

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Výuka cizích jazyků v 1. ročníku waldorfské ZŠ

Diplomová práce

Brno 2008

Vedoucí práce:

PaedDr. Jan Štáva, CSc.

Autorka práce:

Jindřiška Janušková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 10. prosince 2008

Jindřiška Janušková

.....

Poděkování

Děkuji PaedDr. Janu Šťávovi, CSc., za odborné vedení diplomové práce a za možnost konzultovat práci v průběhu jejího vzniku.

Obsah

ÚVOD	7
1 Waldorfská pedagogika	9
1.1 Rudolf Steiner.....	10
1.2 První Svobodná Waldorfská škola.....	14
1.3 Cíle waldorfské pedagogiky.....	16
1.4 Principy waldorfské pedagogiky.....	17
2 Vývojové fáze člověka	24
2.1 Od narození do výměny zubů.....	25
2.2 Od výměny zubů k pozemské zralosti.....	26
2.3 Od pozemské zralosti k dospělosti.....	26
3 Výuka cizích jazyků	27
3.1 Klíčové kompetence.....	28
3.2 Cíle vyučování cizím jazykům na waldorfské škole.....	32
3.3 Učební plán pro výuku cizích jazyků.....	35
4 Výuka cizích jazyků v 1. ročníku	36
4.1 Dítě na prahu školní docházky.....	36
4.2 Základní principy – <i>přímo</i> a <i>umělecky</i>	38
4.3 Struktura vyučovací hodiny.....	39
5 Praktická část	41

6 ZÁVĚR	60
RESUMÉ	61
SUMMARY	62
POUŽITÁ LITERATURA	64

„Každá velká láska je dcerou velkého poznání.“

(Leonardo da Vinci)

*„Člověk nepoznává nic, co nemiluje
ač čím hlubší a úplnější má být poznání,
tím pevnější, silnější až uvěřejší musí být láska,
ano vášně.“*

(Johann Wolfgang Goethe)

Úvod

Kdysi, už je to dávno, jsem navštěvovala základní školu. Vyučování probíhalo většinou poklidně, pracovali jsme a také si pomáhali. Učit jsem se nemusela, ve třídě se ty samé věci často opakovaly. Když mi bylo deset let a chodila jsem do čtvrté třídy, vzpomínám si, jak jsem jednu hodinu skoro celou prožívala. Vyučování nebývalo moc náročné.

V pátém ročníku jsem složila zkoušky na sedmileté gymnázium a ke vzdělávání se přidal adrenalin. Hluboko uvnitř ve mně začala bouřit otázka: *Proč se to všechno vlastně musím učit, proč vůbec chodím do školy?*

Když jsem složila maturitu, řekla jsem si, tak a teď až do konce života nebudu dělat nic, co nechci. Jsem svobodná! Jenže...co vlastně chci?

Uplynula nějaká doba, studovala jsem na vysoké škole a ve třetím ročníku jsem odjela na jeden semestr do Brém, kdysi hanzovního města ležícího na severu Německa. Na tamější univerzitě se studenti mohli zapsat do předmětu „Rudolf Steiner und seine Weltanschauung“ (Rudolf Steiner a jeho světónázor) Nabízené příležitosti jsem využila a díky tomu jsem se jednoho dne ocitla ve Svobodné škole Rudolfa Steinera v Ottersbergu, nacházejícím se asi 20 km východně od Brém. Moc se mi tam líbilo. Náš průvodce, mnohaletý waldorfský učitel, nám vyprávěl o vzniku této školy, o rekonstrukci a stavbě školních budov a názorně svědčil, jaké to je, když má člověk svou práci rád.

A právě v Německu ve mně začalo vznikat přání, dozvědět se o této pedagogice něco víc, dostat se s ní do kontaktu. Také z toho důvodu jsem se rozhodla psát diplomovou práci na téma waldorfské pedagogiky. Cílem této diplomové práce je hlouběji pochopit podstatu waldorfské pedagogiky, seznámit se s jejími kořeny,

principy a směřováním. Dále se chci podívat detailněji na výuku cizích jazyků na této škole a konkrétně aplikovat tyto poznatky při přípravě učební látky pro vyučování cizích jazyků v prvním ročníku.

Diplomovou práci člením do šesti částí. V první uvádím informace o waldorfské pedagogice: o jