromě waldorfských tříd při běžné ZŠ v Praze Ruzyni (viz následující kap. 4. 3) je WŠ Jinonice jedinou ZŠ svého druhu v Praze. Je dobře zavedeným, fungujícím společenstvím, které má členství v Evropské radě WŠ (tato sdružuje více než 500 škol ze 17 zemí) a udržuje intenzivní kontakt s žáky i učiteli z různých WŠ v Evropě. Dle informací ředitelky školy je zájem rodičů o přijetí dětí zhruba 1,5krát vyšší než možnosti školy. Absolventi jsou při přijímacích řízeních na střední školy poměrně velmi úspěšní, přibližně 50 - 60% jejich absolventů studuje na gymnáziích.

4. 3 Waldorfské třídy při ZŠ Dědina v Praze Ruzyni

První pražská WŠ v Jinonicích již od poloviny 90. let svou kapacitou nestačila poptávce rodičů. Proto se koncem 90. let postupně zformovala rodičovská iniciativa, která pak roku 2000 díky ochotě radnice Prahy 6 zahájila činnost první waldorfské třídy při ZŠ T. G. Masaryka v Ruzyni. Stará ruzyňská škola pak byla radnicí využita k jiným účelům a ve školním roce 2002/2003 se díky vstřícnosti vedení školy připojily waldorfské třídy k běžné ZŠ Dědina.

V době mého pozorování tato škola provozovala waldorfskou výuku od 1. do 7. třídy. S běžnou ZŠ sdílely WŠ třídy nejen budovu, ale i vedení. Jelikož je WŠ nejen náplní výuky, ale i ve vnějších pravidlech svého fungování odlišná od běžné ZŠ (např. v případě rozvrhu, více viz kap. 3. 2 Organizace výuky), situace zde byla poněkud nestandardní. Waldorfské třídy zde od zbytku školy nebyly nijak odděleny, třídy běžné ZŠ sousedily s waldorfskými. Zvonění běžné školy tedy bylo slyšet uprostřed waldorfské hodiny.

Podmínky pro výuku by měly být o poznání příznivější po kompletní rekonstrukci, jež má být dokončena do školního roku 2007/2008. Waldorfským třídám má být poskytnuto k dispozici celé patro školy. Obě pražské WŠ svou kapacitou však stále ještě nestačí pojmout všechny zájemce o výuku.

4. 4 Waldorfské lyceum v Praze Opatově

Jak jsem zmínila již dříve, waldorfský vzdělávací model je dle původní koncepce dvanácti- až třináctiletý, zahrnuje tedy i období střední školy (v SRN se jedná o tzv. *Oberstufe*). Vzdělávací program s názvem Waldorfské lyceum byl MŠMT ČR schválen 1. 12. 2000 pod č. j. 32 345/2000-23 s platností od 1. 9. 2001. Po pěti letech příprav bylo 1. 9. 2006 otevřeno waldorfské lyceum v Praze 4, Opatově. Tato škola oficiálně existuje již od 1. září 2005, ovšem první studenti do školy nastoupili až v září 2006. Tímto je v Praze realizováno kompletní vzdělávání ve waldorfském duchu.

Škola se právě nachází v náročném procesu postupného vzniku. Ve školním roce 2005/2006 byla otevřena jedna třída prvního ročníku, v následujícím školním roce se počítá s otevřením dalšího prvního ročníku. Ve školním roce 2008/2009 by tak měl být dovršen vývoj v úplnou SŠ se čtyřmi ročníky, s jednou třídou v každém z nich.

Waldorfské lyceum s číslem studijního oboru 78-42-M/004 nabízí v denním studiu širší všeobecné a umělecké zaměření, zakončené maturitou. Škola je vhodná jak pro absolventy WZŠ, tak pro žáky, kteří prošli tradiční ZŠ.

Každý vyučovací den zde má 3 části. První z nich tvoří, stejně jako na WZŠ, dvouhodinové hlavní neboli epochové vyučování. Toto je pro celou třídu společné a v jeho rámci je vyučováno těmito předměty: český jazyk, matematika, dějepis, fyzika, chemie, biologie, zeměpis. Následuje tzv. vedlejší vyučování, je již realizováno klasickými 45-minutovými vyučovacími hodinami. Toto je rozděleno na část společnou, která obsahuje cizí jazyky, tělesnou výchovu, cvičné hodiny českého jazyka a matematiky a některé další předměty. V druhé části vedlejšího vyučování se pak budou studenti od 2. ročníku účastnit děleného vyučování předmětů zvolené humanitní či jazykové specializace. Třetí část vyučovacího dne je opět společná a jejím obsahem jsou umělecké a odborné kursy. Do této vzdělávací oblasti patří např. malování, modelování, eurytmie, práce se dřevem, práce s kovem, základy technologie, informatika, deskriptivní geometrie, laboratorní cvičení z biologie apod. V každém ročníku se také všichni studenti zúčastní 1 - 2 týdenního praktika, a to ve sféře ekologické, sociální či průmyslové. Ve 3. ročníku pak proběhne třídní cesta a nácviik divadelní hry a studenti vypracují dlouhodobou ročníkovou práci na zvolené téma. V každém ročníku je

pocítáno s 3 - 4 týdenní rezervou využitelnou např. pro zahraniční výměnné pobyty či realizaci různých projektů. Od 2. ročníku budou mít studenti možnost zvolit si jednu z nabízených specializací, a sice buď humanitní či jazykovou.

5. Výuka německého jazyka

V této rozsáhlejší kapitole prezentuji a analyzuji četné poznatky, které jsem měla s ohledem k cíli mé práce možnost získat během ověřování v dříve popsaných WŠ (viz kap. 4. 2 - 4. 4). Zdrojem zjištěných údajů jsou převážně WZŠ, kde je to možné uvádím i zjištění z waldorfského lycea. V uvedených WŠ jsem v časovém období od listopadu 2005 do listopadu 2006 navštívila několikrát většinu přítomných ročníků. Hlavním kritériem při výběru tříd byla na jedné straně snaha o co nejširší záběr zkoumaného vzorku, na straně druhé ochota vyučujících povolit mou přítomnost v jejich hodinách. Hospitační záznamy z hodin NJ, relevantních pro tuto práci obsahuje příloha 3.

Součástí této kapitoly jsou rovněž výsledky interview s vyučujícími NJ. Část interview týkající se metod a učebních pomůcek shrnuji a komentuji v kap. 5. 5, část týkající se učitele NJ obecně pak v kap. 5. 10. Základní informace o interview spolu s jeho celým zněním a vyhodnocením prezentuji v poslední kap. 5. 11. Postoj vyučujících k jiným sférám výuky, které nebyly součástí interview, pak zmiňuji vždy v tématicky relevantních kapitolách. Text celého interview, který mi byl při jeho realizaci podkladem, obsahuje příl. 8.

V kap. 5. 4. 2 Moderní technika rovněž prezentuji a komentuji reakce rodičů na jednu z otázek, která se jako součást rodičovského dotazníku ptá na jejich postoj k dané problematice.

Součástí celé 5. kapitoly jsou rovněž vlastní subjektivní hodnocení, založená na mých pozorováních v uvedených WŠ.

5. 1 Postavení NJ v učebním plánu

Cizí jazyky mají jako vyučovací předmět ve waldorfském učebním plánu velmi významné postavení. Již od první třídy je vyučováno rovnocenně dvěma CJ, a to po celou dobu studia. WPg zde vychází z faktu, že dětská schopnost a ochota k imitaci, kterých malé děti při učení se jakémukoli jazyku využívají, jakož i fyziologicky daná flexibilita artikulačních orgánů, se postupem času vytrácejí, a je jich tedy třeba již od začátku školní docházky využít (srov. kap. 5. 3 Metody výuky).

Ve sledovaných WZŠ obnáší týdenní dotace obou CJ (NJ i AJ) po celé studium dvě až tři hodiny týdně. Na rozdíl od běžné praxe je NJ v ruzyňských třídách veden jako CJ I, což v praxi znamená posílenou týdenní dotaci ve srovnání s CJ II, tedy angličtinou. Toto rozhodnutí bylo učiněno samotnou školou, a to zejména z důvodu přítomnosti velmi zkušené a kvalitní vyučující němčiny. Kromě toho se zde pedagogové také domnívají, že je pro žáky výhodnější, budou-li se učit jazyku, jemuž je vyučováno méně a žáci se k němu tedy obtížněji dostanou. Zdejší vyučující NJ navíc v němčině jako takové, např. ve struktuře myšlení či objektivitě při realizaci zvukové stránky, shledává hodnotu, jež významně přispívá k rozvoji osobnosti dítěte. Dle možností školy jsou třídy sledovaných škol na hodiny NJ půleny.

Ve waldorfském lyceu patří oba CJ (NJ i AJ) k povinnému základu. Němčina však je považována za CJ II a je jí vyučováno bez návaznosti na ZŠ s oslabenou hodinovou dotací. Ta je dle učebního plánu stanovena na minimálně osm hodin týdně (oproti 12 hodinám AJ) po celou dobu studia. Ve skutečnosti je v 1. ročníku NJ vyučováno 2 hodiny týdně oproti 6 hodinám AJ. Jedna z uvedených dvou hodin pak je půlená, žáci jsou rozděleni dle znalostí na začátečníky a mírně pokročilé. Od 2. ročníku je plánována možnost volby specializace, a to buď humanitní či jazykové. V rámci jazykového zaměření pak má být oběma CJ vyučováno s posílenou hodinovou dotací. Němčina tak bude dle předběžného učebního plánu obnášet minimálně 14 hodin týdně celkem za dobu studia. Další rozšíření hodinové dotace bude možné v rámci disponibilních hodin.

5. 2 Cíle a obsah výuky dle ročníků

Jazyková výuka ve WZŠ vykazuje značná specifika, která vyplývají z pojetí člověka v rámci waldorfské filozofie. Jazyk je zde považován za významného činitele při poznávání a utváření sebe sama a v tomto smyslu je formulován i konečný cíl cizojazyčného vyučování. Tím zde není pouze osvojení si jazyka jako nástroje komunikace, nýbrž kultivace celé osobnosti člověka pomocí řeči. Jazyk je zde tedy považován za důležitý nástroj výchovy.

Jelikož mezi znalostí jazykových prostředků (t. j. obsahu výuky) a rozvíjením řečových dovedností (t. j. cílů výuky) existuje úzká vazba, je jejich dělení poněkud nepřírozené.

Pro cíl této kapitoly, kterým je analýza učebních osnov pro NJ ve WŠ, však uvedeného tradičního členění využívám. Pohlédneme-li na oficiální učební osnovy pro NJ (viz příl. 1), nalezneme zde poněkud zjednodušený výčet konkrétních jazykových prostředků, kterým je vyučováno v určitém ročníku. Dílčí cíle nejsou výslovně uvedeny, na základě popsaného vyučovacího obsahu je ovšem snadné tyto vyvodit.

Obsahem výuky 1. a 2. ročníku je zejména nevědomé osvojování slovní zásoby, jež se svým tématickým zaměřením blízce týká života žáků, jedná se např. o lidské tělo, jídlo, oblečení či žákovo okolí. Současně se slovní zásobou se žáci lexikálně naučí některým gramatickým jevům, mezi něž patří předložky, slovesa smyslového vnímání, přídavná jména popisující jednoduchá duševní hnutí a některá podstatná jména.

Ve 3. ročníku si žáci rozšíří slovní zásobu o témata jejich bezprostřednímu životu vzdálenější, a sice město a jeho obyvatele, venkov a s ním spojené jevy, mezi něž vedle živé a neživé přírody rovněž patří názvy řemesel a jevů s nimi spojených. Cílovými řečovými dovednostmi prvních tří let výuky NJ jsou tedy zejména poslech bez i s porozuměním a reprodukování mluvení. K těmto dovednostem směřuje výuka i v dalších letech, u poslechu se však později klade větší důraz na porozumění, u mluvení má být upřednostňováno mluvení volné, nereprodukování.

Vyučující shodně tvrdí a v hodinách také bylo možno sledovat, že zaměřením pouze na mluvenou řeč, dosahují během prvních školních let velmi rychlého pokroku. Na kultivovaný srozumitelný, i když zatím velmi jednoduchý (ovšem ne nepřirozeně zjednodušený) projev v celých větách se správnou výslovností je kladen důraz již od začátku výuky.

Ve 4. ročníku dojde ke shrnutí a zopakování jazykového obsahu předcházejících let. Zavedením psaní jako cílové řečové dovednosti tohoto období, nastoupí osvojování souvisejícího jazykového prostředku, kterým je ortografie.

V závislosti na zralosti třídy se žáci přibližně do 5. ročníku vědomě prakticky nesetkávají s gramatikou, jelikož jakýkoli kognitivní přístup je v tomto věku považován za příliš abstraktní, a tedy pro vývoj dítěte nežádoucí. Vyučující v této souvislosti tvrdily, že teprve když po dlouhé lexikální zkušenosti začínají žáci sami nacházet jistou pravidelnost a v řeči hledají jasnou, logickou strukturu, je to ten pravý okamžik

orientovat výuku k vědomému osvojování gramatických principů. Děti mají v této době údajně již vyvinutou schopnost v němčině myslet, disponují velmi rozsáhlou aktivní i pasivní slovní zásobou, včetně mnoha běžných idiomatických výrazů a mají zažitou správnou výslovnost. Gramatické znalosti nabyté během „nevědomého“ období jsou pak pojmenovány, utříděny a postupně prohlubovány.

Nejpozději během 5. ročníku se tedy obvykle vyskytne poměrně značné množství gramatických jevů. Probírá se časování sloves v přítomném, minulém i budoucím čase, otázka, zápor, příkaz a zákaz, množné číslo podstatných jmen, určitý a neurčitý člen, zájmena, základní a řadové číslovky, předložky, spojky a základní slovosled německé věty. Slovní zásoba se dále rozšiřuje o témata: škola, domov, rodina, průběh dne, určení času v rámci dne i roku. Žáci také začínají být seznamováni s reáliemi německy mluvících zemí. Cílovou dovedností se v tomto ročníku stává čtení s porozuměním. Návčik této dovednosti se od této chvíle stává podstatnou součástí výuky.

Psaní (nejpozději ve 4. ročníku) a čtení (nejpozději v 5. ročníku) jsou oddáleny kvůli pozdějšímu zavedení těchto dovedností v mateřštině. V této době mají žáci již minimálně tříletou zkušenost s mluvenou podobou NJ a zvládnutou grafickou stránku své mateřštiny. Vyučující tvrdí, že díky tomuto nezvyklému posunu se děti na předem avizované psaní a čtení velmi těší.

V 6. ročníku se žáci u slovesa seznámí s nepravidelnými tvary, jakož i činným a trpným rodem, dále s pravidelným i nepravidelným stupňováním přídavných jmen, hlouběji se zájmeny, také s příslovci a dalšími předložkami. V lexikální oblasti se prohlubují témata život ve městě a na venkově, přibývají prázdniny, domácnost, nakupování, roční období a svátky, počasí, nemoc, sport a hra. Cílovou dovedností je zejména mluvení formou jednoduchého dialogu a čtení s porozuměním. Zatím převládají lehčí žánry, jako např. anekdoty či kratší příběhy.

V 7. ročníku pokračuje návčik nepravidelných sloves v již známých gramatických časech, přibývají slovesa pomocná, slovesa vyjadřující citová hnutí a s nimi spojený konjunktiv. Probíraná témata začínají být prakticky orientovaná, žáci se učí jak napsat dopis, jak se domluvit při cestování, obchodu či ve volném čase. Poprvé se také objeví krátký přehled německé literatury a v návaznosti pak vybrané příběhy z dějin, pověsti či

elší vyprávění plná dějových zvrátů. Cílovými dovednostmi stále zůstávají čtení porozuměním a dialogické mluvení, nyní již v rámci krátké dramatické scénky.

7 8. ročníku je shrnuta a upevněna gramatika předešlých let, z nových jevů nastupují podmínkové věty a přímá i nepřímá řeč. Osvojovaná slovní zásoba se zabývá aktuálním děním, popis povolání či cest. Žáci se rovněž seznámí se stručnými dějinami německé jazykové oblasti. Cílovými řečovými dovednostmi tohoto ročníku jsou mluvení, tentokrát již v rámci rozsáhlejších dramatických scének a čtení delších vyprávění.

7 9. ročníku nejsou obsahem vyučování žádné nové jazykové prostředky. Gramatické dovednosti osvojené do té doby se pouze opakují, popř. prohlubují. Návčik cílových řečových dovedností - četby a mluvení, probíhá na základě již známých témat doplněných o příběhy ze života významných osobností. Pro účely dramatizace je využíváno novějších originálních textů.

Jazykové prostředky jsou v souladu s osnovami v praxi gradovány, ovšem jen do té míry, do které to dovolí výběr autentických textů (více viz další kapitola). U gramatických jevů probíraných dříve se tedy jen omezeně přihlíží k jejich jednoduchosti, pravidelnosti či podobě s mateřštinou.

Kvantita slovní zásoby není v osnovách nijak určena, kvalita je spojena s probíranými tématy a texty, které vybírají učitelé. Žáci si tedy v rámci autentických textů často osvojují i méně častou slovní zásobu. Zvukovou stránku učební osnovy nezmiňují. Návčik korektní výslovnosti jsem mohla sledovat v rámci mluvené řeči od samého počátku výuky, vědomé seznamování s fonetickými pravidly se dle slov vyučujících postupně zavádí ca od 5. třídy.

Jak jsem již zmínila v kap. 3. 2. 2, waldorfským učitelům obecně je v jejich pedagogické činnosti ponechána značná svoboda. Pro zařazení obsahu vyučování do konkrétního ročníku je vždy určujícím faktorem úsudek vyučujících o zralosti žáků a jejich schopnosti a připravenosti dané jazykové oblasti chápat a osvojit si je. Roli samozřejmě hrají i předcházející znalosti žáků a priority samotného učitele. Učební osnovy, jakož i jiné pedagogické dokumenty, jsou tedy pouze orientační a spíše vynucované příslušnými orgány zvenčí. Z těchto důvodů se obsah výuky ve sledovaných třídách často od oficiálních osnov odchyloval. Značné rozdíly v

časovém zařazení některých oblastí jazyka do výuky a s tím související úroveň znalostí žáků bylo proto možné sledovat i ve stejných ročnících obou sledovaných WZŠ. Pro ilustraci níže uvádím stručné srovnání 5. ročníků obou WZŠ.

V ruzyňské 5. třídě WŠ bylo možno během vyučování pozorovat aktivní užívání rozsáhlé slovní zásoby z různých oblastí života, žáci měli až na výjimky osvojenou korektní výslovnost včetně např. kvalitní výslovnosti ich-Lautu, ach-Lautu a vokálního *r*. Ze sledovaných gramatických jevů tato třída již také např. vědomě a dobře ovládala časování silných sloves v préteritu i perfektu a množné číslo vybraných podstatných jmen.

5. třída jinonické WŠ v mé přítomnosti používala pouze tématicky omezenou slovní zásobu a to spíše pasivně, v rámci porozumění probíranému textu. Žáci chybovali v základních číslovkách či dnech v týdnu. Třída právě začínala s vědomým osvojováním gramatiky, a sice časováním slovesa *haben* v přítomném čase. Žáci měli problémy s ortografií NJ, např. psaním velkých písmen u podstatných jmen. Výslovnost byla často nestandardní.

Ve waldorfském lyceu se obsah a částečně i cíl výuky NJ liší dle zvolené specializace. Obecným cílem výuky NJ je dosažení odpovídající komunikativní kompetence, která se má stát prostředkem všestranného formování osobnosti žáka. V rámci jazykové specializace si mají žáci osvojit pouze základní učivo z morfologie a syntaxe, které je nutné pro běžné dorozumění. Produktivní slovní zásoba má dosáhnout znalosti ca 2000 lexikálních jednotek včetně základních společenských frází. Probíraná témata zahrnují jevy blíže se týkající života žáků (domov, rodina, škola, jídlo, cestování, sport ...), i jevy vzdálenější (mezilidské vztahy, životní prostředí, reálie různých jazykových oblastí a jiná témata vyplývající z aktuálních potřeb žáků). Zamýšlenými cílovými řečovými dovednostmi jsou poslech a čtení s porozuměním a přiměřený ústní a písemný projev. Výukovým cílem jazykové specializace je dosažení „ /../ jazykové kompetence přesahující běžnou úroveň vzdělání za účelem dalšího studia a využití komunikativních dovedností v pozdějším profesním uplatnění“ (Učební plán waldorfského lycea, s. 11, viz příl. 2 Učební osnovy NJ pro waldorfské lyceum). Osvojená produktivní slovní zásoba má dosáhnout 3000 lexikálních jednotek. Úroveň znalostí a dovedností

absolventa jazykové specializace by v závěru studia měla být srovnatelná s úrovní dosaženou v cizím jazyce I, tedy angličtině.

V tabulkách níže shrnuji přibližné zavádění konkrétních jazykových prostředků a řečových dovedností do výuky, jak je uvádějí oficiální waldorfské učební osnovy pro NJ na jedné straně a jak je v praxi zavádějí dotazované vyučující dle potřeb žáků na straně druhé. (č. 10 označuje waldorfské lyceum)

Tabulka 2: Zavádění jazykových prostředků do výuky dle ročníků

Jazykové prostředky	Ročník									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Slovní zásoba										
Zvuková stránka										
Grafická stránka										
Gramatika										

Tabulka 3: Zavádění řečových dovedností do výuky dle ročníků

Řečové dovednosti	Ročník									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Mluvení										
Poslech										
Psaní										
Čtení										

5.3 Metody výuky

5.3.1 Vymezení pojmu vyučovací metoda

Pojem *vyučovací metoda* je klíčový pro podstatnou část mé práce, proto bych ho na tomto místě ráda upřesnila. Vyučovací metodu definují různí autoři různě obsáhle. Pokud neuvádím jinak, užívám tohoto pojmu pro cíle mé práce převážně v nejširším slova smyslu.

Pedagogický slovník vyučovací metodu v tomto smyslu např. charakterizuje jako postup, cestu či způsob vyučování. O něco konkrétnější definici nabízí BENEŠ (1970, s. 53): „*Vyučovací metodou rozumíme záměrný postup nebo způsob uspořádání vyučování a učení, činnosti učitele a žáků, který směřuje k dosažení daného cíle, a to v soulase s obsahem a podmínkami výchovně vzdělávací práce.*“

MOJŽÍŠEK (1988, s. 17) podobně obecnou definici ještě dále rozvádí, a to takto: „*Vyučovací metoda je /../ pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, zájmů a postojů.*“

Pro názvy metod v užším slova smyslu relevantních pro mou práci pak vycházím převážně z terminologie SKALKOVÉ (1999, kap. 8). Tyto pro úplnost uvádím v následujícím přehledu:

Přehled 1: Názvy popisovaných metod

METODY slovní

- Monologické
- Dialogické
- Práce s učebnicí a knihou

METODY názorně demonstrační

METODY praktických činností žáků

Hra jako vyučovací METODA

- Dramatizace

METODY opakování a procvičování vědomostí a dovedností

METODY diagnostické a klasifikační

- Systematické pozorování
- Ústní a písemné zkoušky
- Klasifikační
- Slovní hodnocení

Ve zmíněných WŠ jsem měla možnost pozorovat metodiku výuky celkem tří vyučujících NJ. Při následném rozboru pozorovaných hodin se samotnými vyučujícími, jakož i z interview, které jsem s nimi vykonala, jsem získala další cenné informace o metodice waldorfské výuky NJ, které se rovněž staly součástí následující části mé práce.

Většinu praktických poznatků pro následující část práce (zejména o nižších ročnících) jsem získala ve WZŠ v Ruzyni, kde bylo možno specifičnost vyučovacích metod pozorovat ve větší míře než jinde. Metodami výuky ve waldorfském lyceu se zabývám pouze okrajově. V době mého pozorování měla totiž škola za sebou teprve několik týdnů provozu a 1. ročník, který jsem několikrát navštívila, byl tedy zároveň i ročníkem jediným.

5.3.2 Specifika metod dle obsahu a cílů vyučování

V této kapitole se zaměřuji na metodiku výuky konkrétních jazykových oblastí NJ v užším slova smyslu, včetně příkladů konkrétních technik a případných učebních pomůcek, které byly v jejich rámci uplatněny. Posledním jmenovaným se nicméně hlouběji zabývám v samostatné kapitole 5.4 Učební pomůcky.

Již zmíněný cíl cizojazyčné výuky má významný vliv na celé její pojetí, tedy i na metody výuky v užším slova smyslu. Základní premisou zde je, že žákova osobnost může být kultivována výhradně pomocí jazyka živého, autentického, a tedy neredukovaného.

Během prvních tří let života si dítě nápodobou osvojuje tři základní dovednosti: chůzi, řeč a myšlení, a to postupně v uvedeném pořadí. Pro mou práci je klíčová právě řeč, která lidský život provází od prvních dnů. Tato časná životní etapa se zdá být optimální pro osvojování nejen mateřského, ale i cizího, v našem případě NJ. Jen o něco méně výhodný je pro kvalitní osvojení si jazyka mladší školní věk. Tohoto faktu WŠ beze zbytku využívá a jak jsem již uvedla dříve, dvěma CJ vyučuje rovnocenně již od první třídy, a to přirozenou formou srovnatelnou s osvojováním mateřštiny.

V počátcích výuky NJ se žáci učí výhradně nápodobou a reprodukcí. Opakováním po učitelích si žáci lexikálně, a tedy nevědomě osvojují slovní zásobu a některé gramatické

jevy. Jelikož je učitel ve výuce jediným vzorem k napodobení, je důležité, aby užíval nejen korektní gramatiky, ale i výslovnosti. Protože: „*kultivovanou mluvou dítě přejímá opravdovost, jasnost, formující sílu a vtiskuje je nejen do duše, nýbrž i orgánům řeči, jejich tvaru i pohyblivosti*“ (CARLGREN, 1991, s. 35).

Metody imitační jsou často kombinovány s metodami názorně-demonstračními, metodami praktických činností žáků, metodami slovními a hrou. U nejmladších žáků se v rámci praktických činností konkrétně jedná zejména o kreslení, malování, vlastní tvorbu různých předmětů (tyto často slouží jako učební pomůcky) a fyzický pohyb. Z metod slovních jsou to jednoduché říkanky, básničky, písničky, soutěže, krátké dialogy či jednoduché jazykové hry. Při různých aktivitách se do značné míry využívá dětské fantazie a tvořivosti, oblíbené manuální činnosti, vrozeného citu pro rytmus, záliby v rýmu a fyzické aktivitě. Říkanky, později spíše básně a písně se vzrůstající délkou a obtížností, stejně jako jiná umělecká činnost, jsou ve výuce přítomny prakticky po celou dobu studia. Výuka je v zájmu názornosti vždy maximálně vizualizována, a to nejen obrazovým materiálem či skutečnými předměty, ale i gesty učitele. Hravou formou jsou tak žáci stimulováni ke komunikaci, jež se od prostého pojmenování věcí kolem a plnění jednoduchých příkazů, rozvíjí v drobné rozhovory a vyprávění, v krátké dramatické scénky až k dramatizaci konkrétního originálního díla, které v souladu s osnovami pro NJ následuje ve vyšších ročnících (více viz kap. 5. 3. 3 Hra jako vyučovací metoda).

Sémantizace, osvojování i procvičování slovní zásoby tedy hlavně zpočátku probíhá výhradně v kontextu výše uvedených aktivit. Prakticky vše vypadalo např. tak, že vyučující uvedla slovo či slovní spojení popisující nějakou činnost či statický obraz v rámci např. říkanky, a poté předvedla či jinak demonstrovala. Části těla se tak žáci navštívené 1. třídy ruzyňské WŠ např. učili jednoduchou říkankou: *Die kleine Hanne sitzt in der Badewanne und wäscht sich ... die Nase*. Vyučující s důrazem na slově *die Nase* pak ukázala na nos. Žáci si nová slova či spojení upevňovali častým opakováním v rámci stejné aktivity. Děti neustálé opakování naučených písní, samostatných rýmů či básniček vyžadovaly. Konkrétní aktivity vyučující ve stejném ročníku po jejich úplné automatizaci obměňovala, např. změnila tempo řeči či nečekaně zařadila nějaký humorný prvek. Žáci nějakou změnu s napětím očekávali a byli tak stoprocentně

soustředění. Postupně byly aktivity také gradovány. Ve výše uvedené říkance pro nácvik částí těla, např. vyučující pouze na danou část těla ukázala a žáci německý výraz sami řekli, popř. ukázala více částí najednou. Učení se NJ tedy bylo procesem intenzivního osvojování si zvyklostí s cílem jejich fixace a automatizace. Nácvik slovní zásoby byl obvykle intenzivní, krátký a dynamický.

Prostému překladu slovního významu do českého jazyka se vyučující zpočátku vyhýbají, poprvé se dle vyučujících vyskytne až ca v 7. třídě. V té době se ve výuce objeví bilingvní slovník, a sice za účelem seznámení žáků s jevem polysémie. Zápis slovní zásoby do klasických bilingvních slovníků vyučující dle potřeby zavádějí rovněž až ve vyšších ročnících.

Kromě vyvození významu nových slov z kontextu (zpočátku nevědomě), vyučující rovněž využívají další názorně demonstrační metody, a sice osvětlení významu slova pomocí abstraktní zvukové obraznosti NJ. WPg se domnívá, že dítě prožívá řeč jako obraz, který si samo svou tvořivostí aktivně vytváří. Německé hlásky v sobě dle slov jedné z vyučujících obsahují velký stupeň objektivity, jejich kvalita má úzký vztah k jejich významu. Jiné jazyky konkrétní skutečnost údajně pouze popisují, němčina ji však přímo pojmenovává. Žáci se tak některé slovní zásobě učí za významné pomoci své představivosti, citu a vyvolaných konotací. V 5. třídě ruzyňské WŠ jsem tak pomocí zvukomalby viděla osvětlení významu slovesa *fressen*. Žáci již byli obeznámeni se slovesem *essen*. Vyučující toho využila a uvedla normálním tónem větu: *Die Menschen essen*. Poté s důrazem na hlásku *r* řekla: *Die Hunde fressen*. Kontext i zvukomalba zde přispěly k rychlému pochopení významu.

Zvuková stránka NJ je prostřednictvím různých jazykolamů vědomě nacvičována zhruba od 3. třídy. Jazykolamy se děti učí již v 1. a 2. třídě ve své mateřštině, v CJ však údajně mají smysl právě až v této době, dříve by je žáci nedokázali ocenit. Devítiletý žák se dle slov vyučujících začíná oddělovat od světa, klade důraz na vlastní já, a je tedy schopen vytvořit si odstup i od jazyka. Každý jazykolam se žáci spolu s vyučující nejprve učí sborovým opakováním. Např. ve WŠ v Jinonicích žáci 7. třídy s vyučující nacvičovali aspirované *k* na začátku slova. Nejprve po vyučující opakovali jednotlivá slova např. *Kerl, kurz, komm, kräftig*. Brzy nato třída a poté jednotlivci opakovali celé věty např. *Kurzer, kräftiger Kerl, komm*. Vše doprovázel důrazný rytmus.

Osvojování grafické stránky jazyka začíná tím, že si třída společně nejprve napíše německou abecedu, vyučující zdůrazní odlišnosti od mateřštiny či výjimky a pak se ji rytmickým opakováním po skupinách hlásek žáci společně s učitelem sborově učí. Psaní a s ním související ortografie jsou nejprve trénovány na textech známých z ústního podání. Návčík probíhá různými dle náročnosti odstupňovanými způsoby, zpočátku žáci např. opisují z tabule, později nastoupí i diktát jednotlivých slov, slovních spojení a vět.

Pro návčík dovednosti čtení s porozuměním se ve všech ročnících využívá literárních i neliterárních autentických textů, jejichž výběr je zcela v rukou učitele. Autentickým textem WPg rozumí „text vytvořený bez úmyslu užívat ho ve výuce“, jak jej ve své diplomové práci s názvem *Literární text v hodině německého jazyka, metody a formy práce s autentickými texty* charakterizuje kolega Beran. Takovéto texty zprostředkovávají nejen bohatost jazyka a příslušnou kulturu, ale jsou přínosné i pro aktivní užívání správné gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti. Originální texty jsou sice náročné jak užitou slovní zásobou, tak i gramatikou, nesou v sobě ovšem silný motivační prvek (Na motivaci žáků je ve WŠ obecně kladen velký důraz. Tímto tématem se proto souhrnně zabývám v kap. 5. 8 Metody motivační a jejich vliv na žáka). Tématicky se začíná s jevy žákům blízkými a postupuje se k tématům globálnějšími.

Např. v navštívené 5. třídě jinonické WŠ vyučující do výuky zařadila dopisy vrstevníků z německé partnerské školy, tedy psané rodilými mluvčími autentickou němčinou. Žáci byli dopisy velmi zaujati, nedali se odradit náročností jazyka, jakoby ji vůbec nevnímali. Obdobný případ jsem mohla sledovat v 6. třídě v Ruzyni, kde byl rozebírán příběh *Der römische Befehl*, obsahující méně frekventovanou slovní zásobu a tvary konjunktivu I. Dle slov vyučující se u této věkové skupiny jednalo o již „osvědčený“ příběh obsahující jisté morální dilema, kterým jsou žáci vždy zaujati a jazykovou náročnost textu neberou v potaz. Ve stejné třídě pracovala vyučující s žáky s básní *Wanderers Nachtlied* od J. W. Goetheho. Vyučující se podařilo velmi přesvědčivě evokovat atmosféru básně a významy nových slov pak účinně osvětlila pomocí kontextu a zvukomalby (např. slovo *der Hauch*). Žáci byli i v tomto případě zaujati, text dobře pochopili. V 9. třídě WŠ v Jinonicích vyučující s žáky četla básně z antologie etnických

menšin v Rakousku, týkající se jejich segregace a odcizení od většinové společnosti. V tomto případě ovšem jazyková náročnost textu a zřejmě i nepřiměřenost tématu, jakož i nedostatek času, který byl čtení a následné interpretaci věnován, přesahoval schopnosti a zájem žáků. Zde se tedy potvrdila má domněnka i názor vyučujících, že výběr vhodného textu a následné umění s ním v hodině pracovat, je pro jeho úspěšné využití ve výuce klíčový. Pokud byli žáci zaujati obsahem, mohla jsem skutečně sledovat, že obtížnosti spíše nevěnovali pozornost. Důležitou roli zde ovšem také hrála intelektuální a emocionální angažovanost vyučující či podnětné uvedení tématu a následné aktivity s textem spojené.

V posledních ročnících jsou žákům ke čtení předkládány životní příběhy významných osobností či díla klasiků v originále, které jsou provázeny krátkými přehledy německé literatury. Obojí má sloužit jako model pro dané období. Cílem je maximální ztotožnění se žáků s autorem jako člověkem a dobou, ve které žil. Při volbě vhodného textu má motivace žáků opět překonávat jeho jazykovou náročnost a napomáhat pochopení díla jako takového.

Při práci s textem, která představovala jednu z hlavních náplní výuky NJ zejména ve vyšších ročnících, bylo možno sledovat jisté zásady, které jsem následně prodiskutovala s vyučujícími. Typicky waldorfské je úvodní předčítání textu učitelem, pro které je učitel speciálně školen ve waldorfských seminářích. Při čtení jsou tedy uplatňovány různé techniky, z nichž nejdůležitější je čtení s prožitkem odpovídajícím žánru i tématu textu. Žáci často se zavřenýma očima pouze poslouchají předčítání učitele a soustředují se na obsah. Během této fáze jsou aktivovány jejich předešlé vědomosti a zkušenosti, žáci vůči textu zaujímají postoje, prožívají určité pocity. Text je takto nejprve vnímán jako celek, což dle vyučujících mimo jiné napomáhá i správnému užívání gramatiky a slovní zásoby. Před čtením žáky samotnými se text s pomocí učitele interpretuje, popř. přeloží. Pak se text obvykle předčítá společně, učitel při tom dbá na správnou výslovnost žáků. Poté jsou žáci různými aktivitami stimulováni k další činnosti, jež z textu přirozeně vyplývá.

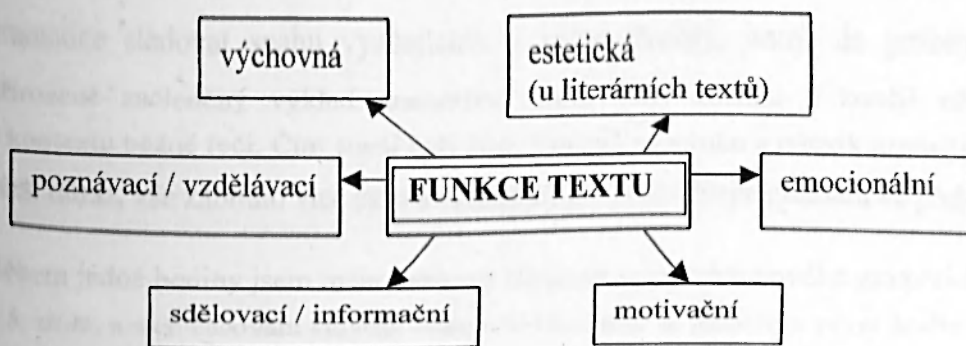
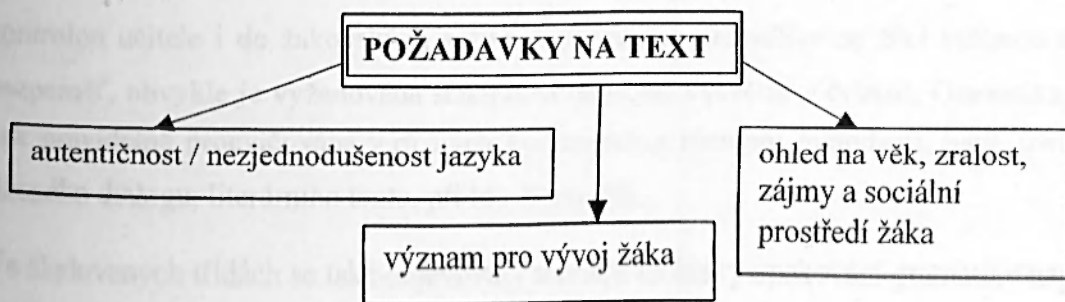
V nižších třídách žáci např. namalují k příběhu obrázek, navrhnu obal knihy či sepíší fiktivní deník hlavního hrdiny. Z dalších aktivit vyučující uváděly přepsání textu formou dialogu či dopis o textu kamarádovi. Starší žáci pak např. převyprávějí příběh z

pohledu jiné osoby či osoby stejné, ovšem o 20 let starší, popíše konkrétní scénu, jakoby se odehrávala v jiném ročním období, na základě obsahu mohou napsat jednu kapitulu, kterou pak porovnají se skutečným literárním dílem nebo vymyslí možné reakce určité postavy či záměry autora. S učitelem mohou být také např. diskutovány otázky typu: *Jednal hrdina správně? Či: Co bys dělal na jeho místě?*

Texty jsou obsahově voleny s ohledem k věku, zralosti a zájmům či potřebám žáků. Pro určitou životní fázi se také např. volí texty s takovou tematikou, která žáky vhodně obohatí. V pubertě je údajně kupř. žádoucí texty orientovat na hledání pravdy. Vyučující proto v některých případech v konkrétním ročníku využívaly léty osvědčených textů (viz výše). Jazyková obtížnost textu a s ní související jazyková úroveň žáků jsou zohledňovány pouze do určité míry. Cílem práce s textem totiž není pochopení každého slova, ale celkového smyslu.

Na základě získaných poznatků o práci s textem v hodinách NJ, vyvozují následující obecné funkce autentického textu jako významného didaktického prostředku využívaného v rámci slovních metod: Text má žákům zprostředkovat jisté morální postoje, funguje však také jako prostředek pro vzdělávání (osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností), poskytuje žákům jisté informace, svou autentičností žáky motivuje, dále plní funkci emocionální (např. identifikace žáků s hrdiny díla) a v neposlední řadě i estetickou (básně, díla klasické literatury). Sledované funkce textu spolu s požadavky kladenými na text při jeho výběru shrnuji v následujícím schématu.

Schéma 1: Autentický text ve výuce NJ - požadavky a funkce



Čtení autentických textů zaujímá důležité místo rovněž v obsahu výuky NJ ve waldorfském lyceu. Zde se však jedná o texty rozsáhlejší, které byly vyučující příležitostně převedeny do formy dramatu a nastudovány třídou jako divadelní hra. (více viz kap. 5. 3. 3 Hra jako vyučovací metoda)

CARLGREN, 1991, na s. 33 uvádí, že „ve třech až čtyřech letech ovládají děti již řadu složitých gramatických zákonů, jež teprve mnohem později pochopí podle logického významu.“ Stejným nevědomým lexikálním způsobem např. v rámci říkanky se žáci na počátku výuky učí gramatice, a sice nejprve poslechem a imitací vyučující, poté paměťovou reprodukcí. Poté, co se vědomé osvojování gramatiky stane součástí obsahu vyučování, je při výkladu obecně upřednostňována metoda induktivní, tedy vyvození pravidel z jazykového kontextu.

K prezentaci nové gramatiky je využíváno buď již známých autentických textů (často např. z předmětů hlavního vyučování), z kterých vyučující čerpají vzorové věty

s daným jevem, nebo předem připravených vzorových vět. Z obojího jsou pak společně odvozena žádaná pravidla. Poté následuje přehledný zápis daného jevu na tabuli a pod kontrolou učitele i do žákovských sešitů. Vyvozeným pravidlům se žáci většinou učí nazpaměť, obvykle je vyžadována schopnost daný jev vysvětlit v češtině. Gramatika je pak pravidelně procvičována v různých kontextech a různými metodami, např. uvnitř řízeného dialogu, literárního textu, při hře či soutěži.

Ve sledovaných třídách se také objevovaly tradiční techniky opakování gramatiky např. v podobě transformačních či doplňovacích cvičení. Návčik gramatiky rovněž probíhal tradičním drilem, např. opakováním triád sloves. Obecně bylo možno ve výuce gramatiky sledovat snahu vyučujících o velmi stručný, jasný, do průběhu hodiny přirozeně začleněný výklad gramatiky, který vždy začínal a končil užitím jevu v kontextu běžné řeči. Čím starší byli žáci, tím byl na výuku a návčik gramatiky kladen větší důraz, vše zabíralo více času a běžnější byly i rozsáhlejší gramatické přehledy.

Během jedné hodiny jsem měla možnost sledovat vyučování nového gramatického jevu v 5. třídě, a sice časování slovesa *haben*. V této třídě se jednalo o první hodinu výkladu gramatiky vůbec. Po úvodním procvičení již známého týdenního rozvrhu se souvisejícími časovými údaji vyučující vybrala několik vět, se kterými byli žáci již dříve jak ústně, tak i písemně (i když bez jakéhokoli objasnění gramatických tvarů) dobře obeznámeni. Vybrané věty (jako např. *Wann hast du Deutsch? Ich habe Deutsch am ...*) pak vyučující vypsala na tabuli. Žáci pak věty ústně přeložili a vyučující překlad pokaždé zapsala vedle příslušné věty na tabuli. Poté byly vypsány pouze konjugované tvary slovesa *haben* s příslušným osobním zájmenem a ve správném pořadí uvedeny do přehledné tabulky. Časované tvary pak byly znovu procvičeny na týdenním programu. Za domácí úkol pak žáci překládali několik vět se slovesem *haben*, a sice z ČJ do NJ.

Na metodiku výuky NJ má také jistý vliv role mateřštiny. Vyučujícími bylo cílového jazyka obvykle využíváno maximálně, tedy i pro běžné třídní instrukce. Výjimku tvořil výklad gramatiky a situace, kdy měli žáci problémy s porozuměním i přes využití jiné než prosté překladové metody. O něco častěji se mateřština vyskytla v nižších třídách, kde dávala dětem jistotu, že v případě nesnázi porozumí. I v 1. ročníku však NJ v hodinách převažovala a schopnost porozumění žáků byla udivující. Kromě cíleného návčiku některého jazykového jevu nebyli žáci samotní nuceni NJ v hodinách aktivně

používat. Volba jazyka při běžné komunikaci v hodině byla ponechána na nich. Často tedy nastala situace, kdy vyučující mluvila německy a žáci reagovali česky.

Důležitou součástí osvojování NJ také tvoří tzv. průpověď, jež je součástí úvodní rytmické části hodiny (více viz kap. 5.6 Organizační formy vyučování). Jedná se vždy o autentickou báseň, jejíž výběr je zcela ponechán na učiteli. Texty jsou často spojené se životem žáků, pojednávají např. o aktuálním ročním období. Zaznamenala jsem však i texty s výchovnou či duchovní tematikou (viz příl. 5 Průpověď). Text průpovědi si žáci osvojují postupně, pravidelným sborovým opakováním pod vedením učitele na začátku každé hodiny. Starší žáci mohou průpověď dostat za domácí úkol jako paměťové cvičení. V nižších třídách žáci jejímu obsahu nemusejí nutně zcela rozumět, smyslem průpovědi je spíše obrácení pozornosti žáků k NJ a uvědomění si společenství třídy. Jedna a táž průpověď je pak používána po dobu ca půl až jednoho roku.

Hlavní metodou pro opakování a procvičování vědomostí a dovedností je obecně vzato nácvik v různém kontextu a různými již zmíněnými metodami, či jejich kombinací. Časté je také opakování formou domácího úkolu.

Waldorfské vyučovací metody mohou mít podle slov vyučujících vzhledem ke své důkladné a promyšlené volbě u žáků s některými dysfunkcemi (dyslexie, dysgrafie atd.) dokonce i léčebné účinky.

5.3.3 Hra jako vyučovací metoda

Hra či soutěž jsou uplatňovány prakticky ve všech ročnících. V jejich přirozeném a pro žáky atraktivním kontextu se nacvičují nejen řečové dovednosti a jazykové prostředky, ale i mnohé dovednosti sociální. Poslední jmenované jsou vzhledem k obecnému cíli cizojazyčné výuky považovány za klíčové pro osobnostní vývoj žáka. Kromě dovednosti komunikovat je zejména kladen důraz na smysl pro fair play a respekt k druhému člověku, veškeré prvky rivality jsou tudíž pokládány za nežádoucí.

Ve 3. třídě ruzyňské WŠ např. nastala situace, kdy jeden z žáků nahlas jmenovitě povzbuzoval pouze jednoho ze spolužáků. Vyučující hru zastavila a vysvětlila, že není hezké fandit pouze jednomu, když druhý se snaží úplně stejně. Měli-li žáci sklon k

soutěživosti, vyučující zdůraznila nepatrný význam vítězství nad někým a vyzdvihla naopak důležitost pouhé účasti ve hře a případného vítězství sama nad sebou.

Dramatizace, stejně jako hra, je považována za mimořádně cenný způsob, jak si nejen komunikativně osvojit NJ, ale i rozvinout významné sociální kompetence, jako např. dovednost spolupracovat ve skupině, organizovat vlastní práci, umění slyšet a akceptovat názory druhého či naučit se formulovat vlastní myšlenky.

Na druhém stupni jsem ve výuce NJ zaznamenala krátké dramatické scénky, které měly v 9. třídě vyvrcholit dramatizací náročnějšího díla v originále. 1. ročník waldorfského lycea v době mé přítomnosti právě nacvičoval v rámci běžných hodin NJ samotnou vyučující dramatizovaný text vánoční hry. Jelikož se jednalo o třídu heterogenní, byla dramatizace účinným způsobem jak do práce v hodině zapojit všechny žáky. Role byly totiž žákům ušity takřikajíc na míru podle úrovně jejich znalostí. Hra pak měla být předvedena při plánované předvánoční měsíční slavnosti.

Při nácvičku hry bylo zřetelné úzké propojení výuky s reálným životem. Jelikož si žáci obstarávali vše, co s hrou souviselo sami, a to včetně šití kostýmů a výroby kulis, museli aktivně řešit mnoho praktických problémů. Vyučující zde plnila zejména funkci rádce, pozorovatele a pomocníka, pod jejímž dohledem měl být důkladně procvičen jazyk, paměť i správné vyjadřování v NJ. Žáci byli přes různé úrovně svých znalostí aktivní, bez psychických zábran. V konečném výsledku vedla dramatizace nejen k sociální kultivaci žáků a ke zdokonalení jejich projevu (včetně správné intonace, přiměřeného užívání gest, mimiky, přirozeného výrazu a vhodného zabarvení hlasu), ale i k hlubšímu pochopení a prožití díla. Hra a dramatizace byly vyučujícími shodně vnímány jako důležitý výchovný a vzdělávací prostředek.

5.4 Učební pomůcky

V této kapitole se koncentruji na učební pomůcky využitě v hodinách NJ v době mé přítomnosti a zároveň blíže popisuji obecný přístup WPg k této problematice platný i pro výuku NJ.

Jedním ze základních rysů WPg je absence jakýchkoli tradičních výukových materiálů. Důvodem je údajně nezdravé seznamování dětí s konzumem dnešní moderní společnosti, jenž omezuje tvořivost učitele i žáka. GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, na s. 14 uvádějí: „*Od dobrého učitele děti převezmou víc, než jim mohou dát učebnice a jiná média: jeho vztah ke světu, jeho otevřenost, důvěru a naději, jeho schopnost údivu, radosti a prožitku, jeho lásku k druhým lidem, rozhodnost a zdrženlivost v úsudku, taktnost, úctu, zastávání pravdy, toleranci vůči jinak smýšlejícím lidem, veselost, hněv, smutek.*“

5. 4. 1 Učebnice

Výše uvedené pravidlo platí různou měrou ve sledovaných školách i pro výuku NJ. Např. ve WŠ v Ruzyni vyučující učebnice v nižších třídách nevyužívala vůbec, ve třídách vyšších občas čerpala z učebnice *Můj první průvodce NJ* od Tyllera a Staňkové. Ve WŠ v Jinonicích jedna z vyučujících učebnice zcela odmítala, druhá vyučující ve vyšších třídách poměrně běžně využívala učebnice *Themen* od Aufderstraße. Z tohoto zdroje pak vybírala vhodné části a následně z nich vytvářela pracovní listy s různou tematikou a gramatickými cvičeními, které si žáci vlepovali do sešitů. Pokud tedy vyučující běžné učebnice pro výuku využily, čerpaly z nich pouze ony samy, žákům se do rukou nedostaly.

Žáci však spíše dostávají učitelem samotným (v nižších třídách ručně) vytvořené pracovní listy (př. viz příl. 4 Ukázky ze sešitu), které si přikládají ke svým žákovským sešitům. Materiály vyrobené učitelem jsou přizpůsobovány konkrétní třídě a pro žáky je významný zejména fakt, že jsou odrazem učitelovi osobnosti. Zmíněné žákovské sešity, které prakticky plní funkci učebnice, si žáci na základě pokynů učitele sami sestavují a sepisují. Až do vyšších tříd je zápis prováděn pod dohledem učitele, třída ho často vypracovává společně. Postupně se děti učí samostatné formulaci, což je považováno za důležité cvičení. Takto vlastnoručně vyrobený sešit je pro žáky nejen mnohem atraktivnější, ale díky vynaložené práci i výchovně hodnotnější. Tvorba vlastních výukových materiálů učitelem a žáky je vyučujícími považována za činnost náročnou, ovšem významnou pro proces učení a výchovy žáka.

V 5. třídě jinonické WŠ měly žákovské sešity jednotně daný formát i obsah: byly velikosti A4, úvodní stránku zdobil autoportrét samotného žáka a první vnitřní strana obsahovala průpověď aktuální pro daný školní rok (viz příl. 5 Průpověď). Dále pokračovaly záznamy z hodin, které byly prováděny nepravidelně, t. j. ne každou hodinu a byly vyučující pravidelně kontrolovány. Z druhé strany sešitu byly vedeny domácí úkoly. Každý sešit byl navíc umělecky individuálně zpracovaným originálem, který byl pýchou i vizitkou každého žáka (viz příl. 4 Ukázky ze sešitu).

Slovníček si žáci vedou povinně až v ročnících vyšších a má většinou tradiční podobu. Roli učebnic dále suplují již zmíněné originální texty vybírané samotnou vyučující.

5. 4. 2 Moderní technika

Specificky waldorfskou charakteristikou je obecně odmítavý postoj k přítomnosti moderní techniky ve vyučování i ve výchově mimo školu. Jelikož se jedná o v dnešní době poněkud netypický pedagogický přístup, rozhodla jsem se touto problematikou zabývat hlouběji. Kromě shrnutí podrobných informací získaných od vyučujících NJ níže, které více méně nalezneme také ve spise německého waldorfského pedagoga Rainera PATZLAFFa *Kindheit verstummt*, uvádím v závěru této části rovněž názory rodičů budoucích žáků na toto waldorfské specifikum.

Výuka NJ (stejně jako ostatních CJ) se má ve WŠ co nejvíce přibližovat způsobu, jakým se dítě učí mateřštině, tedy běžnou lidskou komunikací. Roli rodiče či vychovatele však v dnešní době často přebírají masové sdělovací prostředky. Všechny dotazované vyučující NJ se shodly, že je-li dítě v útlém věku vystavováno vlivu některého z moderních médií, je negativně ovlivněn jeho celkový fyzický i duševní vývoj. Dětské tělo, plné energie je totiž údajně vždy připraveno fyzicky reagovat na jakýkoli podnět, a to i na lidskou řeč. Sledování TV či jiného moderního telekomunikačního prostředku však dítěti neumožní aktivně se do řečové situace zapojit. Rychlé střihy nedovolí dítěti dostatečně sledovat průběh řeči, natož se ho jakkoli fyzicky účastnit. Dítě je pak frustrováno, přebytek energie může postupně vést až k hyperaktivitě. Televizní pořady, a to i ty dětské, jsou často navíc velmi vzdálené realitě, sledují stále se opakující vzory, které nedávají prostor dětské fantazii. Dotazované vyučující se domnívají, že pasivním

poslechem jazyka zejména v mladším školním věku, bez interakce s živým mluvčím, není možné si NJ řádně osvojit. Uměle reprodukováná řeč, i když z hlediska smyslu stejného obsahu, údajně neumožňuje vytvoření jistých mozkových struktur, kterých je potřeba k produkci kvalitní mluvy. Z pohledu přenosu informace je sice lhostejné, zda je posluchači k dispozici živý mluvčí či zda danou zprávu slyší skrze některého z moderních médií. Není tomu tak však u dítěte, jež se má konkrétní jazyk teprve naučit. Dříve, než je dítě schopno vyprodukovat jednu jedinou větu, musí být totiž schopno ovládat a koordinovat přes sto svalů, které se na aktu řeči podílí. Řeč je pak doslova uměním pohybu, který je pro mluvčího i posluchače zdánlivě neviditelný. Tyto jemné pohyby provázejí každou vyslovenou hlásku a jsou velmi citlivě vnímány posluchačem. Ten na ně pak reaguje opět nevědomými pohyby vlastního těla. Mluvčí tak svou řečí velmi intenzivně působí na tělesnou schránku posluchače a dává tím také prostor k rozvoji sil duševních. Pouze takováto reálně viditelná vůle mluvčího komunikovat je dostatečným podnětem pro posluchače. Tato možnost interakce tak zcela schází právě při využívání přehrávačů jakéhokoli druhu.

Výše uvedené platí zejména pro žáky nacházející se v prvních dvou fázích vývoje člověka, tedy během prvních 14 let života. Pro děti starší je dle vyučujících vliv médií již o poznání méně škodlivý. Ve WZŠ se práce s počítačem zavádí do epochového vyučování ca od 9. třídy, ve waldorfském lyceu je pak v praxi již běžně používáno CD-přehrávače, televize i počítače. Výpočetní technika je zde navíc povinným předmětem.

Názor náhodně vybraného vzorku 30 anonymních rodičů na využití moderní techniky ve výchově je možno posoudit z odpovědí na otázku, jež byla rodičům budoucích žáků položena v rámci rodičovského dotazníku zadaného před přijetím do WZŠ Jinonice pro školní léta 2005/2006 a 2006/2007 (celkové znění dotazníku viz příl. 7). Dotazníky mi laskavě poskytla ředitelka WŠ v Jinonicích. Otázku uvádím v přesném znění, následují dle četnosti výskytu sestupně řazené reakce rodičů, vedle každého hesla je pak celková frekvence uvedena v absolutních číslech. Celkový počet odpovědí neodpovídá celkovému počtu respondentů, jelikož rodiče někdy odpovídali více než jedním způsobem. Každá jejich odpověď tedy byla započítána pod konkrétní heslo a úměrně tomu vrostla i frekvence výskytu některých odpovědí.

Otázka: Jak vnímáte otázku působení médií na dítě (televizní pořady, počítačové hry apod.), jaké místo mají ve vaší výchově?

Tabulka 4: Postoj rodičů budoucích žáků k moderní technice

Odpověď	Počet odpovědí
- TV děti sledují zřídka, programy pečlivě vybíráme (pouze pohádky, vzdělávací programy atd.) / média mají v naší rodině pouze funkci informační či pracovní, ne zábavní	17
- PC nemá v naší výchově místo	7
- média obecně u nás ve výchově nemají místo	4
- média patří k dnešnímu životu, není možné či nemá smysl se jim vyhýbat	3
- TV nemá v naší výchově místo	2
- děti užívají omezeně PC, většinou za účelem vzdělávání	2
- děti hrají PC hry	2
- děti sledují TV běžně, a to i akční filmy	1
- děti poslouchají hudbu a mluvené slovo z CD	1

Dotazovaní rodiče v 19 případech tvrdili, že některých moderních médií sice využívají, ovšem selektivně, tedy omezeně. 4 z 30 rodičů neumožní svým dětem styk s žádnými médii obecně, 6krát rodiče oproti tomu přiznali, že média jsou běžnou součástí jejich života. Více rodičů (7 z 30) odmítlo užívání počítače ve výchově, o něco benevolentnější byli rodiče při sledování televize - ze své výchovy ji vyloučili pouze 2 z 30 respondentů. Z uvedeného vyplývá, že jen malá část rodičů je buď bezvýhradně pro či proti využití médií ve výchově svých dětí. Většina rodičů volí kompromis rozumného výběru. Vzhledem k převážně negativnímu vztahu WPg k moderním médiím, včetně dvou ze tří dotazovaných vyučujících NJ (srov. odpovědi vyučujících na otázku 9. a 10. v kap. 5. 5), je tento výsledek dle mého názoru překvapující.

5. 4. 3 Skutečné předměty

Snahu WPg o co nejživější a nejautentičtější výuku je možno zaznamenat i v hodinách NJ. V ruzyňských waldorfských třídách jsem při hodinách NJ např. mohla pozorovat využití mnoha předmětů z každodenního života, či jejich zmenšených napodobenin. Tyto si vyučující během své praxe na vlastní náklady postupně shromažďovala a v době mého pozorování jich měla nastrádáno velké množství. Ve výuce jich bylo využíváno v rámci mnoha činností.

Jednou hojně využívanou učební pomůckou, zejména v nižších ročnících, byl proutěný košík. S tím byli žáci velmi dobře obeznámeni a všichni ho také uměli německy pojmenovat. Obsah košíku byl v různých hodinách odlišný, a sice s ohledem k dané třídě a probíranému tématu. Košík byl využíván zejména pro nácvik a osvojování nové slovní zásoby. Pro výuku či opakování barev obsahoval košík např. různobarevné šátky či barety, jindy zde bylo skutečné ovoce či zelenina, figurky zvířat apod. Pokaždé košík skrýval něco jiného, což budilo zájem dětí a zvyšovalo jejich motivaci. Tuto typicky waldorfskou pomůcku zmiňují ve své publikaci i GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, na s. 64. Píší, že tajemství, které proceduru s košíkem vždy doprovází, „././ má význam pro rozvoj dětské fantazie a udržení pozornosti /../.“

V ruzyňských třídách jsem také byla svědkem využití např. kuchyňského nádobí pro procvičení slovní zásoby a zjišťovacích otázek (např. *Ist der Topf von dir, Erika?*) a odpovědí, plastových a plyšových figurek zvířat pro opakování jejich německých názvů a pro výklad předložek (např. *Wo ist der Hase? - Der Hase liegt auf dem Schnee.*) nebo klobouků vyzdobených charakteristicky pro konkrétní roční období.

5. 5 Postoj vyučujících k metodám a učebním pomůckám

V této kapitole uvádím autorizovaný výtah odpovědí vyučujících NJ na tematicky relevantní otázky (7. - 10.), které byly součástí interview zmíněného v úvodu kap. 5. Cílem je doplnění a ucelení obou předcházejících kapitol 5. 3 a 5. 4. Pro úplnost vždy uvádím otázku v podobě, v jaké byla vyučujícím položena, včetně skutečného pořadí otázek v rámci interview. Kde je to možné, připojuji pro srovnání vlastní komentář.

Znění otázek první, obecnější části interview (otázky 1 - 6), spolu s autorizovaným výtahem z odpovědí vyučujících, prezentuji v kap. 5. 10 Učitel NJ, znění a vyhodnocení celého interview v kap. 5. 11. Celé interview jsem při maximální přesnosti řečeného převedla do 3. osoby jednotného čísla. V zájmu zachování anonymity vyučujících neuvádím jejich jména, ani školu, kde působí, ale vždy pouze zkratku V (=vyučující) a číslo v náhodném pořadí.

Otázka 7. Jakou metodu či metody ve výuce NJ byste nazvala typicky waldorfskou či typicky waldorfskými?

Vyučující 1 (v textu dále vždy jen V1)

Typicky waldorfské pro V1 je, že děti poměrně dlouhou dobu v němčině nepíší, učí se zpočátku pouze nápodobou v živých akcích, z kontextu. Jazyk je vnímán jako živý celek, je zde snaha o zachování jeho ducha, prakticky se tedy nevyužívá analytické metody. Učení se jazyku je pro žáky zážitkem, který mění jejich pohled na svět. I na počátku výuky se proto žáci setkávají s jazykem na určité úrovni, ne s primitivními, zjednodušenými a neživými větami v učebnicích.

Vyučující 2 (v textu dále vždy jen V2)

Specifické pro WPg je přizpůsobení metod vývojovému stupni dítěte, propojení vyučovací látky s aktuálním ročním obdobím a zároveň s tématy probíranými v jiných předmětech. Ve výuce NJ je pak kladen důraz na živý vztah žáků k jazyku, je zde snaha učitele o zprostředkování jazyka jako kulturního jevu.

Vyučující 3 (v textu dále vždy jen V3)

V3 si myslí, že realizace výuky jako takové má na WŠ svá specifika vyplývající zejména z role učitele. Ten by měl být dobrým hercem se smyslem pro teatralnost a rytmus. V metodice je vždy kladen důraz na názornost na úkor abstrakce. Jelikož primárním cílem je zde porozumění duši jazyka - uchopení bytosti jazyka jako takového, je upouštěno od užívání zjednodušených, učebnicových textů, přednost se dává studiu literatury v originále.

Vyučující ve dvou případech zmínily práci s autentickým jazykem jako jednoho z waldorfských specifíků. Tato slovní metoda je dominantou výuky prakticky od nejnižších ročníků, kde začíná porozuměním a imitací německých říkanek a postupně přechází k textům komplexnějším ve třídách vyšších. Metody jsou obecně voleny s ohledem k věku žáka, v nižších třídách tedy převažují metody názorně-demonstrační, hra a metody slovní v podobě říkanek, básniček, písniček, za doprovodu hudby, pohybu a pestré škály učebních pomůcek. Ve vyšších ročnících pak převažují metody slovní s dominancí práce se čteným autentickým textem.

V kontextu této kapitoly se nelze vyhnout otázce, zda-li je možné a žádoucí kombinovat waldorfské metody výuky s metodami běžné školy. Odpovědi na tuto otázku jsem hledala v odborné literatuře a během mého působení na sledovaných WŠ zejména u vyučujících NJ a také v hodinách samotných.

Carlgren ve své již dříve citované monografii píše, že jelikož WPg není pouhým souhrnem určitých vyučovacích metod, ale spíše životním postojem či filozofií, jeví se jako obtížné kombinovat tak protichůdné koncepce jakými waldorfská a běžná škola jsou. Dále uvádí, že zodpovědné instituce obecně nemají zájem na zavádění jakýchkoli inovací, které by byly v rozporu s tradičními učebními plány. I přesto údajně některé veřejné školy v zahraničí různé metodické prvky škol svobodných úspěšně využívají.

Názory vyučujících na tuto otázku uvádím níže, vše pak spolu s mým postojem přehledně shrnuji v následné tabulce.

Otázka 8. Je dle Vašeho názoru v rámci výuky NJ možné a žádoucí kombinovat waldorfské metody výuky s metodami běžné školy?

Vyučující 1

Mezi různými metodami V1 nevidí ostrou hranici. Podstatné je podřízení určité metody věku žáka. I V1 žádá po žácích např. tradiční vypisování slovíček, ovšem až ve třídách vyšších.

Vyučující 2

V2 je toho názoru, že až na výjimky je to možné. Na vyšším stupni WŠ je dokonce možno při výuce použít i nahrávek, které jsou jinak odmítány.

Vyučující 3

V3 se domnívá, že kombinace tradičních i waldorfských metod je bez problému možná.

Tabulka 5: Kombinace běžné a waldorfské metodiky

	Kombinace běžných a waldorfských metod je:	
	nežádoucí / nemožná	žádoucí / možná
Teorie (Carlgren, 1991)	X	
V1, V2, V3		X
Můj názor		X

Všechny tři vyučující se nezávisle na sobě shodly, že kombinace metod běžné školy s waldorfskými není obecně vzato výuce NJ na škodu. V praxi jsem pozorovala časté prolínání poměrně pestré metodiky, které ovšem také úzce souviselo s osobností a zkušenostmi vyučujících. Metody, které vnímám jako specificky waldorfské (viz výše), byly spíše patrné ve výuce na 1. stupni WZŠ, na 2. stupni bylo o poznání častěji vyučováno metodami, jež jsou považovány za běžné.

Otázka 9. Je zde nějaká tradiční či jiná metoda, které se ve výuce NJ úmyslně vyhýbáte a pokud ano, proč?

Vyučující 1

Hlavně v prvních letech se V1 vyhýbá překladu slovíček, žáky nenutí k mluvení, nechává jim svobodu, neopravuje je, pouze správně zopakuje.

Vyučující 2

Pro výuku NJ nepoužívá V2 žádných nahrávek, což souvisí se vztahem WPg k médiím vůbec. Živé, **duchapřítomné „já“** je pro V2 i celou WPg ve výuce to nejdůležitější.

Vyučující 3

V3 se vyhýbá paušálnímu používání učebnic, jelikož si myslí, že témata v nich obsažená téměř nikdy nesouvisí s aktuální životní situací žáka.

Otázka 10. Jaké učební pomůcky a výukové materiály ve výuce NJ využíváte? Jak vnímáte ty tradiční?

Vyučující 1

V1 obecně odmítá užití tradičních učebnic ve výuce, a to zejména mladších dětí. Texty z běžných učebnic prý nejsou propojeny s běžným životem, ani s ostatními předměty a děti s nimi tedy nemají žádný osobní zážitek. V1 raději volí překlad témat textů, která jsou probírána v hlavním vyučování (v 7. třídě se žáci v hlavním vyučování např. učili psát dopisy a toho bylo využito právě i v hodinách NJ). Až ve vyšších ročnících V1 zavádí práci se slovníkem. Ve výuce V1 využívá pestré škály jiných pomůcek, většinou reálných předmětů, jako např. hraček, obrázků vytvořených dětmi, konkrétně např. různé dlouhých svíček pro ztvárnění přídavných jmen *dlouhý x krátký*, různých druhů látky pro přídavná jména *hrubý a hladký*. Přehrávače různého druhu V1 odmítá, jelikož se domnívá, že setkání s živým člověkem má pro žáka větší význam.

Vyučující 2

V2 ve výuce uplatňuje mnoho různých pomůcek ať již předměty denní potřeby jako např. nádobí, kousky oblečení, hračky či různé tradiční (např. pexeso) či méně tradiční hry. Při hrách také často využívá obrázků, které si děti sami namalují. Při výběru výukových materiálů čerpá V2 jak ze zahraničních originálních textů, tak např. z čítanek pro léčebnou pedagogiku či z některých vhodných běžných učebnic.

Vyučující 3

V3 dává přednost spíše papírovým pomůckám, tedy různým textům a obrazovému materiálu. Obrázky si žáci často sami vytvářejí. Vhodné materiály pak V3 hledá i v tradičních učebnicích. V3 také hodlá do výuky všech ročníků, které vyučuje (jedná se

o žáky druhého a třetího stupně) zavést poslechové nahrávky, jelikož je přesvědčena o jejich efektivitě.

Jak z odpovědí vyučujících, tak i z mých vlastních pozorování vyplývá, že mezi učebními pomůckami pro výuku NJ převažují předměty ze skutečného života a pomůcky vytvořené žáky samotnými. Vyučující byly o efektivitě těchto spíše netradičních pomůcek přesvědčeny zejména u žáků nižších tříd. Postoje k běžným pomůckám, jako např. učebnicím či moderním přehrávačům, byly u všech 3 vyučujících poměrně rozdílné. Obě starší vyučující radikálně odmítaly moderní techniku ve vyučování, jedna z nich dokonce zamítala i učebnice. O poznání liberálnější postoj k této otázce zaujímala nejmladší z vyučujících. Významnou roli při volbě učebních pomůcek hrál ve všech případech věk žáků. Obecně jsem mohla sledovat tendenci postupného ubývání reálných předmětů s narůstajícím věkem žáků a přibývání textů v psané podobě.

5. 6 Organizační formy vyučování

Organizace vyučování při výuce CJ má především přispět k úspěšnému průběhu výuky a má vyhovovat jak učitelům, tak žákům.

Prostory pro vyučování byly ve sledovaných hodinách v převážné většině případů uspořádány tradičním způsobem, t. j. lavice ve třech řadách s vyučující v přední části třídy. Pouze v některých případech byla architektura třídy jiná, lavice byly např. umístěny do podélných řad či půlkruhu. Uspořádání třídy vyučující nepřikládaly žádný hlubší význam, žákům byla v tomto směru ponechána volnost. Žáci zejména v nižších třídách se navíc v rámci mnoha aktivit často pohybovali v různých částech třídy, v lavicích se zdržovali minimálně, často u nich pouze stáli nebo na nich při hře seděli, leželi či klečeli.

Nejčastější uspořádání třídy je v souladu s převládající organizační formou výuky, kterou je práce učitele s celou třídou. V nižších třídách v Ruzyni jsem v rámci této organizační formy zaznamenala práci v kruhu, jež byla většinou doplněna pohybem a sborovým zpěvem či přednesem říkanky. Součástí kruhu byla vždy i sama vyučující.

Tato forma práce má dle slov vyučující pozitivní vliv na vztahy ve třídě a socializaci žáka v jejím rámci.

Frontální vyučování může být díky relativně nízkému počtu žáků ve třídě (průměrně 10), doplňováno individuálním přístupem k jednotlivým žákům. I když se vyučující obracely k celé třídě, byly v rámci této interakce intenzivní i kontakty učitele a jednotlivce. Individualizace výuky se také projevovala v respektu vyučujících k rozdílnému pracovnímu tempu žáků a jejich schopnostem, jakož i v pozornosti, již vyučující v mnoha případech žákům věnovaly i po vyučování. Výuka je obecně individuální v tom smyslu, že vyučující nikdy nepostupují podle nějaké předem určené šablony, jen výjimečně využívají stejných materiálů pro jeden ročník, obsah a metody výuky se snaží přizpůsobit danému třídnímu kolektivu.

Při hrách a soutěžích různého druhu bylo možno sledovat vyučování kooperativní, jakož i při nácviu zmíněné divadelní hry v heterogenní třídě waldorfského lycea. Hromadná výuka nicméně obecně převažuje, což vnímám jako jeden z výsledků pojetí WŠ jako společenství.

Změnu interakce mezi žákem a učitelem bylo možno sledovat v různých etapách hodiny (etapy hodiny NJ viz dále). V počáteční fázi hodiny, již tvořila část rytmická, probíhal kontakt výhradně mezi učitelem a třídou. Jak hodina postupovala, objevovala se častěji interakce mezi učitelem a jednotlivým žákem či žáky, popřípadě pod dohledem vyučující mezi žáky samotnými. Případy spolupráce žáků mezi sebou byly méně časté, samostatnou skupinovou práci žáků jsem nezaznamenala.

Vyučující ve vyučování vystupovaly v různých rolích, v nižších třídách byla nejmarkantnější role jediného vzoru pro imitaci jazyka. Obecně pak byly vyučující pomocníky při osvojování NJ, organizátory aktivit, ale často i jejich přímými účastníky. Během samostatné práce žáků byly vyučující k dispozici jako rádcí, odpovídající na dotazy žáků a zároveň dohlížely nad jejich činností.

Hodina NJ vykazuje v obou WZŠ jisté specifické shody, které odpovídají organizaci výuky ve WŠ obecně. NJ je vyučováno 2x - 3x týdně v rámci běžné 45-minutové vyučovací hodiny, následující po hlavním vyučování. Každá hodina NJ má svou pevně stanovenou vnitřní strukturu, která má dle slov vyučujících v počátku oslovit vůli žáků,

poté je orientovat k práci a na závěr žáky zklidnit a zharmonizovat. Z důvodu nepřítomnosti zvonění jako signálu pro začátek hodiny, svolává žáky sama vyučující, někdy byli žáci svoláváni zvonečkem. Hodina začíná osobním přivítáním, podáním ruky (pouze v nižších třídách v Jinonicích) a společným pozdravem, tentokrát již v němčině. V obou WZŠ tvoří úvod každé hodiny NJ v nižších ročnících (v Jinonicích cca do 5. třídy, v Ruzyni až do nejvyšších ročníků) umělecky laděná rytmická část, během které se např. hraje na flétnu, zpívá, recituje. Vše je také často doprovázeno pohybem. Tato fáze zabere v nižších ročnících až dvacet minut. Její nedílnou součástí je zejména v nižších ročnících již zmíněná průpověď. Poté dle konkrétního ročníku následuje část opakování a osvojování si nových poznatků a hodina je pak většinou zakončena další básní, písní či říkankou, povstáním celé třídy a vzájemným rozloučením: Vyučující: *Auf wiedersehen, liebe Kinder*. Žáci sborem: *Auf wiedersehen, liebe Frau XY*.

Zjednodušený průběh hodiny NJ a s vyučujícími konzultované obecné cíle jednotlivých etap znázorňuji v následující tabulce:

Tabulka 6: Vnitřní struktura hodiny NJ

Etapa	Činnost	Cíl
1.	přivítání	orientace žáků k začátku hodiny
2.	rytmická část - průpověď	získání pozornosti žáků, ponoření se do NJ
3.	opakování, nová látka	upevnění starých, získání nových znalostí
4.	rytmická část	závěrečná harmonizace žáků
5.	rozloučení	orientace žáků ke konci hodiny

5. 7 Metody diagnostické a klasifikační

Kvantitativní hodnocení žáků vzdělávací koncepce WŠ obecně odmítá. Kvůli svému výběrovému principu je hodnocení známkami pokládáno za nežádoucí, a dokonce nebezpečné pro chod vzdělání a vývoj dítěte. Učení se pro známku či za cílem složení zkoušky je považováno za pedagogicky bezcenné, jelikož znalosti získané ve stresu a bez žákova zaujetí se rychle zapomínají. Patrná je spíše snaha probudit v žácích zájem o předmět.

Pro usnadnění přestupu na jiný typ školy je v praxi českých WŠ hodnocení známkami zpravidla zaváděno až ve vyšších ročnících. Např. ve WŠ Jinonice se kvantitativní hodnocení objevuje až v 8. třídě. Pouze v případě, že žáci nejsou dostatečně motivovaní, jsou známkováni již ve třídách nižších. V ruzyňských třídách s tradičním hodnocením zamýšlí začít až v 9. třídě. Někteří žáci však - zřejmě na popud rodičů - známky sami vyžadují. Pro tyto případy si vyučující vede klasifikaci i v třídách nižších, jež pak může být žákům na požádání předložena.

Žáci sledovaných tříd jsou během vyučování systematicky pozorováni a hodnoceni průběžně, a sice slovní pochvalou či pokáráním přímo v hodinách. V některých případech si vyučující žáka zavolala po hodině a výkony s ním rozebrala.

Znalosti žáků jsou rovněž ověřovány běžnými testy, písemkami, diktáty či ústním zkoušením. Nic z toho však až do vyšších tříd není hodnoceno známkami. Každá z vyučujících má svůj vlastní systém hodnocení. Písemnou práci vyučující např. opravily a uvedly nejvyšší akceptovatelný počet chyb. Test byl v ruzyňské 5. třídě např. ohodnocen vlastnoručně vyrobenými obličejí ve škále od obličejí velmi spokojeného až k velmi nespokojenému. Práce pak byla opravena společně s žáky v hodině, popř. byla napsána znovu. V případě ústního zkoušení, vyučující hodnotí pouze slovně. V případě vyšší chybovosti je žák vyzkoušen znovu v příští hodině. Pokud by znovu neuměl, byl by ponechán po škole a vyučující by s ním vše sama nacvičila.

Chyby obecně jsou WPg obecně považovány za přirozenou součást vyučovacího procesu a jsou tedy tolerovány. Ve sledovaných třídách na ně mimo zkoušení nebylo nijak zřetelně poukazováno - někdy vyučující chybu opravila správným zopakováním, jindy ji ignorovala. Opakování správné varianty žákem obecně nebylo vyžadováno.

Dalším diagnostickým specifíkem je nepřítomnost propadání jako znaku neúspěšnosti. Mnohé jistě napadne, že více nadaní žáci takto mohou být bržděni ve vývoji žáky slabšími. Tento problém však dle vyučujících nenastává, jelikož náplň vyučování je tak pestrá, že každý má možnost prosadit se na poli svého zájmu a schopností. Žáci jsou takto navíc vedeni k ohleduplnosti k ostatním, možná někdy pomalejším spolužákům.

Závěrečná hodnocení jsou na obou školách až do nejvyšších ročníků (zde spolu s hodnocením kvantitativním) realizována tzv. širším slovním hodnocením. To má

podobu podrobných zpráv, které se vedle znalostí v daném předmětu do značné míry zabývají i sociálními dovednostmi žáků a jejich vývojem. Hodnotící zprávy žáků NJ (příklad viz příl. 6 Slovní hodnocení anonymního žáka v NJ) popisují nejen obecnou úroveň žakových znalostí, ale zmiňují např. i píli, vytrvalost, spolehlivost či zájem žáka o předmět. Výtky a doporučení různého druhu jsou vždy vyváženy kladnými hodnoceními. Obojí je ve zprávě přesně konkretizováno. V některých případech je zpráva uvedena přímým oslovením žáka (např. *Milý Jeníku*), čemuž také odpovídá její jasný a jednoduchý jazyk. Typický je závěrečný důraz na společný cíl žáka a učitele, jakož i povzbuzení do studia v dalších letech.

5.8 Metody motivační a jejich vliv na žáka

Jak je možno odvodit i z předešlých kapitol, stojí ve WŠ žák a jeho vnitřní potřeby v centru veškerých pedagogických snah. Velmi důležitý pro efektivní výuku je zde také zájem žáků o předmět a z něj vyplývající motivovanost. Jeden z faktorů, který účinně zvyšuje pozitivní vztah žáků k učení obecně, nelze přehlédnout již při zběžné návštěvě waldorfské třídy. Je jím neopakovatelná atmosféra ve třídě, která je na jedné straně tvořena jejím prostředím, na straně druhé sociálními vztahy účastníků vyučovacího procesu.

Svým vzhledem jsou všechny waldorfské třídy poměrně dost unikátní. Interiéry tříd jsou zdobeny pestrou škálou přírodních materiálů. Lavice či jiný nábytek jsou převážně vyrobeny z masivního dřeva. Každá třída je symbolicky vymalována jinou přírodní barvou, která má být v souladu s potřebami žáka v určité fázi jeho vývoje (inspirace je zde údajně čerpáno z Goetheho nauky o barvách, která pojednává o využití barev k harmonizaci člověka).

V navštívených třídách byla navíc pestrá výzdoba, vytvořená převážně žáky v rámci vyučování. K vidění zde byly dětské malby, kresby, modelářské, keramické či dřevěné výrobky. Třídy si byly na první pohled dost podobné, celkově působily domácky a útulně. Při bližším pohledu však byla každá originálem, vytvořeným společnými silami učitele i žáků. Dle koncepce WPg sleduje takovéto vybavení učebny nejen cíl estetický,

ale i zdravotně-filozofický. Vedle příznivého účinku barev na psychiku člověku, je vše přírodního původu pokládáno za zdroj životní energie.

Vztahy mezi jednotlivými vyučujícími a žáky jsem vnímala jako dobré až výborné. Vyučující byly ve všech případech na jedné straně partnerem, ke kterému měli žáci důvěru, ale i autoritou, kterou žáci respektovali (srov. kap. 3. 6 Učitel ve WŠ). Při vyučování jsou brány v potaz pocity a osobnost jednotlivých žáků, každá vyučující svým způsobem dbá na dobré vztahy nejen k žákům, ale i žáků mezi sebou. Důraz je kladen zejména na spolupráci a vzájemnou toleranci. Učení obecně probíhá v klidu, beze stresu, výuce je věnován dostatek času.

Nekázeň byla ve sledovaných třídách řešena různě. Při vyrušování v hodině byli žáci napomenuti, přesazeni, posláni za dveře či ponecháni po škole. Vyučující v Ruzyni zejména mladší žáky např. napomenula a vyjádřila svou lítost nad tím, že dotyčný nedává pozor. Vyučující v Jinonicích používala vlastní systém „sluníček, mráček a mráček s deštěm“, jejichž znaky si každou hodinu zakreslovala do speciální tabulky. Nasbíral-li žák tři deštivé mráčky, znamenalo to pro něj hodinu práce pro NJ navíc po vyučování. Při nežádoucím ruchu při hodině vyučující často zvonili zvonečkem. O přestávce vyučující většinou zůstávaly ve třídě a až do začátku hodiny nebo do příchodu dalšího učitele se dětem nějakým způsobem věnovaly.

Na motivaci žáků má vliv i již dříve popsaná metodika výuky v nejširším slova smyslu. Na následující straně přehledně shrnuji všechny pozorované metody, které žáky aktivizovaly či motivovaly a dále uvádím subjektivně vnímaný vliv těchto metod na žáka:

Rámeček 1: Pozorované motivační a aktivizující metody

Metody v užším slova smyslu:

- Metoda názorně demonstrační (využití obrazového materiálu, skutečných předmětů a gest učitele)
- Hra, dramatizace
- Práce s autentickým textem
- Praktická činnost žáků (pohyb, tvorba učebních pomůcek)

Jiné:

- Umění ve výuce
- Časté střídání aktivit, střídání aktivity a pasivity
- Přátelská atmosféra, pocit sounáležitosti, humor ve výuce
- Slovní hodnocení, citlivá oprava chyb
- Propojení výuky s běžným životem a ostatními předměty

Rámeček 2: Výsledný efekt motivačních prvků ve vyučování

- Přítomnost pozitivních emocí (radost z pohybu, potěšení z hudby/rytmu a uměleckého vyjádření)
- Nepřítomnost strachu a negativní motivace
- Vzbuzení zvědavosti, zájmu (chuti učit se)
- Spontaneita, přirozená hravost žáků, sebejistota
- Aktivní zapojení žáků ve výuce

5.9 Výhody a nevýhody sledované metodiky

V této kapitole shrnuji metody a techniky využívané pro osvojení konkrétní oblasti jazyka. Některé z nich se pak dále snažím analyzovat z pohledu subjektivně vnímaných nevýhod, které však byly vždy vyvažovány jistými výhodami. Vše shrnuji v následujících tabulkách. Jelikož se v tabulce 7 snažím o souhrnný přehled, neodděluji jednotlivé jazykové prostředky a řečové dovednosti.

Tabulka 7: Metody a techniky výuky využívané pro osvojování konkrétních jazykových oblastí

Oblast jazyka	Metoda	Technika
Zvuková stránka, poslech	odposlech, nápodoba, rytmické opakování, učitel jako živý a jediný vzor	říkanky, básně, písně, jazykolamy
Slovní zásoba	z mluveného, čteného kontextu	říkanky, básně, písně, literární texty, využití reálných předmětů
Mluvení	odposlech, opakování	řízené dialogy
Grafická stránka, psaní	nejprve známé texty	opis z tabule, diktát
Čtení	nejprve známé texty, vždy autentické texty	1. U předčítá, 2. Ž předčítají, 3. shrnutí smyslu v ČJ, otázky k textu atd.
Gramatika	z kontextu mluveného - nevědomě či čteného - (ne)vědomě	1. odvození pravidel z věty, 2. memorování gramatických pravidel, 3. procvičení v novém kontextu

Tabulka 8: Výhody a nevýhody využitých metod výuky

Oblast jazyka - metoda	Výhoda	Nevýhoda
Gramatika - induktivně	aktivita žáků, dobrá zapamatovatelnost pravidel	nutnost důkladného výběru textu či exemplárních vět, promyšlenost následného výkladu
Slovní zásoba - z kontextu	dobrá zapamatovatelnost	nebezpečí nepochopení či nesprávného pochopení slova
Mluvení - v rámci říkanek či naučených dialogů	dokonalá automatizace	sporná schopnost budoucího užití v jiném kontextu
Poslech - pouze učitele	dobré porozumění žáků učiteli	nutnost korektní výslovnosti učitele, nebezpečí nepochopení jinému či nepřítomnému mluvčímu
Čtení - jen autentických textů	motivovanost žáků	nutnost vhodné volby textu, nebezpečí přílišné tématické či jazykové náročnosti

Výuka gramatiky induktivní metodou žáky obecně aktivizuje. Jelikož žáci s pomocí vyučující tímto způsobem pravidla sami „objeví“, jsou tato snadněji a dlouhodoběji zapamatovatelná. Nevýhodou se zdá být náročnost této metody pro učitele, který musí nejen dobře volit potřebný kontext, ale být schopen zjištěná pravidla systematizovat.

Při osvojování slovní zásoby v kontextu jsou žáci nuceni v daném jazyce myslet, což na jedné straně přispívá lepšímu pochopení významu a účinnější paměťové fixaci. Pokud však není jazyk konfrontován s mateřštinou, hrozí nebezpečí nepochopení či nesprávného pochopení lexikálního významu.

Mluvení v podobě běžných frází i méně obvyklých vět a slovních spojení bylo častým opakováním postupně automatizováno, žáci naučeného pohotově užívali. Vše ovšem vždy probíhalo pouze v kontextu naučeného dialogu či říkanky, o schopnosti užití v jiném než naučeném kontextu, např. v běžné konverzaci, lze tedy pouze polemizovat.

Dovednost poslechu s porozuměním byla obecně velmi dobrá, žáci byli na styl mluvy i výslovnost svých vyučujících zvyklí. Jelikož se však žáci během studia až na výjimky (např. návštěvy ze zahraničních WŠ) s jinou výslovnostní variantou zřejmě nesetkají, je

schopnost porozumění jinému mluvčímu sporná. Z důvodu odmítání moderní techniky ve výuce je rovněž nejisté porozumění mluvčímu, jenž není fyzicky přítomen (např. při telefonním rozhovoru, v rádiu atd.). Významná pro správné osvojení NJ je v této souvislosti rovněž výslovnost učitele, která u původem českých vyučujících jen málokdy dosahuje kvality rodilého mluvčího.

Nácvik dovednosti čtení s porozuměním, jenž probíhal výhradně na základě autentických textů, byl pro žáky motivující pouze za předpokladu, že text byl obsahově a alespoň částečně i jazykově přiměřený.

Metody výuky, jak jsou popsány výše, se u všech vyučujících více či méně shodovaly. V konkrétní realizaci metod a využitých technikách jsem však mohla sledovat značné rozdíly vyplývající na jedné straně z pedagogických a osobnostních předpokladů jednotlivých vyučujících, na druhé straně částečně i z věku žáků. Hodiny NJ ve waldorfských třídách v Ruzyni byly velmi pestré a důkladně promyšlené. Během hodiny se účelně střídalo období dětské aktivity i klidu, děti zpívaly, přednášely básně, hrály hry, malovaly a v nižších třídách se i vydatně hýbaly. Vyučující provozovala mnoho zajímavých vyučovacích technik a aktivit, které během jedné hodiny velmi často obměňovala. Zejména zde jsem také mohla sledovat metody, které bych nazvala specificky waldorfskými. Hodiny ostatních dvou vyučujících, které vyučovaly pouze starší žáky, se svou metodikou blížily škole běžné.

Adekvátní volbě metod byla také jejich účinnost a výsledný efekt v podobě dosažené jazykové úrovně žáků. Znalosti žáků v NJ nebyly předmětem mé práce a tudíž jsem se jimi nijak blíže nezabývala. Z mých pozorování, která jsou podložena hospitačními záznamy v příl. 3, lze ovšem jistý závěr vyvodit. Znalosti žáků na obou navštívených školách byly nepochybně velmi rozdílné. Porovná-li obsah učebních osnov a odvozené cíle výuky v konkrétních ročnících se skutečnou jazykovou úrovní žáků, charakterizovala bych jazykové znalosti žáků WŠ v Ruzyni jako velmi dobré, v jinonických třídách jako podprůměrné. Obecně vzato měli žáci obou škol nadprůměrné znalosti receptivní.

5. 10 Učitel NJ

O waldorfském učiteli obecně jsem již teoreticky pojednávala v kapitole 3. 6 Učitel ve WŠ. Nyní bych se ráda prakticky zaměřila pouze na učitele NJ, a sice prostřednictvím odpovědí vyučujících NJ na otázky položené v rámci interview. Tyto mají přiblížit každodenní praxi učitele NJ. Druhou část interview (otázky 7. – 10.), jež se týká metod a učebních pomůcek, uvádím a komentuji dříve v kap. 5. 5 Postoj vyučujících k metodám a učebním pomůckám, znění celého interview včetně stručného vyhodnocení odpovědí uvádím v poslední kapitole 5. 11.

Otázka 1. Jak jste se dostala k waldorfské pedagogice a jak dlouho v této oblasti působíte?

Vyučující 1

V1 se s myšlenkami antropozofie poprvé setkala ve své rodině, jejíž zájem o Steinerovu filozofii sahal až do meziválečného období. Jelikož komunistický režim myšlenky WPg zakázal, spolu s dalšími přívrženci se V1 scházela v ilegalitě. Těsně po revoluci vznikl Kruh přátel WŠ a Spolek pro založení WŠ v Praze, jejichž členkou se V1 stala. V té době byla V1 do myšlenek WPg zasvěcena pouze teoreticky. Možnost prakticky nahlédnout do waldorfského způsobu výuky získala V1 až poté, co díky stipendiu na rok odcestovala studovat na Waldorfský učitelství seminář do Stuttgartu. Na WŠ v Jinonicích působí V1 od roku 1992.

Vyučující 2

V2 se v německé emigraci roku 1970, ve věku 20 let, seznámila s antropozofií Rudolfa Steinera a po návštěvě WŠ v Marburku shledala, že „na této filozofii musí něco být“, když na jejím základě vyrostla taková škola (V2 byla nadšená architekturou a vybavením školní budovy, její atmosférou a zejména některými výsledky absolventských prací studentů 12. ročníku, např. vlastnoručně vyřezaným křeslem atd.). V oblasti waldorfského školství působí V2 celkem již 15 let.

Vyučující 3

V3 se s WPg poprvé setkala při svém studiu. V současné době učí 5. rokem ve WŠ v Jinonicích.

Způsob, jakým se vyučující s WPg seznámily, byl do značné míry ovlivněn jejich věkem. V1 a V2 se s touto pedagogickou alternativou přes mnohé překážky seznámily za doby minulého režimu, kdy byla WPg v tehdejším Československu zakázána. (srov. viz kap. 4. 1 Vývoj a aktuální situace) Nejmladší z vyučujících - V3 se s WPg setkala poměrně nedávno, a sice při studiu léčebné pedagogiky na Akademii sociálních umění v Praze (srov. kap. 3. 6. 1 Vzdělávání učitele ve WŠ).

Otázka 2. Jaké máte vzdělanostní a jiné (např. osobnostní) předpoklady pro svou profesi a jak se dále profesně rozvíjíte?

Vyučující 1

V1 vedle studia Pedf absolvovala roční speciální pedagogický seminář ve Stuttgartu se zaměřením na třídnictví, NJ a ruční práce. Dva roky pak navštěvovala dálkové rozšiřující studium v Hamburku. Výuka zde probíhala 1x měsíčně o víkendech. V tomto případě byl V1 přidělen grant od spolku *Freunde der Erziehungskunst* na financování studia. Mimo jiné se V1 účastnila i několika kurzů při WŠ v Semilech a několika dalších kurzů víkendových, či seminářů např. o člověku, darwinismu, geothenismu atd. Kromě toho se V1 nyní účastní pravidelných setkání skupiny učitelů, kteří se před začátkem výuky společným čtením dále školí ve Steinerově nauce o člověku. V1 se také domnívá, že každé třídnictví, které učitel absolvuje je velkou školou.

Vyučující 2

V2 studovala na univerzitě v Marburku, a sice dvojbor slavistika-germanistika. Tato studia pro návrat na časově omezenou amnestii roku 1973 nedokončila. V letech 1990 - 1993 studovala na VŠ pro WPg ve Stuttgartu, v letech 1992 - 1993 zároveň působila jako zastupující učitel na WŠ tamtéž. V letech 1993 - 2002 vyučovala V2 na WŠ v Praze Jinonicích a od roku 2002 dodnes vyučuje ve waldorfských třídách v Ruzyni. Za účelem dalšího vzdělávání V2 navštěvovala a stále navštěvuje mnoho dalších

waldorfských kurzů. Kromě výše zmíněného se V2 ve svém volném čase věnuje **intenzivnímu** (V2 zdůrazňuje) samostudiu. V2 má rovněž slušný kulturní rozhled, zvláště v oblasti malířství a hudby. Pro praxi třídního učitele jsou velmi užitečné všestranné zájmy, které V2 má a v neposlední řadě i její bohatý osud.

Vyučující 3

V3 je studentkou léčebné pedagogiky na Akademii sociálních umění. Za své další učitelské kvality považuje všestrannost, obětavost a s tím související ochotu vzdát se části svého volného času a dále zájem a snahu dětem něco předat.

Na waldorfského učitele NJ jsou v našich podmínkách kladeny poměrně vysoké nároky. Obecně je vyžadováno buď na NJ orientované vzdělání nebo dlouhodobý pobyt, na jejichž základě má učitel plynně ovládat NJ, žádoucí je rovněž absolvování některého z waldorfských seminářů. Jelikož učitel pro žáky představuje jediný vzor pro nápodobu jazyka, podmínkou je gramatická správnost, lexikální bohatost, jasná výslovnost a správná intonace, jakož i adekvátní mimika a gestikulace. Vyžadována je rovněž schopnost umělecky a pohybově ztvárnit jazyk, uspokojit dětskou potřebu fantazie, a tím oslovit ve výuce co nejvíce smyslů. Vyučujících NJ s takovými kvalitami je v ČR ovšem nedostatek a výše uvedené atributy jsou v mnoha případech spíše nedostižným ideálem. Jen málokterý budoucí učitel je navíc ochoten a schopen provádět denní náročné přípravy a poté vést hodinu, jež je náročná jak duševně, tak i fyzicky. Z uvedených důvodů byl u vyučujících NJ vedle znalosti NJ důraz kladen spíše na předpoklady osobnostní, mezi něž patří láska k dětem, k jazyku, tvůrčí a organizační schopnosti, jakož i ochota na sobě dále pracovat.

Dosažené vzdělání a délka praxe však jen částečně ovlivňují způsob výuky vyučujících. Rozhodující roli při vyučování a při působení na žáky obecně hraje spíše jejich osobnost. Toto zjištění je důležité zejména ve vztahu k odpovědím na otázky č. 3 a 4, ze kterých rovněž vyplývá, že osobnost učitele je ve WPg významná.

Otázka 3. V čem vidíte záporny této pedagogické koncepce?

Vyučující 1

Dle V1 se problémem může stát velká volnost učitele prakticky ve všech oblastech výuky. Učitel si musí dát např. pozor, aby se při volbě obsahu výuky vyvaroval přílišnému zaobírání se osobně oblíbenými tématy na úkor něčeho jiného. Dle mínění V1 je na WŠ více než na jiných školách nutná sebereflexe, jelikož zacházení se svobodou není jednoduché.

Vyučující 2

Kladem i záparem WPg může být dle V2 osobnost učitele, a to zejména třídního, který je se třídou velmi úzce spjat po dobu ca 8 let. Pro další život žáka zde tedy může být velmi významný jeho jak kladný, tak i záporný vliv.

Vyučující 3

V3 spatřuje hlavní klad ve snaze WPg vycházet vstříc potřebám doby. Jako příklad V3 uvedla intenzivní výuku jazyků na WŠ. V3 se dále domnívá, že principy klasické pedagogiky již v současnosti nefungují, jelikož neberou v potaz charakter doby. Příkladem je pak dle V3 častý výskyt různých dysfunkcí u dětí, již klasická pedagogika považuje za problémové. Záparem WPg je dle V3 přílišné „opečovávání“ dětí, a to zejména na ZŠ. Žáci tak nejsou dostatečně připraveni na běžný život a jeho úskalí, např. drogy atd. Větší samostatnost nastupuje až na SŠ.

Jelikož jsem se pro cíle mého výzkumu účastnila převážně hodin NJ, je pro mne obtížné vynášet jakékoli soudy o kladech či záparech této vzdělávací koncepce v obecné rovině.

Svoboda učitele a z ní vyplývající neomezený projev učitelovy osobnosti byly ve vyučování i užití metod znatelné. Větší než obvyklou péči o žáky nepovažuji za nedostatek WPg. Jsou-li absolventi pro život nedostatečně připraveni, příčinou může spíše být např. nižší mediální kompetence žáků kvůli odmítání moderní techniky ve výuce či vštěpování morálních zásad, se kterými je v dnešní společnosti mnohdy těžké uspět (např. eliminace soutěživosti mezi žáky).

Otázka 4. Jaké jsou podle Vás atributy dobrého waldorfského učitele NJ?

Vyučující 1

Nejdůležitějšími osobnostními předpoklady jsou dle V1 bezpochyby trpělivost, bez té by nebylo možné vyučovat. Chce-li učitel něčeho dosáhnout je pro V1 neméně důležitá i důslednost. Samozřejmostí by měl být vztah k dětem, znalost jejich duše a z toho vyplývající porozumění.

Vyučující 2

Základním atributem dobrého waldorfského učitele obecně je dle V2 zejména láska k dětem a k NJ. Dále je důležitá schopnost užít smysluplných textů a na jejich základě naučit gramatice i dovednosti komunikovat. Dalším atributem je schopnost zprostředkovat umělecky ztvárněnou řeč, např. písně, básně atd., a to vše úměrně věku žáků.

Vyučující 3

Dobrý učitel NJ by měl být dle V3 zábavný, důsledný - měl by dbát na to, aby žáci skutečně uměli, co mají, měl by si ověřovat, zda si pamatují. Učitel by také měl umět vytvářet rozmanitou výuku a vzhledem k obecné neoblíbenosti NJ je rovněž dle V3 důležitá schopnost učitele žáky nadchnout.

V1 i V3 za atributy dobrého učitele NJ považují převážně vlastnosti typické i pro učitele na běžné škole. V3 zmiňuje některé specificky waldorfské kvality. Představa vyučujících o dobrém učiteli NJ může mít vliv i na jejich způsob výuky. Dle mých pozorování uváděly kvality tradiční spíše vyučující používající tradiční metody.

Otázka 5. Jaký je vztah Vašich žáků k předmětu NJ? Jak si ho vysvětlujete?

Vyučující 1

V1 v současné době vyučuje v 5., 7. a 8. třídě a obecně může říci, že až na několik výjimek, mají žáci k NJ bohužel spíše nechuť. Současná 5. třída, kde byla V1 dříve třídní, dokonce v 1. ročníku sborem skandovala: „*My nechceme NJ.*“ Jeden z důvodů

spatřuje V1 v nepochybně větší prestiži AJ, jež je prezentována nejen všude v médiích, ale i rodiči doma. NJ je tak považována za zbytečnou, a tedy méně atraktivní. Spolu s kolegyněmi se V1 rovněž domnívá, že důvodem je i charakter německého jazyka jako takového. NJ má totiž dle V1 na rozdíl od AJ jasný řád, pravidla a ty jsou v dnešní společnosti obecně odmítány.

Vyučující 2

V2 nyní vyučuje v 1. - 4. ročníku. Vztah žáků nynější 1. třídy označila V2 jako nejen dobrý, ale vysloveně radostný, stejně V2 označila vztah žáků k NJ loňské 2. třídy. 3. třída má k NJ vztah velmi dobrý. Ve 4. ročníku, kde je V2 zároveň i třídní, jsou žáci němčinou nadšeni, v 5. třídě popsala V2 vztah dětí k NJ jako dobrý, ale spíše klidný. Jedním z důvodů obecně spíše kladného vztahu žáků k NJ je dle V2 fakt, že má děti ráda, a že pro ni nejsou **jen** objektem jejího předmětu. Dále V2 dokáže dělat věci úměrné věku žáků, v hodinách umí „řízeně blbnout“ a přece naučit. V2 se během své praxe rovněž naučila žáky povzbudit a hlasitě a opravdově se radovat z jejich úspěchů. V2 také umí unést nedokonalost dětí i svou vlastní.

Vyučující 3

V3 vyučuje pouze ve vyšších ročnících, a sice v 7., 8., 9. a 10. třídě (SS). Obecně žáky němčina spíše nebaví, pokud ano, zaujatí jsou pouze jednotlivci, ne celá třída. Důvodem je dle V3 neoblíbenost NJ jako takové.

Domnívám se, že vztah žáků jednotlivých tříd k NJ jako vyučovacímu předmětu má na jedné straně jistou souvislost se vztahem mezi učitelem a žáky, jakož i využívanou metodikou, na straně druhé zde jistou roli může hrát i věk žáků. Z odpovědi V2 se lze dohadovat, zda se u jejích žáků jedná o dobrý vztah k NJ jako takovému či spíše k vyučující samotné a tato vazba se pak přenáší také na NJ. V1 a V3 vyučují převážně žáky starší, kteří díky nastupující či probíhající pubertě mohou být negativističtí v rovině obecnější.

Otázka 6. Na jaké problémy ve své praxi učitele NJ nejčastěji narážíte?

Vyučující 1

Největší problém spatřuje V1 právě v neoblíbenosti NJ a z toho vyplývajících kázeňských problémů. Další překážku vidí V1 i v nedostatku dostupných materiálů pro výuku a jejich svízelném hledání.

Vyučující 2

Na začátku své vyučovací praxe narážela V2 často na předsudky starších členů rodin dětí a jejich averzi vůči německé národnosti jako takové. S touto překážkou se v současné době již neseťkává. Dnes vidí V2 problém zejména v nedůslednosti rodičů ve vztahu k domácí přípravě dětí. V2 za svízelné považuje shánění stále nových výukových materiálů (např. knih pro četbu ve vyšších třídách) plynoucí z jejich nedostupnosti v Čechách či z důvodu finančních.

Vyučující 3

Za největší překážku považuje V3 neoblíbenost NJ, někdy má problémy s volbou vhodné metodiky. Častou přípravou je také hledání vhodných textů pro výuku, zejména básní.

Všechny vyučující uvedly, že v praxi trpí nedostatkem výukových materiálů. Tento problém vyplývá z odmítání běžných učebnic jako zjednodušených, pro všechny žáky paušalizovaných a pro osobnost žáka tudíž nepřínosných učebních pomůcek (viz dříve kap. 5. 4. 1 Učebnice). Uplatňované autentické texty musí splňovat poměrně náročná kritéria (viz dříve 5. 3. 2 Specifika metod dle obsahu a cílů vyučování).

5. 11 Vyhodnocení interview s vyučujícími NJ

V této kapitole uvádím znění otázek celého interview s vyučujícími NJ a pokouším se o jeho vyhodnocení. Autorizované odpovědi vyučujících spolu s vlastním komentářem prezentuji v tématicky příslušných kap. 5. 5 Postoj vyučujících k metodám a učebním

pomůckám 5. 10 Učitel NJ. Otázky interview, které mi byly podkladem při jeho realizace je možno dohledat v příl. 8.

Interview se v průběhu října a listopadu 2006 zúčastnily celkem 3 vyučující NJ. Jedním z hlavních kritérií při výběru respondentů byla jejich ochota podělit se se mnou o zkušenosti ze své praxe. Interview s předem připravenými 10 otázkami se vyučující zúčastnily individuálně, aby bylo zamezeno případnému vzájemnému ovlivňování. Ve snaze získat co nejvíce informací o waldorfské výuce NJ jsem pro interview zvolila otázky otevřené. Svoboda vyplývající z tohoto typu otázek a následná různorodost odpovědí ovšem značně proces vyhodnocování ztížily.

Otázka 1. Jak jste se dostala k waldorfské pedagogice a jak dlouho v této oblasti působíte?

V1 a 2 se seznámily s WPg za minulého režimu a obě se této praxi věnují po stejnou, poměrně dlouhou dobu 15ti let. V3 se vzhledem ke svému nižšímu věku seznámila s WPg až teprve nedávno v souvislosti se studiem léčebné pedagogiky. Tato otázka byla úvodní a byla položena za účelem navázání kontaktu s vyučujícími a reakce na ni zde uvádím pouze pro dokreslení celkové situace.

Otázka 2. Jaké máte vzdělanostní a jiné (např. osobnostní) předpoklady pro svou profesi a jak se dále profesně rozvíjíte?

V1 absolvovala obor speciální pedagogika na Pedf, později se za přispění grantu od německé waldorfské vzdělávací organizace účastnila v SRN dálkového studia se zaměřením na výuku NJ a dalších seminářů v Německu i Čechách zaměřených na WPg a příbuzné obory. Za dobu své dosavadní praxe také nasbírala bohaté pedagogické zkušenosti jako třídní učitelka. V2 vedle jednoho nedokončeného studia v Německu, absolvovala VŠ pro WPg tamtéž, dále se zúčastnila mnoha waldorfských kurzů a seminářů. Kromě širokého kulturního rozhledu, má také dlouholetou praxi jako třídní učitelka. Naproti tomu V3 (vedle již zmíněného současného studia léčebné pedagogiky v minulé otázce) vyzdvihuje spíše všestrannost, obětavost a ochotu věnovat se plně žákům.

Všechny vyučující jsou tedy, i když v různé míře a kvalitě, vzdělány pro výuku NJ ve WŠ a nadále se v tomto směru vzdělávají. Až na V3 také vyučující zmiňují jisté vzdělání pro výuku NJ. Odpovědi vyučujících tedy částečně popírají obecný nedostatek vyškolených waldorfských pedagogů (více viz kap. 5. 10, otázka č. 2).

Otázka 3. V čem vidíte záporné aspekty této pedagogické koncepce?

Dle mínění V1 se záporným může stát přílišná volnost vyučujícího v mnoha oblastech výuky. V2 shledává možné riziko rovněž v osobnosti učitele, který může působit jak v kladném, tak v záporném smyslu. Podle V3 je nedostatkem této koncepce nadměrná péče o žáky a z ní vyplývající nepřipravenost žáků pro běžný život.

Z odpovědí lze usuzovat, že vyučující si uvědomují svobodu a volnost, kterou při výuce mají a že jejich případný špatný vliv si žáci s sebou do života odnášejí v daleko větší míře než je tomu např. v běžných školách.

Otázka 4. Jaké jsou podle Vás atributy dobrého waldorfského učitele NJ?

Podle V1 jsou důležitými předpoklady učitele především trpělivost, důslednost a především vztah k dětem. Podobně i V2 vyzdvihuje vztah k dětem a také další obecné charakteristiky, které se týkají schopnosti učit waldorfským způsobem (výběr a smysluplné užití vhodných textů, zprostředkování uměleckého jazyka). V3 zejména zdůrazňuje schopnost učitele vzbudit zájem žáků o NJ, dále důslednost, schopnost žáky naučit a naučené pravidelně kontrolovat.

Obecně lze usuzovat, že pro dobrého waldorfského pedagoga jsou důležité obecně platné charakteristiky, a sice dobrý vztah k dětem a pedagogické schopnosti. I přes předchozí důraz vyučujících na osobnost učitele zde kupodivu žádná z nich neuvádí některé osobnostní charakteristiky.

Otázka 5. Jaký je vztah Vašich žáků k předmětu NJ? Jak si ho vysvětlujete?

Dle V1 je NJ u žáků neoblíbený a důvod spatřuje v charakteru NJ jako takového, jelikož charakter NJ v daleko větší míře než např. AJ ctí určitý řád. Dalším důvodem je obecná averze vůči němčině ve společnosti. V2 hodnotí vztah žáků k NJ jako dobrý, důvody

vidí zejména v její schopnosti žáky povzbudit, pobavit, ale také naučit. Odpověď V3 se shoduje s odpovědí V1 ve smyslu obecné neoblíbenosti NJ. Případná oblíbenost NJ je spíše záležitostí jednotlivců než obecným fenoménem.

Neoblíbenost NJ mezi lidmi a zejména ve vztahu s všudypřítomnou AJ je jistě oprávněný. Z odpovědi V2 je ovšem možno také odvodit jistý vztah mezi oblíbeností NJ a stylem výuky, popř. osobností vyučující.

Otázka 6. Na jaké problémy ve své praxi učitele NJ nejčastěji narazíte?

V1 ve své odpovědi navazuje na předchozí otázku a považuje právě neoblíbenost NJ a následné zhoršení kázně za největší problém při výuce, dílčím problémem se jí také jeví nedostatek výukových materiálů. V odpovědi V2 se taktéž objevuje averze vůči NJ mezi žáky a zejména jejich rodiči, o tomto problému však mluví v minulém čase. V současné době za problém považuje nedůslednost rodičů a nedostatek výukových materiálů obdobně jako u V1. V3 obdobně jako V1 považuje za překážku neoblíbenost NJ a opakovaně se objevuje obtížné hledání vhodných výukových materiálů.

Problém neoblíbenosti NJ u V1 a V3 je možno charakterizovat jako závažnější, jelikož může znatelně ovlivnit celou výuku, problém V2 je oproti tomu pouze dílčího a méně významného charakteru. Nejzávažnější překážkou v praxi učitele NJ obecně se zdá být nedostatek vhodných materiálů. Ten však logicky plyne z odmítání učebnic, a možného nedostatku výukových materiálů obecně.

Otázka 7. Jakou metodu či metody ve výuce NJ byste nazvala typicky waldorfskou či typicky waldorfskými?

V1 považuje za specificky waldorfskou metodu výuku nápodobou autentického jazyka a dále skutečnost, že děti zpočátku vůbec nepíší. V2 považuje za specifické přizpůsobení metody věku dítěte, propojení látky se životem dětí a pojetí jazyka jako kulturního jevu. V3 opět zdůrazňuje osobnost učitele, jeho schopnost zaujmout žáky svým projevem a opakovaně se objevuje vyžití autentického jazyka pro cíle výuky.

Z uvedeného vyplývá, že typicky waldorfskou metodou je využití autentických textů ve výuce, které ve srovnání s učebnicovými zjednodušenými texty žáky obohacují a metod volených v souladu s věkem žáka, které žáky nezatěžují.

Otázka 8. Je dle Vašeho názoru v rámci výuky NJ možné a žádoucí kombinovat waldorfské metody výuky s metodami běžné školy?

V1 nevidí mezi metodami WS a metodami běžné školy ostrou hranici a opět zdůrazňuje spíše vhodnost metody pro daný věk žáka. Podle V2 je kombinace obou typů metod rovněž možná, ovšem s určitými výjimkami, např. odmítá použití zvukových nahrávek na nižším stupni. Podle V3 je tato kombinace možná bez problému.

Z uvedeného vyplývá, že spíše než druh či zařazení určité metody mezi běžné či waldorfské, hraje za všech okolností metodika užívaná s ohledem k věku žáka.

Otázka 9. Je zde nějaká tradiční či jiná metoda, které se ve výuce NJ úmyslně vyhýbáte a pokud ano, proč?

V1 nechává žákům více svobody, chyby pouze správně zopakuje, v nižších ročnících se vyhýbá překladu slovíček do ČJ. V2 se obecně vyhýbá uplatnění jakékoli neživé řeči v podobě nahrávek a jiných moderních zařízení. V3 se vyhýbá častému používání učebnic, neboť dle jejího názoru témata v nich probíraná nevystihují aktuální situaci a potřeby žáků.

U jednotlivých vyučujících v této otázce nepanuje shoda, každá v souladu s proklamovanou svobodou waldorfského učitele vnímá tradiční metody jinak.

Otázka 10. Jakých pomůcek ve výuce NJ využíváte? Jak vnímáte tradiční výukové materiály?

Jelikož jsou si otázky 9 a 10 obsahově podobné, některé odpovědi se zde mohou prolínat. V1 obecně odmítá použití zvukových nahrávek a učebnic, poslední jmenované zdůvodňuje nedostatečným propojením s běžným životem dětí. Přednost dává reálným

předmětům, jež jsou často produktem žáků. V2 obdobně jako V1 a v souladu s obecnými zásadami Wpg odmítá použití přehrávačů, užívá převážně předmětů denní potřeby, obrázků a her. Pomůcky jsou opět vytvořené samotnými žáky. V3 dává přednost textovým pomůckám či pomůckám vytvořeným žáky. Zvukové nahrávky neodmítá, naopak je hodlá zavést ve všech svých třídách.

Z odpovědí vyučujících vyplývá, že vyučovací pomůcky jsou důležitou součástí výuky a vyučující si na jejich výběru dávají záležet. Pokud si dáme odpovědi na tuto otázku do kontextu s odpověďmi na otázku č. 9, je vidět, že snaha o nepoužívání učebnic, popř. moderní techniky, je kompenzována používáním jiných učebních pomůcek.

Pro přehlednost shrnuji všechny otázky a odpovědi vyučujících ve stručném znění v tabulce na následující straně. Dvojitá čára od sebe odděluje obě části interview, jejichž obsah spolu s komentářem uvádím v kap. 5. 5 Postoj vyučujících k metodám a učebním pomůckám a 5. 10 Učitel NJ.

Obsah otázky	Vyučující		
	V1	V2	V3
1. Seznámení s WPg	v rodině v době minulého režimu	v německé emigraci v době minulého režimu	při studiu léčebné pedagogiky
2. Klady/zápory WPg	záporem je svoboda učitele	kladem i záporem může být osobnost učitele	kladem je moderní charakter WPg, záporem je nadměrná péče o dítě
3. Vzdělání a jiné předpokady	Pedf+speciální waldorfské semináře v SRN a v ČR	neukončené VŠ studium v SRN, speciální waldorfské semináře, samostudium, všestrannost	probíhající studium léčebné pedagogiky na Akademii sociálních umění, všestrannost, obětavost
4. Dobry učitel NJ	trpělivost, důslednost, dobrý vztah k dětem	láska k dětem a NJ, kvalitní výběr textů	zábavnost, důslednost, rozmanitost výuky
5. Vztah žáků k NJ	převážně negativní	převážně pozitivní	převážně negativní
6. Problémy v praxi waldorfského učitele NJ	neoblíbenost NJ, kázeň, nedostatek výukových materiálů	nedůslednost rodičů při domácí přípravě žáků, nedostatek výukových materiálů	neoblíbenost NJ, volba vhodné metodiky
7. Specifika výuky NJ	nápodobou autentický jazyk, psaní oddáleno	metody v souladu s věkem žáka, látka propojena s životem dětí, jazyk vnímán jako kulturní jev	učitel jako herec, autentický jazyk, názornost
8. Kombinace běžných a waldorfských metod	ano	ano	ano
9. Odmítnaná metoda	učebnice, nahrávky, překlad slovíček do ČJ v prvních letech, omezování svobody žáků	nahrávky	učebnice
10. Využívané učební pomůcky a výukové materiály	slovník ve vyšších ročnících, reálné předměty, texty užitě v hlavním vyučování	reálné předměty, stolní hry, pomůcky vytvořené žáky, originální zahraniční texty, učebnice pro léčebnou pedagogiku, výběr z běžných učebnic	texty, obrázky, pomůcky vytvořené žáky, výběr z běžných učebnic, plán: zavedení nahrávek

Tabulka 9 : Učitel NJ v praxi

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala specifiky výchovně-vzdělávacího procesu ve WŠ s důrazem na výuku německého jazyka a s tím související metodikou v nejširším slova smyslu. Prostřednictvím výzkumných nástrojů popsaných v úvodu a na základě do jisté míry omezených možností, které jsem pro ověřování stanovených tezí měla k dispozici, jsem se snažila dojít k co nejobektivnějším závěrům. Tyto necht' jsou brány jako jeden z možných pohledů na danou problematiku.

Zjištěná specifika způsobu výuky německého jazyka platí do jisté míry i pro waldorfský systém výuky obecně. Jejich společným východiskem je Steinerův pedagogický koncept z počátku minulého století, částečně adaptovaný na dnešní dobu.

Zvláštnosti, které jsem během svého ověřování mohla zjistit, pramení z několika skutečností. První z nich je nezvyklá svoboda učitele, jež zasahuje všechny oblasti výuky. Dle orientačně stanovených učebních osnov učitel v praxi (na základě subjektivního posouzení zralosti a schopností žáků) rozhoduje jak o obsahu, tak z větší části i o cílech a metodách výuky v příslušném ročníku. Obsah a způsob výuky jednotlivých pedagogů, a to i ve stejných ročnících, se proto mohou podstatně lišit, což může následně mít znatelně pozitivní, ale i negativní vliv. Adekvátně různá je pak i výsledná účinnost výuky v podobě dosažené jazykové úrovně žáků.

Oficiální waldorfské osnovy předpokládají přítomnost dvou rovnocenně vnímaných cizích jazyků ve výuce již od první třídy, a této skutečnosti je také zhruba přizpůsoben způsob výuky. Na 1. stupni (do ca 4. třídy) směřuje výuka na základě spontánně osvojených jazykových prostředků k získání dovednosti základního porozumění a řízeného dorozumění, zatím bez hlubšího intelektuálního uchopení. Metodika výuky je zejména v počátcích (částečně však i později) zcela založena na přirozené dětské hravosti, představivosti a hlavně schopnosti imitace. Žáci se nejprve učí výhradně formou her, říkanek, písniček, uměleckých a praktických činností s dominancí pohybu. Je zde tedy viditelná snaha aplikovat postupy, kterých žáci spontánně užívají při osvojování mateřštiny. Pestrá metodika a ohled na žakovu mentální kapacitu vedou v počátcích výuky k překvapivě rychlým a trvalým výsledkům.

Obecně také platí, že jevy bližší životu žáků a významnější pro jejich stávající vývoj jsou probírány dříve. V souladu s tímto předpokladem je např. nezvykle pozdě vyučováno psaní, čtení a gramatika v mateřštině a následně i ve výuce NJ, a sice až v ca 4. - 5. třídě.

V centru výuky na 2. stupni ZŠ a ve waldorfském lyceu je pak různorodá práce s autentickým textem v psané podobě. Ten slouží jako všestranný prostředek pro výuku jazykových prostředků a osvojování všech řečových dovedností. Za podobným účelem je od 2. stupně ve významné míře využíváno i dramatizace. Ta je však kromě výše uvedeného i důležitým činitelem v socializaci žáka. Výběr textu ke čtení i dramatizaci (ale i dříve pro účely mluveného projevu) je opět zcela ponechán na učiteli a představuje nejnáročnější část jeho přípravy na vyučování. Text přizpůsobený úrovni znalostí žáka je považován za nepřirozeně zjednodušený, a proto se učebnicové texty pro cíle výuky nepoužívají. Důležitou roli hraje spíše obsahová stránka textu, jeho přiměřenost věku, zralosti, zájmům a sociálnímu prostředí žáka. Dobře zvolený text dokáže žáky účinně motivovat, nevhodná volba však může mít i efekt opačný. Správný výběr textu je tedy pro úspěch výuky nezbytný.

Komunikativní dovednosti, které jsou cílem veškeré současné cizojazyčné výuky na běžné škole, jsou ve waldorfské škole nacvičovány převážně pomocí paměťově osvojených říkanek, písniček či dialogů. Častým opakováním je žáci výborně ovládají, sporná je ovšem schopnost žáků domluvit se v jiné řečové situaci.

Jelikož pro waldorfskou pedagogiku platí zásada, že pouze řeč člověka fyzicky přítomného má význam pro žákův celkový vývoj, vyučující až na výjimky odmítají práci s moderní technikou. Takovýto postoj k moderním médiím je v dnešní době dost nezvyklý a o jeho opodstatnění je možno pouze spekulovat. Jediným viditelným výsledkem je bohužel pouze snížená mediální kompetence waldorfských žáků, která může být značným handicapem v jejich dalším životě. Nepřítomnost učebnic a nahrávek je pak kromě autentických výukových materiálů kompenzována zejména efektivním využitím skutečných předmětů.

Na způsob výuky má také vliv snaha vytvořit pozitivní vztah žáků k německému jazyku. Prostřednictvím zmíněných specifických didaktických prostředků (autentické

texty) a učebních pomůcek (skutečné předměty) je usilováno o vnitřní identifikaci žáků s vyučovací látkou, propojení s jejich vlastními životními zkušenostmi a z toho plynoucí vzbuzení zájmu o předmět. Obsah výuky NJ je navíc do značné míry propojován s vyučovacím obsahem jiných předmětů. S uvedeným souvisí i specifické vybavení tříd přírodními materiály s využitím typických barev, výzdoba výrobky žáků atd. Vše pak dále posiluje snaha učitele o navázání dobrého vztahu k žákům i mezi žáky navzájem, jakož i hodnocení žáků průběžnou ústní formou či prostřednictvím závěrečných podrobných zpráv.

Výuka ve waldorfské škole má v konečném výsledku směřovat především ke kultivaci celé žákovy osobnosti prostřednictvím jazyka. Takto stanovený cíl cizojazyčné výuky považuji za poněkud obecný až abstraktní, jeho plnění je navíc v praxi těžko objektivně měřitelné. Časnou výukou dvou cizích jazyků, užitím pestré škály metod, jakož i všudypřítomným důrazem na vnitřní potřeby žáka tak waldorfská pedagogika na jedné straně plně odpovídá trendům současné cizojazyčné výuky, na straně druhé však svým zúženým chápáním komplexnosti výuky cizího jazyka a odmítáním moderní techniky nevychází vstříc základním požadavkům dnešní společnosti.

I přes zjištěné nevýhody se domnívám, že tento alternativní výukový program má v systému českého školství své opodstatnění. Jsou-li totiž myšlenky waldorfské pedagogiky rozumně přizpůsobeny soudobým požadavkům na žáka, může být výuka německého jazyka s využitím analyzovaných vyučovacích metod účinná.

Resumé

Meine Diplomarbeit sollte das pädagogische Konzept der Waldorfschule, als einer der wichtigsten Bildungsalternativen in der heutigen Tschechischen Republik, aus didaktischer Sicht untersuchen. In meiner Arbeit setzte ich mir vor allem das Ziel, die Spezifika der Methoden im Deutschunterricht dieser Schulform zu beschreiben.

Zu diesem Zweck verwendete ich ausgewählte tschechische und fremdsprachliche Literaturquellen, zugängliche pädagogische Dokumente der Waldorfschulen und zahlreiche Internetseiten mit aktuellsten Informationen über das Thema. Für den praktischen Teil nutzte ich darüber hinaus noch folgende empirische Methoden: die Analyse der pädagogischen Dokumente, ein Interview und eigene Beobachtungen. Als Informationsquelle standen mir zwei Prager Grundschulen mit Waldorfunterricht und das neueröffnete Waldorflyzeum, gleichfalls in Prag, zur Verfügung.

In den ersten drei Kapiteln beschäftigte ich mich mit dem Thema überwiegend theoretisch. Neben den Bemühungen der bedeutendsten alternativen pädagogischen Bewegungen um eine Umgestaltung der heutigen Schule, erläuterte ich die Anfänge und Hauptideen der Waldorfpädagogik und konzentrierte mich im übrigen auf die spezifische Schulorganisation und den Unterrichtsinhalt der Waldorfschule im Allgemeinen.

Die letzten zwei umfangreichen Kapitel sind an der Praxis orientiert und knüpfen inhaltlich an den vorangehenden theoretischen Teil an. Nachdem ich kurz die Lage der Waldorfpädagogik im tschechischen Schulsystem und die besuchten Schulen beschrieben habe, wendete ich meine Aufmerksamkeit ausschließlich dem Deutschunterricht zu.

Die Spezifika des Deutschunterrichts an den Waldorfschulen liegen vor allem darin, dass schon ab dem 1. Schuljahr zwei Fremdsprachen unterrichtet werden und dieser Tatsache entspricht auch die Unterrichtsweise. Die Unterrichtsmethoden, deren Wahl der Lehrer wesentlich beeinflussen kann, werden immer den Entwicklungsphasen und Lernfähigkeiten der Schüler angepasst. Typisch ist der Gebrauch der authentischen Sprache im Unterricht und die daraus folgende allgemeine Ablehnung aller modernen Medien und Lehrbücher.

Seznam tabulek, rámečků, přehledů a schémat

Tabulky

- Tabulka 1: Waldorfské školy v ČR (s. 34)
- Tabulka 2: Zavádění jazykových prostředků do výuky dle ročníků (s. 46)
- Tabulka 3: Zavádění řečových dovedností do výuky dle ročníků (s. 46)
- Tabulka 4: Postoj rodičů budoucích žáků k moderní technice (s. 61)
- Tabulka 5: Kombinace běžné a waldorfské metodiky (s. 65)
- Tabulka 6: Vnitřní struktura hodiny NJ (s. 69)
- Tabulka 7: Metody a techniky výuky využívané pro osvojování konkrétních jazykových oblastí (s. 74)
- Tabulka 8: Výhody a nevýhody využitých metod výuky (s. 75)
- Tabulka 9: Učitel NJ v praxi (s. 89)

Rámečky

- Rámeček 1: Pozorované motivační a aktivizující metody (s. 73)
- Rámeček 2: Výsledný efekt motivačních prvků ve vyučování (s. 73)

Přehledy

- Přehled 1: Názvy popisovaných metod (s. 47)

Schémat

- Schéma 1: Autentický text ve výuce NJ - požadavky a funkce (s. 54)

Seznam literatury a jiných zdrojů

- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha : SPN, 1970. ISBN 14-458-70.
- BERAN, V. *Literární text v hodině německého jazyka, metody a formy práce s autentickými texty*. Praha, 2006. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky. Vedoucí práce Dagmar Švermová.
- BOHUŠOVÁ, Z.: JAFFKE, CH. *Fremdsprachenunterricht auf der Primärstufe : Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. 2. rev. Aufl., Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1996. *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 5 - 6, s. 103 – 104. ISSN 1210-1811.
- CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě : Pedagogika R. Steinera : Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- DAHL, E. *Wie lernt man fremde Sprachen?* Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 1999. ISBN 3772515088.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc : Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*, Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Rudná u Prahy : Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
- KRANICH, E.-M.; RAVAGLI, L. *Waldorfpädagogik in der Diskussion : eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart : Freies Geistesleben, 1990. ISBN 3-7725-0297-0.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha : SPN, 1988.

- NEPIVODOVÁ, V. Několik poznámek k ověřování jazykové způsobilosti. *Cizí jazyky*, 2006/2007, roč. 50, č. 2, s. 65-66. ISSN 1210-0811.
- PATZLAFF, R. Kindheit verstummt : Verlust und Pflege der Sprache im Medienzeitalter. *Erziehungskunst*, s. 779 - 803. (kopie)
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RIES, L. Vyučování jazykům ve waldorfské škole (I). *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 3 - 4, s. 41- 43. ISSN 1210-1811.
- RIES, L. O vyučování jazykům na waldorfské škole (II). *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 5 - 6, s. 76 -77. ISSN 1210-1811.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- SEEBAUER, R., MAŇÁK, J. *Německo-anglicko-český pedagogický slovník*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-74-5.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- STEINER, R. *Erziehungskunst. Methodisch - Didaktisches*. Freiburg I. BR. : Novalis-Verlag, 1948. Dornach: Philosophisch-Antroposophischer Verlag.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-229-1.
- VANCLOVÁ, O. *Teaching of the English Language at the Waldorf Upper School*. Praha, 2002. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra anglického jazyka a literatury. Vedoucí práce Marie Hofmannová.
- Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0982-5.
- Vzdělávací program waldorfské školy* [online], [cit. 14. prosince 2005], dostupné na WWW: <http://www.crea.cz/wzsdedina/vyuka/vzdelavaciprgl.doc>
- Třídy s waldorfskou pedagogikou na Praze 6*, [online], [cit. 3. ledna 2006], dostupné na WWW: <http://www.crea.cz/wzsdedina/skola/>
- Základní škola waldorfská : Rozvrh hodin* [online], [cit. 26. února 2006], dostupné na WWW: <http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/>

Základní škola waldorfská : Školní řád [online], [cit. 26. února 2006], dostupné na WWW: <http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/rad.pdf>

Učební plán základní školy waldorfské v Praze Jinonicích [online], [cit. 8. května 2006], dostupné na WWW: <http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>

Waldorfské lyceum [online], [cit. 6. června 2006], dostupné na WWW: <http://www.wspj.cz/lyceum/cz/>

Waldorfský seminář Praha : Učební plán prosemináře 2006/07 [online], [cit. 14. července 2006], dostupné na WWW: <http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150196806.upl&ANAME=prosemitear2006-7.doc>

Waldorfský seminář Praha : Učební plán dvouletého víkendového specializačního semináře pro učitele waldorfských základních škol [online], [cit. 14. července 2006], dostupné na WWW: <http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150196816.upl&ANAME=seminar2007-9.doc>

Český klub skeptiků: Antroposofie a waldorfské školství [online], [cit. 15. července 2006], dostupné na WWW: <http://sysifos.cz/index.php?id=vypis&sec=1165077007>

Waldorfpädagogik – Lehrerausbildung in Deutschland [online], [cit. 26. července 2006], dostupné na WWW: <http://waldorfschule.info/index.8.0.1.html>

Akademie sociálního umění Tabor [online], [cit. 1. srpna 2006], dostupné na WWW: <http://www.akademietabor.cz/>

Waldorfská škola Příbram [online], [cit. 15. srpna 2006], dostupné na WWW: <http://www.waldorf.pb.cz/pedagogika.html>

Waldorfské školy v českých zemích [online], [cit. 18. září 2006], dostupné na WWW: <http://www.waldorf.divizna.cz/>

Občanské sdružení Wcollegium [online], [cit. 4. října 2006], dostupné na WWW: <http://www.wcollegium.qw.cz/>

Odkazy na waldorfské mateřské, základní a střední školy [online], [cit. 20. března 2007], dostupné na WWW: <http://www.waldorf.pb.cz/odkazy.html>

PŘÍLOHA Č. 1. Učební osnovy NJ pro WZŠ

UČEBNÍ OSNOVY - CIZÍ JAZYKY

Získat cizojazyčnou komunikační kompetenci, tj. osvojit si jazyk jako nástroj dorozumívání, je v této škole úkol důležitý, nikoliv však hlavní. Jazyk jako specifický lidský fenomén je tu především prostředkem růstu, vývoje lidské bytosti, prostředím výchovy. Jazykovou výchovou se prohlubuje vztah člověka a slova, člověka a jazyka. Dítě a mladý člověk vstupuje stykem s cizím jazykem do nové kultury. Děje se tak jednak poznáváním a prožíváním jazyka samotného, jeho znění, zvukové podoby, jiného způsobu pojmenování věcí světa člověka, než to činí mateřský jazyk, estetickým působením jazyka atd. Cizí jazyk kromě toho zprostředkuje jako dorozumivací prostředek kulturu, již je nositelem, a to způsobem autentickým, jak to nemůže zprostředkovat jiný jazyk. Tak např. německou kulturu lze nejlépe pochopit, je-li sdělována němčinou.

V prvních třech letech se děti učí pouze ústně - poslechem, mluvením, zpěvem, hrou. Učení je tu založeno především na napodobování a analogii. Ve 4. třídě přibývá psaní a čtení. Metodicky to znamená, že základní zásadou vyučování je zpočátku reprodukční učení. V dalších letech se dostává do popředí žákova vlastní řečová činnost a iniciativa. Jazykové schopnosti se rozšiřují a upevňují. Žák je veden k tomu, aby pronikal do jazyka a jeho obsahu vědomě. Tyto zásady lze shrnout takto: prožívání a napodobování - cvičení a učení se - proniknutí do souvislostí. (UP str. 24, 25)

NĚMČINA

1. ROČNÍK

Při hrách a říkankách apod. se děti učí předložky, slovesa (zvláště vyjadřující smyslové vjemy), přídavná jména vyjadřující prostá duševní hnutí, podstatná jména vyjadřující části těla, jídlo, oblečení, prostředí domova a školy.

2. ROČNÍK

Pokračuje výše uvedené, rozšiřuje se o drobné rozhovory a jednoduché příkazy, které lze splnit v nejbližším okolí.

3. ROČNÍK

Znázornění řemesel hrou a pohybem. Osobní a přivlastňovací zájmena. Vše stále ještě ve hrách, písničkách - rytmicky. Dosud žádná gramatika. Slovní zásoba: město a jeho obyvatelé, venkov - rolník, les, pole, živly, kámen, květina, zvíře.

4. ROČNÍK

Shrnuje obsah předchozích tří let. Zavedení psaní, zpočátku známých textů.

5. ROČNÍK

Rozhovory, čtení a vyprávění z bezprostřední oblasti prožitků žáka. Příběhy z oblastí: škola, domov, rodina, tělo, oblečení, jídlo, průběh dne, roční období, hodiny, datum. Příležitostně úvod do poměrů v německy mluvících zemích. Písňe, říkanky, básně.

Gramatika (dle zralosti třídy):

- množné číslo podstatných jmen
- určitý a neurčitý člen
- různé druhy zájmen
- základní a řadové číslovky
- předložky a spojky
- sloveso v čase přítomném, minulém a budoucím
- otázka, zápor, příkaz, zákaz

- jednoduchý slovosled

6. ROČNÍK

Čtení nebo dialogy na téma:

- život ve městě, na venkově, prázdniny, domácnost, nákup, roční období a svátky, počasí, nemoc, sport a hra
- básně, písně, anekdoty, příběhy, četba lehkého spisku

Gramatika

- přídavná jména - pravidelné a nepravidelné stupňování
- zájmena
- nepravidelná slovesa
- činný a trpný rod slovesa
- příslovce, předložky

7. ROČNÍK

Četba a rozhovory na téma:

- doprava, obchod, dopis, divadlo, volný čas, příběhy z dějin a pověsti, země a lidé, básně, písně, dramatické scénky, dle možnosti delší vyprávění, plné dějových zvrátů

Gramatika:

- nepravidelná slovesa
- slovesa citových hnutí a následný konjunktiv
- pomocná slovesa
- krátký přehled literatury

8. ROČNÍK

Čtení a rozhovory na téma:

- aktuální sdělení ze života země
- povolání, dějiny, líčení z cest
- dramatické scénky, básně, písně
- delší vyprávění nebo jednoaktovka, případně scénky z dramatického díla.

Gramatika:

- Podmínkové věty.
- Přímá a nepřímá řeč.
- Přehled gramatiky a její procvičení.

9. ROČNÍK

Dosavadní témata hovorů a četby jsou doplněna o líčení ze života velkých osobností (objevitelé, vynálezci, lidé sociálně činní).

- originální texty dle možnosti z novější doby - dramatizace

Četba:

- novely a životopisy, zeměpis a dějiny země
- porozumění slyšenému, ústní a písemné převyprávění textu, humorné příběhy

Gramatika:

- opakování a prohloubení gramatických jevů

PŘÍLOHA č. 2 Učební osnovy NJ pro waldorfské lyceum

NĚMECKÝ JAZYK NA WALDORFSKÉM LYCEU

1. Charakteristika a cíle předmětu

Cílem výuky němčiny na waldorfském lyceu je dosažení odpovídající komunikační kompetence, která

vytváří předpoklady pro mezikulturní komunikaci a umožňuje zprostředkování intelektuálního a kulturního bohatství přesahující oblast žákova mateřského jazyka. Tím významně přispívá k formování osobnosti žáka v oblasti intelektuální, estetické a etické, prohlubuje jeho všestranné i odborné vzdělání, rozvíjí jeho specifické vloh a zájmy a podmiňuje kvalitu soustavného odborného růstu a celoživotního vzdělávání.

Výuka němčiny je koncipována bez návaznosti na základní školu.

Proces vzdělávání směřuje k rozvoji komunikativních kompetencí tak, aby žáci:

- rozuměli jednoduššímu slyšenému projevu i čtenému textu;
- byli schopni vést rozhovor i souvisle hovořit v rámci rozvíjejících se komunikativních situací;
- dovedli srozumitelně a věcně vyjádřit své vlastní myšlenky a názory;
- uměli využívat písemného vyjadřování jak pro potřeby formulace běžných typů sdělení (korespondence, žádosti, strukturovaný životopis atd.), tak pro potřeby dalšího studia;
- znali vybrané reálie a sociokulturní aspekty zemí německé jazykové oblasti ve srovnání s reáliemi našimi i jiných zemí;
- osvojili si učební postupy efektivního studia cizích jazyků;
- zvýšili celkovou úroveň svého vyjadřování a chování, rozšířili svůj kulturní obzor;
- rozvíjeli intelektuální, etickou, emocionální a estetickou stránku své osobnosti.

2. Obsah učiva

2.1 Řečové dovednosti

Poslech a čtení s porozuměním

Rozumět přiměřeným souvislým projevům přímým i reprodukováným, pronášeným vyučujícím, rodilým mluvčím nebo cizincem v normálním hovorovém tempu v rozsahu osvojených jazykových prostředků.

Číst s porozuměním adaptované i neadaptované přiměřené texty různorodého charakteru, všeobecně či

populárně vědecky orientované, méně obtížné umělecké a odborné texty (v souvislosti s ostatními předměty).

Umět odhadovat význam neznámých slov či spojení z kontextu, znalosti struktury jazyka a základních

slóvotvorných procesů.

Naučit se využívat různé druhy slovníků a dalších zdrojů informací (encyklopedie, mluvnické příručky

apod.)

Ústní a písemné vyjadřování

Pohotově reagovat v běžných životních situacích.

Ústně reprodukovat a shrnout obsah vyslechnutého nebo přečteného méně náročného německého textu.

Umět zachytit a v bodech zaznamenat hlavní myšlenky a informace z kratšího vyslechnutého či přečteného přiměřeně náročného textu, vypracovat osnovu, resumé, anotaci textu.

S využitím poznámek nebo osnovy přednést referát na dané nebo zvolené téma.
Zformulovat vlastní myšlenky ve formě vyprávění a různých typů sdělení (dopis, pozvánka apod.), sestavit jednoduchý popis, úvahu, životopis, zprávu.

2.2 Jazykové prostředky

Zvuková stránka jazyka

Osvojit si produktivně zvukovou podobu jazyka, artikulaci hlásek a suprasegmentální složky. Recitace a poslech méně náročných textů.

Slovní zásoba

Produktivně si osvojit přibližně 2000 lexikálních jednotek včetně základní frazeologie společenského styku.

Receptivně si osvojit další lexikální jednotky.

Zvládnout základní způsoby a produktivní prostředky tvoření slov, včetně základních tendencí přejímání cizích slov v českém jazyce.

Používat překladové a nejběžnější výkladové slovníky.

Mluvnice

Osvojit si základní učivo z morfologie a syntaxe, nezbytné pro dorozumění v běžných situacích, v ústní i písemné podobě.

Receptivně se seznámit s jevy potřebnými pro porozumění při četbě textů.

Grafická stránka

Znát pravopis osvojené slovní zásoby a mluvnických tvarů, zvládnout pravidla interpunkce.

Osvojit si grafickou úpravu základních druhů formálních textů (dopisy, životopis, dotazník apod.)

Komunikativní situace

Řešit běžné životní situace týkající se seznamování, představování, získávání a poskytování místních, časových a jiných běžných informací, sjednání schůzky, společného programu, telefonování, nákupů, návštěvy v rodině, u lékaře, cestování apod.

Osvojit si frekventované uzuální obraty používané k základním komunikativním aktům (oslovení, pozdravy, poděkování, pozvání, omluva, prosba atd.)

Tematické okruhy

Základní - domov, rodina, škola, jídlo, cestování, sport, počasí apod.

Mezilidské vztahy - vzájemnost, tolerance a rasová nesnášenlivost, hodnotový systém, odpovědnost moderního člověka.

Životní prostředí - člověk ve vztahu k technice a přírodě.

Sociokulturní aspekty různých jazykových oblastí včetně ČR s důrazem na realie německé jazykové oblasti - historie, životopisy vybraných osobností, kultura, politika, věda apod.

Specifická témata daná zájmem, zaměřením a budoucími potřebami žáků, témata probíranými v ostatních předmětech, řešenými projekty, a pojímaná v širších souvislostech.

Rozšíření učební osnovy pro specializaci živé jazyky

Ve specializaci živé jazyky je výuka realizována rozšířením povinného základu tak, aby se německému

jazyku vyučovalo minimálně ve 14 hodinové dotaci v průběhu čtyřletého studia. Další rozšíření hodinové

dotace je možné v rámci disponibilních hodin.

Cílem výuky německého jazyka v rámci specializace je rozšíření znalostí jazykově nadaných žáků, aby tak získali jazykové kompetence přesahující běžnou úroveň vzdělání za účelem dalšího studia a využití

komunikativních dovedností v pozdějším profesním uplatnění.

Pojetí předmětu a obsah učiva ve specializaci živé jazyky budou rozšířeny ve smyslu učební osnovy anglického jazyka tak, aby se výstupní úroveň znalostí a dovedností absolventa specializace v německém

jazyce mohla podle možností přiblížit úrovni absolventa specializace v anglickém jazyce.

Absolvent specializace živé jazyky si v rámci německého jazyka osvojí přibližně 3000 lexikálních jednotek

včetně základní frazeologie společenského styku. Receptivně si osvojí další lexikální jednotky.

K tomu budou využívány následující formy práce:

- konverzace s rodilými mluvčími, zejména prostřednictvím častých styků s žáky a učiteli waldorfských

škol z německé jazykové oblasti

- diskuse na daná témata v němčině a interpretace závěrů

- aktivní využívání německých medií pro samostatné práce

- korespondence v německém jazyce s jednotlivci i institucemi

- účast na mezinárodních projektech

- výměnné pobyty s žáky waldorfských škol v německy mluvících zemích

- event. studijní pobyty ve waldorfských školách v německé jazykové oblasti.

K aktivnímu styku s německy mluvícími oblastmi světa lze velmi dobře využít globální charakter waldorfské pedagogiky - 800 škol v 54 zemích s obdobným základem vzdělávacího programu.

Vedle

korespondence, účasti na společných projektech a výměnných pobytů lze tedy realizovat i studijní pobyty

ve waldorfských školách v německy mluvících oblastech.

Hospitační záznam č. 1

Datum: 24. 11. 2005

Škola: WŠ Jinošovice

Třída: 5.

Počet žáků: 9 dětí

Cíl hodiny: procvičit čtení se správnou výslovností + osvojení nové + zopakování známé sl. zásady

Vyučující: M. Flachovská

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
5 min	- uvítání	- U se vltá s kax. Ž zrod ště podáním ruky - poté U Ž zdraví ještě 1x dohromady + Ž zdraví stoarem U U: "Guten Tag, wie geht es Ihnen?" Ž: Guten Tag, wie. Frau Lehmann.	} ršicimí stojí
1 min	- připověď	- společný přednes již naučené kázně "Harmonie" (přil. 5)	
4 min	- opakování denních dt	- U ukazuje stojím Ž obrázky hodin a kdo odpoví správně na: "Wie spät ist es?", může se posadit.	- obrázky si Ž sami namalovali
10 min + 9 min	- čtení pohádky	- třída čte pohádku Frau Holle od brá Grimmů (nědy jedním žákem) - U rozpisuje role se jmény Ž na tabuli - jsou 2 skupiny: 1. čte, 2. poslouchá a má zvládnout všechna zvláštní slova - v polovině textu U Ž zastavuje a 2. sk. jmenuje zvláštní sl. např.: Apfel, Brunnen, Hahn - skupiny se vystřídají - 2. sk. (jednotlivci) čte, 1. sk. hledá 1. celou větu, jiné rozřadí - U během čtení ukazuje otázky, které odpovídají děj - Ž z 1. skupiny jednotlivě čtou své věty a překládají jako ČS (cizím jazykem, kterým Ž zcela rozumí) p. měně "hux" jednotlivých slov	- Ž jsou s pohádkou již očekávaní, čte se 3. čít. - U při čtení důsledně opaco- ruje chybnou výslovnost - text je poměrně náročný, hlavně sl. zásada, . . . Ž však rozumí většinu podstatnému - Ž jsou pohádkou zaujati, každý je dobrá
+ 5 min			

PŘÍLOHA č. 3 Hospitační záznamy

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- zadání DV	- Ž dostanou pracovní list (viz příl. 4) s časý na hodinach, úkolem je vyplnit dny v týdnu do políčka „Tag“, dále předvést či činnost do „Fach/ Was mache ich“	- pracovní list je ručně nympten ů
3 min	- laučení	- opět skorem a při odepodu Ž podámím ruky	

Hospitační záznam č. 2

Datum: 24. 11. 2005

Škola: WŠ Jinonice

Třída: 5.

Počet žáků: 12 chlapců

Cíl hodiny: Protičení časových údajů ve spojitosti s vyučovacím předmětem

Vyučující: p. Flachovská

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
2 min	- přivítání	- U se vítá s každým Ž rozložit podámím ruky	} ršichmí stojí
2 min	- přípověď	- následuje společný rozdrav - U: „Guten Tag, like Lehrer“ - Ž: „Guten Tag, like Frau Lehrerin.“	
3 min	- procvičení dnů v týdnu	- společný přednes básně „Harmonie“ (viz příl. 5)	
14 min	- čtení pohádky	- nypare ršichmí skorem opakují dny v týdnu, pole U žka začáteční písmena (např. D ů) a Ž po radě uvádějí den v týdnu, začínají na D. Jedne si ten, kdo odpoví správně	
		- třída čte pohádku „Frau Holle“ od brá Grimmů - Ž čtou jednotlivé dle rozdělených rolí - např. Erzähler, Bräutigam, Frau Holle, Apfelbaum...	- Ž pohádku již znají, čte se 3. část - rýslovnost ne přeliv dotud, Upravují jen něčí chyby

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- kontrola DÜ + procvičení dnů v týdnu v kontextu	- Ž si měli doma vytvořit rozvrh hodin v NJ - Ž se dle rozvrhu U ptají např.: „Wann hast du Sport?“ XY? - druhý Ž odpoví např.: „Ich habe Sport am Montag.“	- každý hoší než v dřívější skupině - Ž dělají stále chyby v předložce práce se se dnů, dělají jim hrstičku názvy dnů a předložky.
8 min	- vyhled + zápis vět z každého se dnů v týdnu a vyvě předmětů	- U píše na tabuli rozvrhové věty, které byly do té doby procvičeny pouze ústně: „Wann hast du ...“ „Ich habe ... am ...“ - Ž si zapisují, U zápis kontroluje - Ž s pomocí U nakreslí analogické věty + odpovídi → Ž si zapisují → také mají vytvořit za DÜ (4 věty 4 odpovědi)	
6 min	- rozdáni testů z minulé hodiny	- test správně v důležitých deklinacích časů, které měli Ž zapamatovat čísla, test neměl zvláštní - chyby jsou však opraveny, na zděně je přilepen U vytvořený ověř, který je dle počtu chyb měl být méně spokojený	
2 min	- rozlučení	- třída se loučí sborem v NJ	

Hospitační záznam č. 6

Datum: 29.3.2006

Škola: Ruzyně

Třída: 1. (částečně tradičnímu kp. - v řaděch za sebou)

Počet žáků: 9 (5 dívek, 4 chlapci)

Cíl hodiny: procvičení známé slovní zásoby

Vyučující: Jiří Frýdora

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
30 sec	- uvítání	U: „Guten Tag, liebe Kinder.“ → Ž: „Guten Tag, liebe Frau F.“ všichni: „Guten Tag, lieber Gast.“	
2 min	- píseň	U + Ž stojí, zpívají a vše doprovázejí manuálními gesty. Text: přecházejí: „Guten Tag, hallo, wie geht's? - Danke, prima, gut.“ „Tschüss, Auf Wiedersehen.“ ...	
3 min	- procvičení dnů v týdnu	U začne: „Montag“ → Ž pokračují (vše s velmi důraz. rytmem) U: „Heute ist Dienstag“ - „Dienstag ist heute.“ → důraz + „Gestern war ...“ - „~“ „Ukáže rukou dle „Morgen ist ...“ - „~“ „za sebe, před sebe“ Ž vše po větách opakuje, dle gest doplňují: heute, morgen, gestern.	Ž U alow dotu stojí
5 min	- procvičení měsíců	U začne: „Januar“ → Ž pokračují (opět důraz. rytmus) U uvede měsíc, Ž dají krátkou větu, např.: „Herz-Kätzchen an der Wende. atd.“	
2 min	- procvičení čísel do 10-ti	U začne + ukáže na prstech: „Eins“ → Ž pokračují, pak i zpět + napřed čísla	
8 min	- procvičení částí těla	U: „Das ist mein ...“ → ukáže nahlasu → Ž (ne všichni): Kopf „Das sind meine ...“	- tuto vl. záj. Ž už přehrá memorizují, U vše dle opakuje

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- prosvícení vpravo x vlevo	U říkka říkanku: "Die kleine Hanne sitzt in der Badewanne und wäscht sich ..." U ředy doplní část těla, ž na rote ukáže.	- veškeré pokyny jsou v NL, ž velmi dobře rozumí - U v případě potřeby napomaha gesty
7 min	- prosvícení roč. období	Ukre ž do zadní části třídy + se židlemi, všichni sedí v kruhu, jedno místo je ředy volné. Ž pak zvolí ost. spolužáky, aby si přečetli: "Hein linker Platz ist frei. Komm bitte XY rein", nebo: "Hier". Ukre ž dopředu, 4 ž dostanou na hlavu klobouk, vyzdobený dle roč. období. Všichni se spolu s U točí v kruhu za ruce a U říká: "Es war eine Mutter, die hatte 4 Kinder den Winter, ..." Ž předstírají, přestávají oči se ředy ztočí. U pak činností různé otměňuje, určí např. charakteristiku roč. obd., při vyřazení významu ž napomaha gesty. Když když žním názor daného roč. obd., ž nesouhlasí, ž klade ž otázku!	- U ži ž konečným
5 min	- prosvícení karer	Ž sedí v kruhu na zemi, každý na hlavě karet dle své volby. 2 ž jsou ředy uprostřed kruhu a ost. se jich ptají: "Was möchtest du?" → "Ich möchte bitte blau" ž si karet při výměně a poděkuje si.	
6 min	- hra s prostýnkem	4 ž stojí napředu s rukama za zády. Posílají si nenápadně posylky. Ž + U říkají: "Ringeln, Ringeln, du mußt wandern, von dem einen zu dem anderen!" ž v láních se hlásí a tv. vysílají se ptají: "Hast du den Ring, XY?" Když uhadnou s dotyčným ž výmění místo. kažen: Licht im Himmel	- ž byli všichni činnostmi absolutně zaujati, na konci ž chtěli jiště pokračovat
1 min	- připověď - loučení	U: Auf Wiedersehen, liebe Kinder → Auf Wiedersehen liebe Frau!	

Hospitační záznam č. 7

Datum: 29. 3. 2006

Škola: Ruzyně

Třída: 2.

Počet žáků: 12 (8 dívek, 4 chlapci)

Cíl hodiny: Prosvícení známé slovní zásoby a některých gram. jevů.

Vyučující: M. Trýdlová

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
1 min	- přivítání	U: "Guten Tag, liebe Kinder." ž: "Guten Tag, liebe Frau F."	
3 min	- kažen	U ředy začne částí verše, ž dokončí, všichni společně předvádějí např. U: "Was ist Rinschrum?" ž: "Die Luft." U: "Was macht die Luft?" ž: "Gibt mir das Leben". ...	
2 min	- píseň	U + ž společně zpívají, píseň je aktuální - rázo: Winter ade! Vše opět doprovází ž gesty, ž např. zima márají z okna. Naopak žáků žaro, aby přišlo: "Komm, du hille Frühling, bald, mach den Winter fort!" ž ...	
4 min	- hra na tramvaj.	U se ptá: "Wer ist heute die Straßenbahn?" Vytrá 1 ž, ten chodí mezi židlemi, postupně se připojují všichni, drží se za ruce a zpívají: "Die Straßenbahn rüttelt durch die Stadt..., dann steigen ein, groß u. klein u. außerdem 1 Hund." Když se v tělu otevře slovo "Hallerelle", všichni se zastaví. U udává tempo zpěvu dle klidu se ž přehybuje buď rychle či pomalu.	ž tato aktivita velmi kavá.
3 min	- opakování měsíců, dnů a rádoných čísel	U říkka: "Januar", ž pokračují v ost. měsících U se ptá: "Wie heißt der vierte Monat?" ž pročítají na prstech, ptá se hlásí. U: "Der vierte Tag ist ...?"	ž toto zvládají velmi dobře
5 min	- opakování rozřku hodin	U se ptá: "Wie sagt uns den Stundenplan?" Vyrolany ž říkka: "Am Montag haben wir: Singen...", ost. mají kontrolovat, U se ptá:	

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
14 min	- opakování předložek místa	"Nimmt das?" Několik Ž se takto vystřídá. Upřesňuje koš s různými figurkami zvířat či jinými předměty. U: se ptá: "Wo ist der Hase?", ukáže na zajíce, Ž se hlásí a odpovídá: "auf der Brücke." Když Ž odpoví správně, může si figurku vzít. U: hojí chvalí: "Genau, genau, du bist so schlau." - dále např.: "Wo ist die Ziege?" → "Unter dem Baum." "Schlange" → "Auf der Insel" atd. "da Esel" → "Auf dem Schnee" (řádky ruz. kaur předt. ruz. krajiny) U: aktivitu ukončuje: "Alle Tiere kommen in die Korb. Wer sammelt sie?" "Wir räumen die Landschaft weg. Wer hilft mir?"	Ž dělají chyby ve otáčení a používání, U vše vždy mboroně zopakuje, poté opakuje Ž, pak celá třída. - někteří Ž se svého místa špatně vidí, smí si využít na lani.
4 min	- procvičení číslovek 10-100	1 Ž je schovaný zatahuh, napíše číslovku od 10-100, ost. mají hádat, kdo a hodne vystřídá dle číselného zatahuh. U: "Wie will raten?" Ž se hlásí, odpovídá vždy jen 1.	
6 min	- hra s hůlkou "großes Raten" - náznak sloves	U začne, Ž si říká: "Anke, panke, Schmied ist krank, wo soll er leben, unten oder oben?" U drží v ruce schovaný předmět. během říkanky pohybuje rukama nahoru a dolů. Ž hádají v j. ruce řeč je - řeč dole, či řeč nahore. Na konci říkanky se musí rozhodnout. Směr názor dají majero pokazuje hůlkou - dle pokynů U. U totiž po říkance říká: "oben - nahoru, unten - auf der Bank hocken!" Tímto xpi se Ž učí nová slovesa.	- poslední aktivitu si Ž samí smí vybrat, protoa dotu pracovali
1 min	- přípověď - lovců	"skorou kdesi" "Licht im Himmel." U: "Auf wiedersehen liebe Kinder" Ž: "Frau F."	

Hospitační záznam č. 9

Datum: 30. 3. 2006
 Škola: MŠ Ruzyně
 Třída: 5.
 Počet žáků: 9 (4 dívky, 5 chlapců)
 Cíl hodiny: Procvičení sloves v přítentku a perfektu.
 Vyučující: J. Frydová

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
7 min	- píseň 4 ko	- Ž s U sborově zpívají píseň s jarní tematikou, např.: "Es singen die Vögel!" "Es kommt der helle Frühling!" "Es scheint die Sonne..." U s Ž trénují zpívání trojhlasem → několikrát	- Ž zpívají s velkou chutí, texty znají z paměti
6 min	- kontrola DÚ	- U s Ž kontroluje text, ve kterém mají Ž převést slovesa z přítentku do perfekta, udele-li si kontrolní Ž chyby, U ho opatrně + lida sborově zopakuje z hůdkou sloves = int - přít - perf. - Ž mrazí na slovesa, "fressen", se kterým si nevěděl rady - U vysvětluje význam pomocí z rukomalky + kontextu, nejprve otáčí pozměně Ž k již známému "essen". U: "Die Menschen essen. Die Hunde fressen." - U klade důraz na hlásku "r".	- Ž klesli již po několika minutách DÚ jsou potuchami po škole
6 min	- četba pohádky	- Ž mají přidělené role + čtou již známý text "Schnee gerätselt"	
12 min	- psaní příběhu	- Uchytuje po větách příběhu - dotazem z min. hodiny, Ž píše do sešitu + 1 Ž vždy píše na tabuli + vždy je před- loženo sloveso v přítentku.	- Ž píše malým Lisákem písmem

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
+4min		- po dokmění psaní Ž uštně převádí příběh do přít. času - pokud někdo nerozví, či udělá chybu - má se podívat do vlastnoručně vytvořeného seznamu tříd slov	- Ž vyrůstá, U je napomíná rozšířeným hlasem, pak křikem, pak Ž vyhazuje za dveře
40min	- hra na procvičení sl. zářky - předměty dumí pohyby	- U rozdělí kódu na 2 poloviny - 1. zůstane sedět v láně a předstírá, že spí (U: "Alle schlafen") 2. polovina si u U vyhledá nějaký předmět (např. kámen, síru, kmenové nádobí...) a přelže ho vedle "spícího" spolužáka → U pak Ž kámen přetoučí: "Wachet auf..."; "Proluxen" Ž najde konkr. předmět a ptají se např.: "Ist der Topf von dir, XY?" → Ja/Nein - Hra knoflí, ledy v různých malenou sněhu, dárce	- Ž hra kámen
1min	- píseň		
30 sec	- rozloučení		

Hospitační záznam č. 10

Datum: 30. 3. 2006
 Škola: Ruzyně
 Třída: 6. (žáci uspořádány do půlkruhů ve 2 řadách za sebou)
 Počet žáků: 7 (4 dívky, 3 chlapci)
 Cíl hodiny: Upevnění přezřita sloves, procvičení známé sl. zářky.
 Vyučující: pí. Frýdová

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
30 sec	- uvítání		
5 min	- říkanka - básně - píseň 2x	- "Was ist heute fragt der Dackel" - říkankou sborem ve stoje, Ž u mají k dispozici texty i s notami - básně k tématice: "So trübem wird den Winter aus."	
10min	- čítka + rozbor básně	U předčítá "Wanderers Nachtlied" od Goetheho. Po každém verši se zastaví + pročítá se Ž sl. zářky + význam v kontextu básně. U upozorní je Ž na zvláštnosti např.: "... bald spürst du keinen Hauch. U se snaží přimět Ž, aby se do atmosféry básně vešli, pomohla s pro Ž má ročníou interpretací.	- má roční autentický text, U předčítá s prožitkem, Ž jsou zaujati
4min	- kontrola DÚ	Ž čtou ve větách, jedná se o převod sloves v přítomnosti do přezřita (např. "XY dachte" → "XY denkt"). U vždy řádká říci sklořené členy řadu daného slovesa: infinitiv - 3. os. přezřita - 3. os. přítomnosti	- Ž mají jen velmi málo chyb
13 min	- čítka příběhu	Ž se střídají v čítce po větách, kde hledají silná slovesa v přít. U vyřazuje řady i infinitiv. Text s názvem: "Der römische Befehl." Následuje sklořené členy.	- má roční autentický text, mnohá slova z čítka, travý konjunkci I

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- zkoušení kámen	U zkouší vybrané ž z kámen "Die gute Tat! Ž existují vlnice. Zkoušení jsou pouze ti, kteří neumějí mluvit. Ž, který kámen znovu přidání neumí je ponechán po škole.	- Ž se s tekem velmi dobře vypořádávají, obsah je zajímavá
2 min	- opakování slovní zásoby, ovoce/zelminra	U ukazuje plyšové ovoce + zelminu, Ž skolem říkají názvy i čtení.	
4 min	- procvičení číslovky	U vřada ž čísla, má napírkou. Ž si sloupnou do řady před tabulí zadky & U. Každý z ž drží za zadky číslo tak, aby je U mohla vidět. U pak čte čísla v libovolném pořadí, ž který si žere číslo, má poskočit. Když tak neumí, vypadne. Rychlost čtení čísel se zvyšuje, začíná na jón i čísla, ž kteří mluví nemluví.	- tato aktivita je ž oti bina sam si ji vyžadují
1 min	- připověď - rozloučení		

Hospitační záznam č. 12

Datum: 31.3.2006

Škola: Ruzyně

Třída: 3. (tradiční uspořádání)

Počet žáků: 11 (6 dívek, 5 chlapců)

Cíl hodiny: Procvičení konjugace sloves, sl. zásoby + zápis rozvrhu hodin

Vyučující: M. Frýdová

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
1 min	- uvítání		
1 min	- připověď	- skovorový přednes básně ve stoje, ž umí z paměti	
2 min	- říkanka: mívrik sloves + před. jmn	- U začne, gestem předvede zadanou činnost, např. ukáže na uši a ž se předají. např.: "kören ist nicht ... sehen"; "suchen ist nicht ... finden", langsam (řečeno velmi pomalu) ist nicht schnell (velmi rychle) atd.	
2 min	- píseň	- aktuální úkolem: "Komm doch, bitte Frühling ...", ž + U křují trojhlas	
4 min	- procvičení sloves vyjadřujících běžné činnosti	- U se zeptá: "Was kann ich?" + předvede gestem máně psaní. Ž odpoví: "Ich kann schreiben." nebo: "Was lerne ich / mache ich." Ž vřady odpoví dle gusta U: "Ich lerne lesen. Ich mache Hausaufgaben." - i otěz i ve 3. os. j.č. U: "Was macht die Mutti, Oma." atd. Ž: "Er / sie schläft."	
12 min	- píseň: - procvičení sloves 3. os. j.č. + řemesel	- U ve vřechny ž de prostou před tabulí, všichni i s U utvoří kruh, doči se a zpívají: "wir will fleißige Handwerker sein ...", pak např. předvádí malbu jak si namaluje stěšku a zpívají: "tauchet ein in's Wasser"; "die Mauer malt die Wände fein". limto zp. se vystřídá několik řemesel, "jein sie ukončuje závěrečným vřechem o žití žitelů s gesty: "Gute Nacht 2x, die Lampe wird jetzt abgemacht."	- U ve vřech, mění tempo zpěvu + rychlost otáčení, mív-li ž některé řemeslo - napoví - ž to baví

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
18 min	- zápis rozvrhu hodin	Ukáda' ž, aby se poradili a připravili si sešity, ve kterých mají z domova přetisknutou tabulku pro rozvrh. U si tabulku kreslíma tabuli, nejprve za pomoci ž vyplní dny U: "Wie schreibt man Dienstag?" ž hláskují. U upozorní na vztaž. grafické a fonet. str. jazyka, např. ie = ii:1	- Ušibuje na závěr hodiny otřesenou psíčkou, ž očními pracují ž pravidla dotě ovládají, ž upozorní psíčkou, že ve slově "malen" nebude 'h', protože "malen" znamená mýt. - jiny ž se ptá, zda ve slově "Musik" bude 'ie', když se to vyslovuje dlouze => U ž chváli - ž minule chyběl, ost. mu hned má ž její pomoc
1 min	- hra na hodiny	U upozorní na blížíci se konec hodiny, vyjádří ž, aby práci dokončili a poté se všichni "protáhli" při předchozím hodin. Všichni skolem: "Große Uhr geht tie, tie 2x" - pomale křídají ze str. na str., poté rychlým tempem říci iteta: "Kleine Uhr geht tie, tie (několikrát)"	
1 min 30 sec	- mšeň - loučení	- sborový zpív sbírené písně, ž znají z paměti	

Hospitační záznam č. 14

Datum: 4.4. 2008
 Škola: Ruzyně
 Třída: 5. (lvice tradiční)
 Počet žáků: 9 (4 dívky, 5 chlapců)
 Cíl hodiny: Procvičení známé sl. zdvočky + gr. jazyk (pret. + perf., mn. č. podst. jmv.)
 Vyučující: p. Frydová

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
30 sec	- uvítání	U: "Wir fangen an, Guten Tag." → ž: "Guten Tag liebe Frau F."	} všichni stojí
5 min	- připověď - píseň - básně	U + ž nejprve zpívají společně, poté křídají trojhlas + křep píseň písně - společně	
7 min	- kontrola DÜ	U vyvolává ž, každý přečte 2 souvislé věty, do kterých měla být doplněna vhodná sl. zdvočka. např.: Ich kann nicht laufen. Mein Bein tut mir. U si přečte ještě ptá: "Dein Bein tut weh. Was kannst du nicht machen?" ž doplní: "laufen" nebo: "Wirst du krank? Was hattest du? Ich hatte..." ž, který je vyvolán přečte, co doma doplnil + zeptá se na to ž kamaráda, který uvede svou větu.	- ov. z učebnice Můj první při vodce ob: Tyler, Staniková
2 min	- procvičení částí těla	U vyjádří ž: "Dokážete to, co rovná?" U začne říkankou: "Die kleine Hanne sitzt in der Badewanne u. wäscht sich die... U ukáže mapy ruz. částí těla	- ž jsou rukičkami U je uklidňuje kouchnutím do stolu
3 min	- opakování sloves	U řekne např.: "laufen" ž uvedou sborově travy přítent,	

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
		a perfektu v 1. osobě další slova mají: nehmen, essen, rufen... sein, haben od slovního vyjtu U přecházi k vyvolávání jednotlivců	- Ž vše velmi dobře ovládají!
8 min	- procvičení jednotného + množného č. podst. jm.	Ž mají vlastnoručně vypracované kartičky - na 1 str. je uveden singulární, na str. 2 plurální tvar. Ž se zkouší ve dvojicích - 1 vždy přečte tvar č. j., 2. Ž uvede č. mn., 1. Ž kontroluje - role si poté vymění stejně tak i počty tvarů podst. jm., U oběhují a kontrolují U uvede aktivní slovy: Alle Kinder schlafen 1/2 třídy předstírá s rukama a hlavou na lani, že spí 2. 1/2 třídy si z U tašky vytáhá např. kátek, peněženku, kápalky, ruč. mýdlo, štetec, brýle, předmět pak Ž položí nedoručně vedle někt. kamaráda. U vyjádří spící Ž: Wacht auf, wacht auf, die Sonne beginnt schon ihre goldene Bahn... Ja Ž se pak ptají mají: Ist der Topf von dir, XY? - Nein Aktivita končí, když všichni zjistí, od koho předmět dostali. U opravují užité členy či správného slova.	- kvůli lichému počtu Ž ve třídě jsem byla zapojena - dívka, která se mnohdy byla ve dvojici ovládala cca 90% ze 20 podst. jm.
9 min	- procvičení sl. zdso. označují každodenní předměty	Vzdělávání hodiny U ukazují plyšové ovoce a říká se: Was ist das? - Nein. Ist das eine Gurke? a vyvolává jednotliv. Ž	
5 min	- procvičení sl. zdso. - ovoce		

Hospitační záznam č. 15

Datum: 4.4. 2006

Škola: WS Buxtehde

Třída: 6. (latka do nepravidelného kruhu)

Počet žáků: 8 (4 dívky, 4 chlapci)

Cíl hodiny: Procvičení slovních zdso. + perfektu + předložek + osvojení nové sl. zdso. z kontextu

Vyučující: p. Frydora

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
1 min	- pozdrav měřičky	U: „Guten Tag, wie heißt du?“ Ž: „Guten Tag, wie heißt du?“	
7 min	- připověď + 3x přímá + kořen	- všichni stojí, sborem přednáší + zpívají, Ž vše většinou znají zpaměti, předložku s textem + roztáhnou mohou mít přívěs	
6 min	- čtení nové básně	- básně se jmenuje „Mimose“, Ž neví, co to je - U vysvětluje český - U dává výpověď, Ž sledují text očima - poté čtou všichni společně - U dává slovní zásobu v češtině - procvičení tvarů perfektu na slovesech z textu: U se např. ptá: „Wohin ist er gegangen?“ + proč je užto pomocné „sein“ a ne „haben“? nebo: „Wie hat er geküsst?“ ist geküsst	- Ž vše dobře ovládají!
7 min	- zkoušení básně	- Ž jsou v kavičce zkoušení z básně, kterou měli za DU - zkoušení jsou pouze ti Ž, kteří minule neuměli - někteří Ž čítali dětičky chybly → mají zůstat pro škole a básně se počítá manuálně	- U často žehrali: „Gut.“ - Ž jsou celkově
4 min	- otázky z básně	- básně se tematicky týká stromů - U nazývá různé stromy a otázky mají	

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
2 min	- pracovní předložky	- např.: "Werkimmen / wuxeln die Bäume", "Wie hoch werden sie?", "Wie hoch wird eine Fichte?", "Welche sind die höchsten Bäume auf der Welt?", "Wann ist der Schatten länger? Am Morgen oder Am Abend?" - U všech předložky + Ž ukazují, např.: "An" - Ž ukazuje na místo přechu "unter" - Ž ukazuje před stromem - U všech předložek s názvem: Die schwerhörige Heu např.: Es lute einmal eine alle in schwerhörige Heu die ... 1 Ž w žijte: "Wie warchie Heu?" Ostatní odpovít: "alt w. schwerhörig" - podání slovních spojení s předložky "tato slovní spojení": "abnehmend", "abnehmend", "abnehmend", "abnehmend" "abnehmend", "abnehmend", "abnehmend", "abnehmend" - práce s jarní tematikou - rozlučování německy	- Ž rozumí, tato specifické ob. zářít + jim schopni na otázky správně odpovědět. - Ž mají rozdělené role, U pitky zapojena. - Ž jsou aktivní + odpovídají převážně správně
8 min	- hra na pracovní předložky		
7 min	- rozlučování německy		
2 min			
1 min			

Hospitační záznam č. 18

Datum: 6. 4. 2006
 Škola: MŠ Ruzyně
 Třída: 6. (Indičtím uspořádání)
 Počet žáků: 7 (4 chlapci, 3 dívky)
 Cíl hodiny: Průběh s textem, pracovním + rozšířením slovní zásoby
 Vyučující: Mgr. Frydora

Čas	Aktivita	Melody	Pozn.
1 min	- ústní německy		
3 min	- píseň s jarní tematikou		
12 min	- čtení předložky (+ práce s slovníkem)	- pohádka o začarované ročce - Ž ve střídání ve čtení dle rozdelených rolí - Uklade přečtení kontrolní otázky např.: "hörnig schickig", "die Eltern im Puppenwagen?" → "hörnig", "schickig" "začarovat" → "mají si najít ve slovníku" - "nachází", "čarovat" - Ž mají kreslit vlastní výmysly - s pomocí U "jim to podaří" - tímto způsobem Etow učíte - Ž dostávají text s názvem, die gute Tat' a společně s U ho přečtou - U každou větu konzultuje s Ž, oprávněně zjednodou větu pak zapisuje na tabuli, Ž jí píše do sešitu. - U pod vyenačí barvné slova, která mají být nahrazeny vhodnějšími výrazovými výrazy např.: "Der Lohr saffe zu den Schilern" - jeden Tag solltet ihr eine gute Tat begehen" → "Zmarhuje", "maetien", "turn"	- U operuje rytmost - Ž jsou klidní, činnost je barev
23 min	- práce s textem		

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
5 min	- hra s čísly	<p>"Geschichte <u>sagen</u> → "erzählen" atd.</p> <p>- Ž si w U vypráví příběh s číslem; postará se do řady když k U, s číslem viditelným pro U za zády; samí si mají číslo zapamatovat a když ho U vyřkne, vždy musí vyskočit. U zvyšují tempo, kdo nevykročí, vypadne.</p> <p>→ 2 springt, 3 springt atd.</p>	<p>- Ž mají tuto hru rádi, často ji v hodinách vyžadují</p>
1 min	- přednes básně		<p>- všechny instrukce týkající se her + jiných aktivit U říká německy, Ž velmi dobře rozumí</p>
30 sec	- rozkladem německy		

Hospitační záznam č. 21

Datum: 4. 10. 2006

Škola: Jinomie

Třída: 9. (klasické uspořádání; lamié v řadách za stoly)

Počet žáků: 22 (7 dívek, 15 chlapců - dnes je třída spojena)

Cíl hodiny: • v tr. je několik Ž se SPU • Opakování sloves. tvarů v přít., min. + budoucnosti

Vyučující: p. Flachovská

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- pozdrav - opakování sloves. tvarů v přítomnosti a budoucnosti v příslušných osobách	<p>- U + Ž nejprve všichni opakují řadu sloves v 1. osobě + 3 uvedených časech (např. "Ich bin - ich werde sein - ich war")</p> <p>- U vždy začne 1. osobou, Ž mají doplnit osoby ostatní, U tentokrát vysloví jen jedno Ž, sednout si může ten, kdo umí</p>	<p>rozhovory Ž to příliš neumí</p>
8 min	- čítka básně	<p>- U rozdá listy s básněmi ze sbírky: Jeder ist anderswo ein Fremder - Anthologie ethnischer Kinderliteratur in Österreich</p> <p>- U vždy nejprve celou básně přečte, poté čtou Ž střídavě po slokách</p>	<p>Ž chytří stou [u], [ki] Uspokojení</p>
4 min	- překlad básně	<p>- U s Ž básně překládají - řádek po řádku</p>	<p>test si náročný sl. zářovkou i s básněmi → rozumí Ž smysl?</p>
4 min	- kontrola DÜ	<p>- příklad textu do ČJ, nyní pouze listně, jedná se o dialog př. vět: "Du redst so gut deutsch. Wo kommst du her?" ...</p> <p>- U diktuje věty se slovesem "haben" v minulosti + v různé osobě, Ž píšou do sešitu NJ (např. "Měl jsem málo času")</p>	<p>- chybi rozbor myšlenky chla.</p>
14 min	- psaní překladu	<p>- kontrola po větách, Ž čtou, U píše věty na tabuli + zvýrazňuje osobu + tvar min. času</p>	

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
5 min		- U následně Ž řada, aby vše písemně převedli do přít. + bud. času, U bravy vyjádří na tabuli a barveně rozlišuje	U na příští h oznamuje test na slovesa "mit, löst" v min., fut. + bud. → žádné zhamkovaní
7 min	- čtení životopisu autorů básní z úvodu hodiny - rozloučení	- 1 Ž čte, ost. Ž mají za úkol se soustředit na konkr. info. Např. narodnost, datum naroz. autora atd. U se pak ptá např.: "Wo lebt er?", "Was macht er?" atd., Z usilně odpovídají	

Hospitační záznam č. 25

Datum: 12. 10. 2006

Škola: Jimonice

Třída: 5. (lavice v podélných řadách za sebou)

Počet žáků: 23 (12 dívek, 11 chlapců), třída je výjimečně spojena

Cíl hodiny: čtení dopisu a následné shrnutí kl. myšlenek

Vyučující: pí. Geryšerová, přítomna je rovněž třídní (dívka: spojím třídy)

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
30 sec	- uvítání	} ve stoje - Ž zpívají, U je doprovází na kytarovou fleénu, Ž sedí	
3 min	- průpověď (2 básně)		
	- píseň		
6 min	- návrh výslovnosti	- U různým tempem a v ruz. pořadí rutinně; říká skupině slova kláves např. v řadě na sty. hlásku, slova následně tvoří celé věty např. "Friede pfeifer pfeiffig". "Fritz fischt frische Fische." → Ž se opakuji dle pokynů U - buď jednotlivě, nebo sdílně	
14 min	- vyprávění obsahu dopisu z WS Göttingen (dopis čili minule)	- U shrnuje začátek části dopisu, který čili minule, německy, Ž pak navrží shrnutí v další části rčl	Ž jsou velmi aktivní, příběhy jejich německých rodственников je velmi zajímaví
6 min	- seznámení s odlišnou německou ortografií	- U uvádí v přehledu na tabuli jiné pravopisné zvyklosti Němců, které se nacházejí v protiraných autentických dopisech např.: $\begin{matrix} t = t & M = M \\ f = f & n = n \\ g = g & \vdots \end{matrix}$	

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
17 min	- členění + psaní	- U znova rozdělá dopisy (každá dvojice má jiný) → úkol: ve dvojice dopisy přečíst a napsat shrnutí toho, co se z dověděli - český - Obě vyučující pak třídu obcházejí a pomáhají s otázkami slovní zásobou, někdy neodolá hledání slovo pásmo, snaží se význam opat jinými slovy a pomáhají si gestikulací - U komečkem ohlazuje konec práce, čeka na úpnlý kříd, poté vydává závěrečné instrukce: "Bride Auburn unterschreiben sich. Legt alle den Brief bei. Bis 10 alle Blätter hier." → Uodpřítava čas - pro odvedení práce, čeka U ma úpnlý kříd, ve stojí pak tr. předmaší baten - U jmenuje a chraší Z, kteří dotě pracovali a ti otehozí přehovbné domů, ostatní karta, s rukovými hovoří i ostatní	- Z pracují se zajmem - Z první dotě rozumí bře. řiči, r N ma to mím - U mluví převážně N, U učná jen, když Z pro rjepr. jnych močnosté neukumf - hodina byla delší, protože kříd knihy slověnu dala hodina odpadla
5 min	- ukončení práce		
1 min	- připověď		
4 min	- loučení		

Hospitační záznam č. 26

Datum: 12. 10. 2006

Škola: Jmonič

Třída: 7. (usporádnání lavic: r protokulnu)

Počet žáků: 8 (2 dívky, 6 chlapců)

Cíl hodiny: Opakování práce, návik časového slovesa 'schreiben'

Vyučující: Pa Geyserová

Čas	Aktivita	Melody	Pozn.
1 min	- uvítání	- německy: "Guten Tag wie Kinder"	- U ukidnuje Z prázdným slovo pili (ukazuje ke zru slovo na ruce)
1 min	- připověď	- Z stále ještě stojí přednášiči skorem spolu s U - r sedě pak předmaší ještě koutem	
2 min	- píseň	- U hraje na zohorou flétnu, Z skorem zpívají	
5 min	- návik rytmosti	- U mluví tempo řeči + pořadí jednotlivých sloz začínajících např. na P: redlichy, rotzame, rüchelt ... → ke sloz pak nemik celá rta např: Kuxer, Krotzger, Kurl, kommi! - Z ně opakují nejprve jednotlivě, pak celá třída - ně má velmi důrazný rytmus	
13 min	- Opakování písemky	- obsah písemky: Opakování sl. zásohy - záznam slovnik diktovaných r N	- písemka byla opakována, ale ne zaimtorová

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
	- oprava písemky	- U nejprve spolu s Ž opakuje výslovnostní pravidla (např. r x r, z, ...) - U se ptá, jak se píše podst. jm. r NJ (← velké písmeno) - U rozdělí písemky, chyby jsou pouze podtržené, ne opravené - U všechna slova znovu ohlédne a Ž je píše, práci pak odvedou sami U - Slovíčka jsou pak ještě opakována ústně - překladem do ČS - U se např. ptá: "Was ist Dezember auf tschehnisch?"	- diktoraná slova např.: Dezember, rhagen, e Rube, arsten ... - U přesazuje Ž, kteří ruší
13 min	provincení slovesa "schreiben" - konjugace r prezentu	- U říká: "Im Hauptunterricht habt ihr Briefe geschrieben." "Was ist im Brief?" → Ukazuje diris. odděluje "was ist schreiben auf tschehnisch?" U gestikuluje "was ist ein Vert?" - U píše na tabuli přehled tvarů slovesa schreiben, zvýrazňuje koncovky, Ž si píše do sešitu (ústně) - U říká časovane tvary ČS - Ž jednotlivě překládají do NJ	
10 min	- zadání DU	- U píše na tabuli věty r NJ s rytmickým "schreiben" r různ. osobách, Ž omisují, za DU mají doplnit - U se ještě 1x ptá: "Was ist die Hausaufgabe?" Ž čísky odpracují	- 5 vet celkem kromě vzhledu gr. - po celou hmlu rla rytmy r NJ, Ž klmeř všem r rozumět, sami r NJ komunikovali minimalně
30 sec	- loučení	- opět sborn NJ	

Hospitační záznam č. 28

Datum: 6. 11. 2006

Škola: Waldorfské lyceum

Třída: 1. (tradiční uspořádání - lavice za sebou v řadách)

Počet žáků: 18 (11 chlapců, 7 chlopců)

Cíl hodiny: Opakování témat z předchozích záměrů, hodinek dovednosti porozumění neznaménmu autentickému textu.

Vyučující: p. Flachonske

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
	- pozdrav		
10 min	- provincování přit. časů + tážacích zájmen	U ohlédne české krátké věty, Ž píše rovnou NJ (např.: "Kde bydlíš? komu to říkáš?")	U žádá Ž, aby popisovali - test je informací pouze pro mě
5 min	- nácvik frází z běžného života	U říká otázky NJ (např.: "Wie geht es dir? Wo wohnst du? atd.) Ž jsou vyvoláváni a mají reagovat NJ.	- někt. slovíčka dělájí problém např.: komu atd.
4 min	- kontrola DU, opak. tážacích zájmen	1 Ž vždy přečte 1 ot. NJ - 2 Ž přelže do ČS. Kše je uvedeno na pubicovních listech vytvářených U.	
23 min	- čtení	Ž dostanou dopis z W r Klagenfurtu. Nejprve ho čtou nahlas po rutičce - vždy 1 Ž, poté je U žádá, aby uvedli r ČS cokoli rozuměli.	- test je pro Ž dost náročný, porozumění je malé
3 min	- zadání DU	Ž mají doma přelžit do ČS část textu, kterou si vybrali. U dohlédne, aby byl text rozdělen celý.	

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.

Hospitační záznam č. 29

Datum: 6. 11. 2006

Škola: Waldorfské lyceum

Třída: 1. (polovina třídy, všichni začátečníci), židle v půlkruhu ka stou

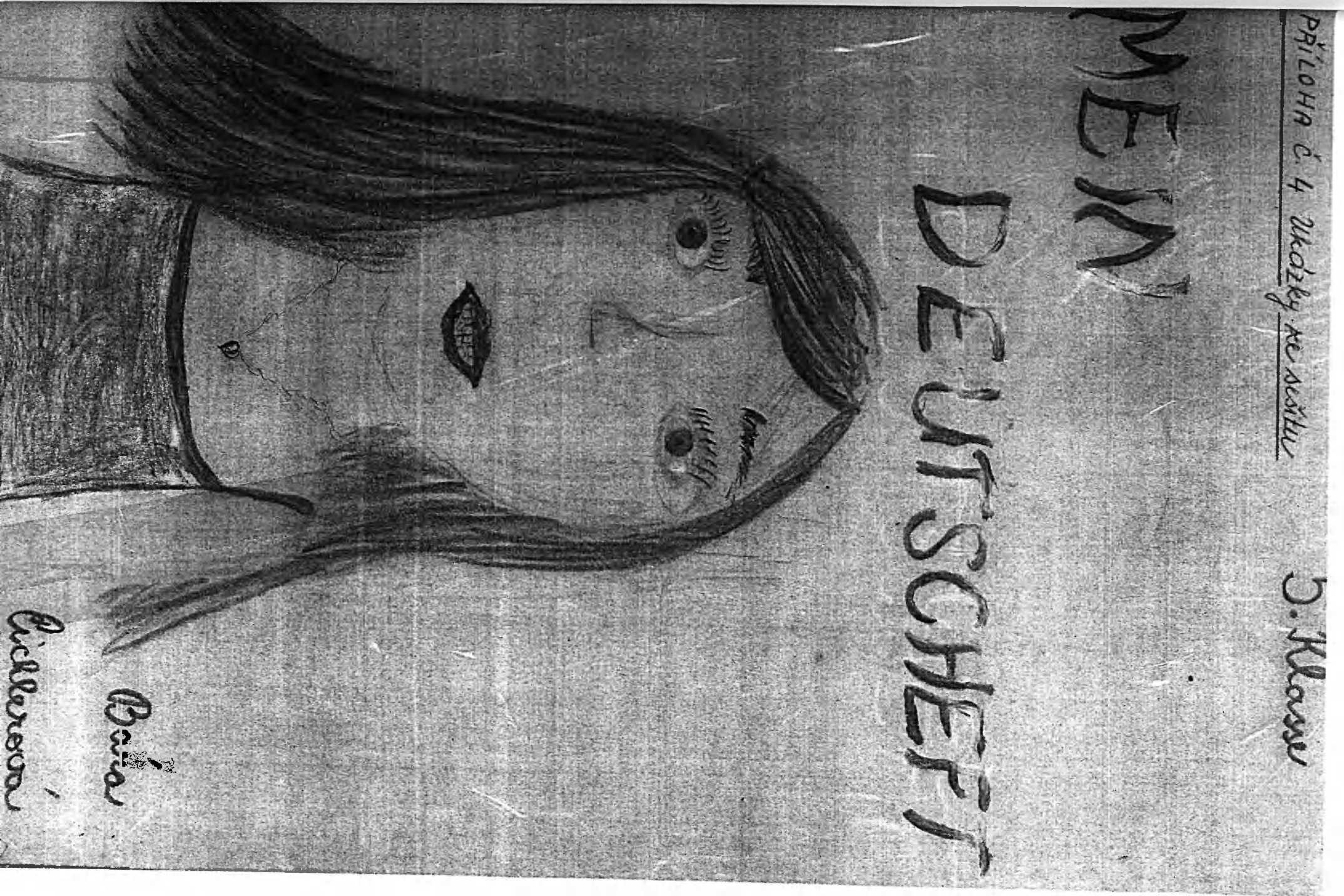
Počet žáků: 11 (8 dívek, 3 chlapci)

Cíl hodiny: Procvičení frází každodenního života

Vyučující: p. Flachovská

Čas	Aktivita	Metody	Pozn.
6 min	- pozdrav		
6 min	- čtení čísel	- Ž čtou z předlohy číselky, 1 Ž vždy 2 čísla	- Upracování chytrosti výslovnost, opakování
12 min	- psaní čísel	- U diktuje číselky, Ž píšou, nejprve jsou to jen číselky základní, poté i roční ve spojení s měsícem	- opakování - test má být informací pro Ž i U
14 min	- procvičení frází z běž. života	<ul style="list-style-type: none"> - U se ptá NJ manč: "Wie heißen sie? Wie geht es Ihnen?" atd., vyvolává jednotlivé Ž, ti reagují - Totéž pak Ž procvičují ve dvojicích, U oběhává a pomáhá, kde je potřeba - Totéž Ž procvičují v pářazovacím cv. které je součástí pracovního listu vybraných U, 1 Ž vždy čte otázku + předem odpoví 	- fráze dle Ž ještě potřeba
4 min	- kontrola DÚ	- Ž mají vety z výše uvedeného cv. přiložit do ČV	
6 min	- krátké dialogy	- Ž doplňují vynechaná slova do krátkých dialogů, které jsou uvedeny na prac. listě. Jedna se o výběr z nabídky slov.	

Cas	Aktivita	Metody	Pozn.
1 min	- zadání DU	- 1 z dialogů se ž mají přepsat do sešitu a po větách přiložit do CV	



FRAU HOLLE

6. Kunde

3. Oktober

Ein Märchen nach den Brüdern Grimm

①

Eine Witwe...

hat zwei Töchter; die eine ist lieb
und fleißig, die andere hässlich
und faul.

Die hässliche und faule hat
die Mutter viel lieber. Es ist
ihre eigene Tochter.

Das fleißige Mädchen muss alle
Hausarbeiten tun...

Sie ist das Aschenputtel.

Jeden Tag muss sie sich zum Brunnen
setzen und viel spinnen. Sie bekommt
oft blutige Finger davon.

13. Stunde

7. November

Die Uhr. x die Zeit x die Stunde Deutsch, English

60 Minuten

Wie spät ist es?



Es ist halb
sieben.

Berenika steht auf.



Es ist zehn
Minuten
vor halb sieben.

vor → pred



Es ist fünf
Minuten
nach halb
sieben.

nach → po

3. Kunde

20. September



kastanienbraun
kurz



schwarz
kurz



blond
lockig
lang



dunkelrot
lang
glatt

HARMONIE

Wie die hohen Sterne kreisen
ewig voller Harmonie,
sollen unsres Lebens Weisen
unverwirrt sein wie sie.

In dem Großen, in dem Kleinen,
will der Welten Gott erscheinen.

Alle Schöpfung schwingt im Reigen,
Freude heißt ihr hohes Lied.

Nur der Wunsch will sich nicht neigen,
jagt nach andrem Glück sich müd.

Freunde, sucht den Sinn der Dinge,
dass auch Freude euch durchdringe.

Werner Gmeist

PŘÍLOHA č. 6 Slovní hodnotící anamnéza žáků

Jméno a příjmení

Město narození

Třída

IV.

Město

Praha

Školní rok

2004/2005

Odborné předměty

Anglický jazyk

Žák je chytrý, učenlivý a pokusí se sám objevit, izolovat anglické slovníky. Naučil se i v tomto období hodně básniček a písniček, "proměnil" do proměn gramatických jevů. Ale upřímně musím říci, že jeho znalost může být určitě ještě lepší. Když se bude více soustředit na práci (ať doma i v hodinách), nebude muset stále dopisovat domů - snad bude takhle i v příštím roce.

Německý jazyk

Žákovi, trochu mě trápí dvě různorodé přístupy k úkolům. Čeká ti problémy dopsat text (básničku či cvičení) do konce. Čekáš i zbytečné chyby v gramatice. Rychle neznamená dělat dobře! A nedokončit úkol znamená nezvládnout dobře. V příštím roce se budeme více soustředit na malíčkosti.

Literární výchova

Žák je velmi inteligentní a lehce se naučil naučit, ať už v jakémkoliv období. V tomto období se naučil hodně básniček a písniček, rád se pustil i do psaní básní. Je to velmi zajímavé, ať už při vlastním cvičení, tak i při práci s textem v hodinách.

Výtvarná výchova

Žák má svůj specifický přístup k výtvarnému tvoření. Když mu nechám dostatek prostoru, maluje krásně a to mě baví. Chválím ho za jeho osobité tvůrčí řešení.

Jméno a příjmení

Třída I. Školní rok 2001 - 2002

Odborné předměty

Angličtina V angličtině a španělštině naučila mnoho slovům, iřkadlům. Ve škole volala správně slova a otázky.

Němčina Šona se během školního roku pomalu probíracímale ke stále sebevědomějšímu projevu - nakonec dokázala delamovat látky před celou třídou. Šonin jediný nedělý sedít předtím k tomu. Sama mějším ve třídě.

Hudební výchova

Hra na flétnu

Šona je velice muzikální, na flétně sama dokázala vykládat písně, klubou předtím spolu, sóly a hudbu nečesky. Má jasné představy o rytmu, citlivě rozumí melodií.

Hity Šona rychle běhá, je šikovná a pohyblivá. Má hrůžu s míčem dobře chytí, skáče přes šortkady, hra s károu předtím rozkoučela. Je velmi šikovná.

Ruční práce V ručních pracích je Šona velmi pečlivá, dokáže se se vším poradit, je samostatná. Je ráda, že může být při práci.

Eurytmie

Šonin pohybový projev je jemný a čistý, velmi krásný. Šona sama je pozorná a ochotná. Až nabyde větší jistoty, ještě více rozkvele. Děkuji.



Škola vedení školy

Školní rok

1870

Období

Angličtina

česká

ruština

matematika

historie

geografie

hudba

tělesná výchova

domácnost

práce

volný čas

zájmy

talenty

potřeby

problémy

úspěchy

selhání

zkušenosti

poznání

rozvíjení



Anglický jazyk

Robin tak dobře plaví v hodinách a pravidelně tady. Do světa se rád a ochotně zapojuje, ale nečlověčí, když se sežít na něco přemyslejí, raději se... (Robin, raději se něco odradí, raději v ústě musíme předst...
to, co se... !!!)

Německý jazyk

Robin, němčina tě patřím přivítá
neostorila, svůj zájem o ni je největší než
v spolupráci, budeme společně hledat přístup,
který - toho probudí více účasti v hodinách a
jestli to bude velmi trvalý přístup.

Hudební výchova

Robin je v hodinách prima. Těe jeho osobní zájem o muzice hraje
není nijak velkým, ale vskutně si moc toho, že se ovari...
na flétnu a nenarušuje hodiny...
(Robin, není se vlt, at's předst...)

Ělesná výchova

Vítal Robina k tématu a...
přeloh' jím chodili plavat - je v něj už rdebný plavec!
(...)

Výtvarná výchova

Chválím Robina za klidný a pracovitý přístup k výtvarné práci.
Potěšil mě obrázkem anděla, Třeš, Bračie a Rybiceř.
Dobře ovláda výtvarné techniky.

Pracovní výchova

Chválím Robina za práci v hodinách je silný
a pracuje na tom, co se učíme. Nemusím si ho celou
hodinu váhat a on je trpělivý a plavý, vpráti svéby,
dělá práce. Prima...

Dear Sir, I have the honor to acknowledge the receipt of your letter of the 10th inst. and in reply to inform you that the same has been forwarded to the proper authorities for their consideration.

Yours faithfully,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Very truly yours,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Very truly yours,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Very truly yours,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Very truly yours,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Very truly yours,
J. K. [Signature]

I am, Sir, very respectfully,
Your obedient servant,
J. K. [Signature]

Jméno dítěte:

Vývoj dítěte:

Porodní míra/váha:

Dětské nemoci:

Úrazy a vážnější onemocnění:

Pedagogicko-psychologická vyšetření:

Dítě navštěvovalo školku:

Dále co rodiče považují za důležité z vývoje dítěte a chtěli by to sdělit škole (povaha, zvyky, zlozvyky, přecitlivělost, alergie...):

)

Co vás vedlo k tomu, že jste se rozhodli pro naši školu?

Co víte o waldorfské pedagogice?

Co očekáváte, že dá waldorfská škola vašemu dítěti?

Jste seznámeni s tím, že součástí waldorfské pedagogiky je křesťanské hodnotové zaměření, prožívání svátků v průběhu roku apod.?

Jak vnímáte otázku působení médií na dítě (televizní pořady, počítačové hry apod.), jaké místo mají ve vaší výchově?

Souhlasí s tímto typem vzdělávání oba rodiče (případně prarodiče) ?

Je něco, co na škole vnímáte jako problematické?

Příloha č. 8

Interview s vyučujícími NJ

1. Jak jste se dostala k waldorfské pedagogice a jak dlouho v této oblasti působíte?
2. Jaké máte vzdělanostní a jiné (např. osobnostní) předpoklady pro svou profesi a jak se dále profesně rozvíjíte?
3. V čem vidíte klady a v čem zápory této pedagogické koncepce?
4. Jaké jsou podle Vás atributy dobrého waldorfského učitele NJ?
5. Jaký je vztah Vašich žáků k předmětu NJ? Jak si ho vysvětlujete?
6. Na jaké problémy ve své praxi učitele NJ nejčastěji narážíte?
7. Jakou metodu či metody ve výuce NJ byste nazvala typicky waldorfskou/-ými?
8. Je dle Vašeho názoru v rámci výuky NJ možné a žádoucí kombinovat waldorfské metody výuky s metodami běžné školy?
9. Je zde nějaká tradiční či jiná metoda, které se ve výuce NJ úmyslně vyhýbáte a pokud ano, proč?
10. Jaké učební pomůcky a výukové materiály ve výuce NJ využíváte? Jak vnímáte ty tradiční?

Integrovaná učebnice

1. Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

2. Jaké máte zkušenosti s tímto (specifickým) předmětem pro svou profesi a jak se dále profesně rozvíjíte?

3. V čem vidíte klady a v čem zápory současného vzdělávacího systému? Jak vnímáte roli učitele v tomto systému? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

4. Jaké jsou podle Vašeho názoru hlavní problémy současného vzdělávacího systému?

5. Jaký je vztah Vášich žáků k předmětu? Jak se rozvíjejí?

6. Jaké problémy ve své praxi řešíte? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

7. Jakou metodu či metody ve své praxi používáte? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

8. Je dle Vášeho názoru v současné době v oblasti vzdělávání nějaký problém? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

9. Je zde nějaká specifická část učiva, která je pro vás obtížná? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?

10. Jaké učební pomůcky a výukové materiály používáte? Jaké jsou hlavní problémy v současné době v oblasti vzdělávání?



**SPECIALIZAČNÍ STUDIUM PRO UČITELE
WALDORFSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL
DVOULETÝ VÍKENDOVÝ SEMINÁŘ 2007 – 2009
(2. A 3. ROČNÍK STUDIA)**

I. ORGANIZACE

Vedoucí výuky a sekretariát: Na valech 160 00 Praha 6, tel. 233 324 498,

e-mail: tomas@zuzak.com, web semináře: www.waldorf.zuzak.com

**II. PARTNEŘI SEMINÁŘE PODPORUJÍCÍ TECHNICKÉ A
FINANČNÍ ZÁLEŽITOSTI:**

1. Občanské sdružení Waldorfská pedagogika, Na valech 20, 160 00 Praha 6 Hradčany
2. Waldorfská škola v Praze Jinonicích, Butovická 9, 158 00 Praha 5 – místo konání semináře

Bankovní spojení: Waldorfský seminář 201 169 187/ 0300, Poštovní spořitelna

III. CÍL STUDIA

Studium připraví učitele s předchozí pedagogickou aprobací ke kvalifikovanému vyučování na waldorfské škole. Diplom waldorfského semináře Praha je uznáván Waldorfskou asociací. Absolventi se mohou ucházet o práci jako učitelé na waldorfských školách v CZ. Musí ovšem splňovat i státem určené podmínky klasického vzdělání.

Studium umožňuje vyjimečně i jiným lidem, kteří nechtějí učit, prohloubenou zkušenost s waldorfskou pedagogikou.

IV. CHARAKTERISTIKA STUDIA

Studium řádného semináře navazuje na studium 1.ročníku prosemináře a trvá dva roky. Jedná se tedy o 2. a 3.ročník studia. Obnáší šestnáct až osmnáct víkendových kurzů od pátečního večera do nedělního poledne a dva letní kurzy po sedmi dnech od sobotního večera do nedělního poledne následujícího týdne.

Do studia 2.ročníku je integrována dvoutýdenní hospitace (10 pracovních dnů) a ve 3.ročníku dvoutýdenní praxe (10 pracovních dnů) na některé waldorfské škole v tuzemsku a nebo v zahraničí.

V. PRO KOHO JE A PRO KOHO NENÍ STUDIUM VHODNÉ?

Předpokladem přijetí do semináře je absolvování jednoročního „Úvodu do studia waldorfské pedagogiky“ (Prosemináře) nebo stejně hodnotného studia na jiném místě, i v cizině.

Studium je nabízeno studentům a absolventům pedagogických fakult a dále vysokoškolským studentům a absolventům jiných směrů, kteří chtějí učit a mohou si doplnit pedagogické minimum.

Vyjímečně mohou studovat i jinak vzdělání účastníci, kteří chtějí pedagogicky a sociálně pracovat, jako rodiče, vychovatelé a sociální pracovníci.

Zájemce je přijat na základě rozhodnutí kolegia. Waldorfský seminář nemá povinnost přijmout všechny absolventy 1.ročníku studia (prosemináře). Vyhrazuje si právo zájemce odmítnout.

Před přihlášením zvažte Vaše možnosti:

1. Časové možnosti:

Před přihlášením do studia doporučujeme zjistit a dohodnout se zaměstnavatelem, bude-li ochoten účastníka semináře po celou dobu uvolňovat. Student vypracovává během studia písemné práce a studuje texty v časovém rozsahu asi jedné hodiny týdně.

2. Motivace:

Skutečná motivace vychází ze záměru vyučovat a nebo vychovávat a proměňovat svůj vztah ke světu. Důraz se klade na osobní vývoj; na vývoj sebevědomí, sebejistoty a sociální kompetence. Účastníci budou poznávat osobnosti i z ciziny, kteří se angažují pro waldorfskou pedagogiku.

3. Energie:

Délka vyučování v kurzech obnáší přibližně osm hodin denně (viz níže časový rozvrh semináře). To vyžaduje od účastníka odpovídající fyzickou a nervovou konstituci a duševní stabilitu.

VI. TEMATICKÝ PLÁN A ČASOVÝ NÁROK

Druhý ročník

Těžiště druhého ročníku semináře je metodika vyučování na waldorfské škole. Účastníci budou též seznámeni s cvičeními vnitřního vývoje podle R.Steinaera.

Součástí je též dvoutýdenní hospitace na tuzemské a nebo zahraniční waldorfské škole. Termín a místo hospitace si určuje student individuálně v rozmezí leden - červen. (krácení hospitace je započítáváno jako absence!)

Studium předpokládá také samostatnou písemnou domácí přípravu na zadaných tématech (úkoly) zhruba 1 hodinu týdně.

Třetí ročník

Těžištěm třetího ročníku je Všeobecná nauka o člověku od Rudolfa Steinaera. Součástí třetího ročníku je dvoutýdenní vyučovací praxe na waldorfské škole. Termín a místo praxe si určuje student individuálně v rozmezí říjen - květen. Během třetího, závěrečného ročníku zpracovává student samostatnou, zpravidla písemnou práci na vědecké nebo umělecké téma. Studium je zakončeno interní a veřejnou prezentací práce.

VII. OBSAHOVÁ NÁPLŇ STUDIA

Přehled

1. Duchovní věda a nauka o člověku z pohledu Rudolfa Steinaera
2. Osobní vývoj účastníka
3. Metodika a didaktika waldorfské pedagogiky v 1. - 9. ročníku, částečně i pro vyšší ročníky
4. Předměty 1.- 9. ročníku waldorfské školy
5. Umělecká cvičení (výtvarná výchova, eurytmie, hudba a řeč)
6. Vhled do antroposofického lékařství, léčebné pedagogiky a biologicky dynamického zemědělství

Výuka probíhá v teoretické, metodické a umělecké úrovni. Celé studium 2. a 3. ročníku obnáší 70 dní, to je zhruba 400 (60-ti minutových) hodin a dále 20 dní hospitace/praxe. Zde-některé podrobnosti:

Teoretická část studia (140 hodin)

1. Duchovní věda (antroposofie) a současná duchovní hnutí
2. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky
3. Nauka o hláskách z pohledu duchovní vědy a tvořivá řeč
4. Kosmická a zemská evoluce a kulturní vývoj lidstva (kultura indická a perská, egyptsko-chaldejská...)
5. Vývoj dítěte v jednotlivých sedmiletích
6. Otázky biografie
7. Zásady práce učitele na waldorfských školách se žáky, v kolegiu a s rodiči
8. Sebevýchova učitele

Metodická část studia (120 hodin)

1. Nauka o temperamentech
2. Slovní hodnocení žáka
3. Metodika práce v jednotlivých ročnících 1.- 9. ročníku: mateřská řeč, cizí řeči, kulturní epocha a dějepis, matematika, geometrie, fyzika, chemie, astronomie, vlastivěda a zeměpis, pracovní vyučování a umělecká řemesla, hudební výchova, eurytmie, výtvarná umění, event. tělesná výchova
4. Vědomý zážitek ročních období a roční slavností na waldorfské škole
5. Léčebné aspekty waldorfské pedagogiky

Umělecká cvičení (140 hodin)

1. pohybové umění – eurytmie: hlásková a hudební eurytmie, cvičení sociální kompetence pohybem
2. Výtvarné umění: malování různými technikami, kreslení, modelování, ruční práce
3. Kreslení forem
4. Hudba: vícehlasý sborový zpěv, hra na zobcovou flétnu a orffovy nástroje, hra v orchestru
5. Rozvoj tvořivé řeči a komunikace: recitace v českém a německém jazyku - sólově a ve sboru

VIII. PŘEDBĚŽNÝ ROZVRH DNE

Pátek:	Uvítání a přednáška k tématu	19.30
Sobota:	Umělecká práce ve skupinách	8.30
	Přestávka	9.45
	Seminární práce v plénu	10.00
	Přestávka	11.15
	Umělecká práce ve skupinách	11.30
	Oběd, přestávka	12.30
	Umělecká práce ve skupinách	15.00
	Přestávka	16.00
	Práce na řeči	16.15
	Přestávka	17.30
	Umělecká práce ve skupinách	17.45
	Večeře, přestávka	18.45
	Přednáška k tématu kurzu	20.00

Neděle:	Společná umělecká práce	8.30
	Seminární práce v plénu	8.45
	Přestávka	10.00
	Umělecká práce v plénu, shrnutí, závěr	10.30 -12.15

Sedmidenní letní seminář má podobný rozvrh. Začíná večerní přednáškou v sobotu, odjezd je v neděli odpoledne následujícího týdne. Ve středu odpoledne je volno.

IX. PODMÍNKY PRO OBRŽENÍ DIPLOMU A OSVĚDČENÍ

1. Diplom o úspěšném zakončení studia obdrží účastník při vypracování všech požadovaných písemných úkolů a má-li maximálně 24 absencí za oba ročníky. Za jednu absenci je počítán chybějící den a nebo jeho část. Absenční dny se počítají i při neuskutečněné hospitaci/praxi. Výjimečně je možno dohodnout i účast na semináři bez dvoutýdenní hospitace/praxe. Zaniká tím ale nárok na získání diplomu. Hospitaci/praxi je ovšem možno dodělat i po studiu a obdržet diplom dodatečně.
2. Ostatní dostanou potvrzení o účasti.
3. Kolegium vyučujících má právo jednostranně ukončit účast seminaristy na studium při udání důvodu. V takovém případě má vyloučený účastník právo na vrácení části školného. I účastník má právo jednostranně ukončit své studium na semináři. V takovém případě nemá nárok na vrácení zaplaceného školného.

X. KURSOVNÉ, UBYTOVÁNÍ A STRAVA

Kursovné na rok 2007/8 činí 11 500 Kč. Tento obnos pokrývá náklady na: vyučující, vedení semináře, sekretariát a drobný studijní materiál. Na začátku roku v září se platí 5000 Kč, v únoru 5500 Kč. Kursovné následujícího roku 2008/9 bude určeno v květnu 2008 podle nákladů a inflace, maximálně ale o 10% vyšší.

Ke kursovnému je dále nutno zaplatit:

- přespání ve škole (kdo potřebuje) ve vlastním spacím pytli a na vlastní karimatce paušálně 700 Kč za studijní rok, platí se na začátku roku v září.
- náklad letního sedmidenního pracovního pobytu v přírodě činí zhruba 2200 Kč, bude upřesněno na místě.

Celkově je tedy nutno počítat s 13 700 až s 14 400 Kč a dále náklady za dopravu.

Pokud někdo není schopen zaplatit celý obnos kursovného, může s vedoucím studia dohodnout jiný obnos.

Vedení semináře se bude snažit sjednat na víkendy možnost teplého stravování u externího dodavatele. Bude upřesněno později.

XI. PŘEHLED VYUČUJÍCÍCH

1. Vedoucí studia Tomáš Zuzák

Studia: Technická vysoká škola v Curychu, inženýrské a doktorské studium tamtéž, waldorfský seminář v Dornachu (CH), magisterské studium speciální pedagogiky v Curychu

Praxe: 5-ti letá výzkumná vědecká činnost (CH), 8 roků třídní učitel waldorfské školy v Schaffhausenu (CH), 7 roků třídní učitel speciální pedagogiky (CH), 5 roků učitel fyziky, astronomie a technologie na lyceu waldorfské školy v Zürich-Adliswilu (CH), od 1990 vyučuje waldorfskou pedagogiku v CZ

2. Vyučující, kteří se budou výhledově na vyučování prosemináře a následného semináře podílet:

- Johanna Auer, modelování, - wald. seminář Paříž
Maritn Friedeberg, metodika, - -do nedávna wald.škola Curych (CH)
Willi Gloor, metodika, - wald. škola Zürich
Břetislav Kožušník, metodika – ředitel wald. lyceum Ostrava
Helena Kožušníková, metodika – wald.škola Ostrava
Petr Mílek, MUDr., antrop. lékařství – nemocnice Lázně Bělohrad
Heide Nixdorf, Prof. Dr., dějiny umění - Berlin
Doris Nixdorf, dějiny umění - Berlin
Poláček Mojmír, hudební umění, výroba hudebních nástrojů - wald. a hudební škola Semily
Jitka Radová, eurytmie – Praha
Rostislav Riško, metodika – ředitel wald. školy Příbram
Claus Peter Roh, metodika – wald.škola Flensburg
Petr Šimek, kreslení forem – ředitel wald.školy Semily
Karolína Svobodová, eurytmie, wald. škola – Praha
Hugo Spalinger, goetheanistické pozorování přírody, drogová problematika – umělecký terapeut CH
Eva Vejražková, malování a kreslení – wald. škola Praha
Anna Zuzak-Binder, roční slavnosti, nauka o hláskách, terapie řeči, aspekty léčebné pedagog. - Praha
Tomáš Zuzák, duchovní věda R.Steinerja, pedagogika s metodika, cvičení tvořivé řeči – Praha

XII. VYHODNOCENÍ PRŮBĚHU A ÚČINNOSTI STUDIA

Hodnocení bude vždy po ukončení jednotlivého víkendového běhu, na konci ročníku a na konci celého studia. Hodnocení budou provádět zástupci skupiny lektorů. Forma: pohovory se studenty

Za splnění odpovídá Dr. Ing. Tomáš Zuzák, zpracovatel projektu V Praze dne 2.2.2006

[HTTP://WWW.WALDORF.ZUZAK.COM/](http://www.waldorf.zuzak.com/)

Waldorfský seminář Praha

ÚVOD DO WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

STUDIJNÍ ROK ANTROPOSOFIE R.STEINERA

PROSEMINÁŘ 2006-7

ORGANIZACE A PARTNEŘI

Vedoucí výuky a sekretariát: Na valech 160 00 Praha 6, tel. 233 324 498,
e-mail: tomas@zuzak.com, web semináře: www.waldorf.zuzak.com

Partneři semináře podporující technické a finanční záležitosti:

Občanské sdružení Waldorfská pedagogika, Na valech 20, 160 00 Praha 6 Hradčany

Waldorfská škola v Praze Jinonicích, Butovická 9, 158 00 Praha 5 – místo konání
semináře

Bankovní spojení: Waldorfský seminář 201 169 187/ 0300, Poštovní spořitelna

I. CÍL STUDIA

Studium uvádí do pedagogiky Rudolfa Steinera a dále do duchovní vědy s jejím praktickým uplatněním ve vědě, v umění a v zemědělství. Nejde jen o získávání vědomostí, ale o proces rozšiřování vědomí o světě a o sobě.

Absolventi se mohou, pokud splňují jeho podmínky, přihlásit do následného dvouletého řádného studia waldorfské pedagogiky (2. a 3.ročník). Diplom je uznáván Asociací waldorfských škol v CZ a opravňuje k přihlášení i do jiných podobných seminářů.

II. ČASOVÝ PLÁN STUDIA A MÍSTO KONÁNÍ

Jednoroční studium obsahuje 8 až 9 víkendových kurzů od pátečního večera do nedělního poledne vždy jednou za měsíc a dále závěrečné sedmidenní letní soustředění v přírodě.

Studium začíná v září 2006 a končí v létě 2007. *Předběžné termíny:* zahájení 15.9., dále 7.10., 10.11., 8.12.2006, 12.1., 16.2., 9.3., 13.4., 11.2007, letní 8-denní pobyt bude v srpnu 07.

Seminář se bude pořádat ve waldorfské škole v Jinonicích, Butovická 9, 158 00 Praha 5, metro B stanice Jinonická. Se zasláným programem obdrží účastníci podrobný popis cesty

III. PRO KOHO JE STUDIUM VHODNÉ?

Studium je vhodné pro ty, kteří jsou zvědaví na Rudolfa Steinera a jeho duchovní vědu (antroposofii). Dále je určeno pro rodiče, vychovatele, učitele, studenty – zkrátka pro všechny, kteří hledají nové způsoby výchovy a vyučování a chtějí to zkusit s waldorfskou pedagogikou.

Pro přijetí do prosemináře nejsou kladeny žádné podmínky na předchozí vzdělání. Doporučený minimální věk je 20 let. Výjimky jsou po rozhovoru možné.

Studium rozvíjí individuální schopnosti účastníka, které jsou podkladem k chápání obsahu studia. K tomu je nutná motivace, dostatečné časové možnosti a energie pro tento proces. Během studia bude účastník poznávat hmotný, ale i duševní a duchovní pohled na svět. Předpokladem chápání je nezaujatost a otevřenost. Znalosti na tomto poli nejsou nutné.

Vyučující očekávají pokud možno pravidelnou účast na všech kurzech a dodržování začátku a konce jednotlivých setkání. Každý víkendový kurz začíná v pátek večer přednáškou, konec kurzu je v neděli v poledne.

Během studia vypracovává účastník písemné práce a studuje texty v časovém rozsahu maximálně 1 hodiny týdně.

IV. TEMATICKÝ PLÁN

Celé studium obnáší zhruba 200 (60-ti minutových) hodin.

1. Teoretická část studia (100 hodin)

1. Biografie Rudolfa Steinera a jeho impuls pro dnešní kulturu
2. Úvod do duchovní vědy R.Steinera
3. Teorie poznání Rudolfa Steinera
4. Pedagogika: Hypotézy a nebo poznatelná věda? Podstata waldorfské pedagogiky
5. Sociální práce ve společenství a práce na vlastní biografii
6. Goetheanistické poznávání rostlin na biodynamickém statku
7. Zázitek ročních období a jejich vztah k mystérium Loga

2. Metodická část studia (20 hodin)

Didaktické aspekty v 1.až 8. ročníku waldorfské školy - ukázkově

Metodika práce v jednotlivých ročnících ZŠ - ukázkově

3. Umělecká praxe (80 hodin)

Nové pohybové umění eurytmie: základy a úvod do hláskové eurytmie

Výtvarné umění: malování, kreslení a modelování

Hudební umění: intonace a rytmus, základy hry na zobcovou flétnu, základy hudební teorie, vícehlasý zpěv

Umění mluvené řeči v mateřštině a v němčině, poznávání sil hlásek, cesta k sebepoznání vnímáním vlastní řeči

PŘEDBĚŽNÝ ROZVRH VÍKENDOVÝCH KURZŮ

Pátek:	Uvítání a přednáška k tématu	19.30
Sobota:	Umělecká práce ve skupinách	8.30
	Přestávka	9.45
	Seminární práce v plénu	10.00
	Přestávka	11.15
	Umělecká práce ve skupinách	11.30
	Oběd, přestávka	12.30
	Umělecká práce ve skupinách	15.00
	Přestávka	16.00
	Práce na řeči	16.15
	Přestávka	17.30
	Umělecká práce ve skupinách	17.45
	Večeře, přestávka	18.45
	Přednáška k tématu kurzu	20.00
Neděle:	Společná umělecká práce	8.30
	Seminární práce v plénu	8.45
	Přestávka	10.00
	Umělecká práce v plénu, shrnutí, závěr	10.30 -
		12.15

Sedmidenní letní seminář má podobný rozvrh. Začíná večerní přednáškou v sobotu, odjezd je v neděli odpoledne následujícího týdne. Ve středu odpoledne je volno.

V. PODMÍNKY PRO OBDRŽENÍ DIPLOMU A OSVĚDČENÍ

Diplom o úspěšném zakončení studia úvodu do antroposofie (neboli uznání absolvování studia jednoročního prosemináře pro následné studium waldorfského semináře) obdrží účastník po vypracování všech požadovaných písemných úkolů a má-li maximálně 12 absencí. Za jednu absenci je počítána nepřítomnost jeden den a nebo jeho část. Ostatní účastníci dostanou potvrzení o účasti.

Pokud účastník z nějakého důvodu výuku a nebo chod semináře příliš zatěžuje, má kolegium právo ukončit jeho účast na studiu. V takovém případě má vyloučený účastník právo na vrácení části školného. I účastník má právo jednostranně ukončit své studium. V takovém případě nemá nárok na vrácení již zaplaceného školného.

VI. KURSOVNÉ, UBYTOVÁNÍ A STRAVA

Kursovné na celý rok činí 10 500 Kč. Tento obnos pokrývá náklady na: vyučující, vedení semináře, sekretariát a drobný studijní materiál. Na začátku studia se platí 5500 Kč (1000Kč při přihlášení + 4500 na prvním setkání), v únoru 2007 dalších 5000Kč.

Ke kursovnému je dále nutno zaplatit:

- přespání ve škole (kdo potřebuje) ve vlastním spacím pytli a na vlastní karimatce paušálně 700 Kč za studijní rok, platí se na začátku roku v září.
- náklad letního sedmidenního pracovního pobytu v přírodě činí 2200 Kč - bude upřesněno na místě).

Celkově je tedy nutno počítat s 12 700 až s 13 400 Kč a dále náklady za dopravu.

Pokud někdo není schopen zaplatit celý obnos kursovného, může s vedoucím studia dohodnout jiný obnos.

Vedení semináře se bude snažit sjednat na víkendy možnost teplého stravování u externího dodavatele. Tato nabídka bude upřesněna později.

VII. ZPŮSOB PŘIHLAŠOVÁNÍ

Stáhněte si z webové stránky semináře www.waldorf.zuzak.com - *plánované - semináře* - přihlášku (ve MS Word formátu). Zašlete vyplněnou přihlášku na adresu tomas@zuzak.com. Přijetí a nebo odmítnutí Vám bude sděleno vedoucím semináře v e-mailovém dopise. Ode dne přijetí máte po dobu 30-ti dnů rezervované studijní místo. Další podrobnosti jsou uvedeny v přihlášce.

VIII. PŘEHLED VYUČUJÍCÍCH

4. Vedoucí studia: Tomáš Zuzák

Studia: Technická vysoká škola v Curychu, inženýrské a doktorské studium tamtéž, waldorfský seminář v Dornachu (CH), magisterské studium speciální pedagogiky v Curychu

Praxe: 5-ti letá výzkumná vědecká činnost (CH), 8 roků třídní učitel waldorfské školy v Schaffhausenu (CH), 7 roků třídní učitel speciální pedagogiky (CH), 5 roků učitel fyziky, astronomie a technologie na lyceu waldorfské školy v Zürich-Adliswilu (CH), od 1990 vyučuje waldorfskou pedagogiku v CZ

5. Vyučující, kteří se budou výhledově na vyučování prosemináře a následného semináře podílet:

Johanna Auer, modelování, - wald. seminář Paříž, F

Willi Gloor, ze života waldorfského učitele, - Curych, CH

Karolína Svobodová, eurytmie,- wald. škola Praha

Poláček Mojmir *, hudební umění - wald. a hudební škola Semily

Jitka Radová, eurytmie - studentka léčebné eurytmie, Praha

Hugo Spalinger, goetheanistické poznávání přírody, drogová problematika - umělecký terapeut, Schaffhausen, CH

Eva Vejražková, malování, kreslení - wald. škola Praha

Anna Zuzak-Binder *, terapie a cvičení řeči, roční slavnosti a mysteria Loga - terapeutka řeči, audiopedagožka, zakladatelka Školy chyrophonetiky v CZ, Praha

Tomáš Zuzák *, vedení semináře, pedagogika, úvod do teorie poznání a do základů duchovní vědy, cvičení řeči, - Praha,

* stálí spolupracovníci semináře

Tematický plán zpracoval a za splnění odpovídá Tomáš Zuzák

18.4.2006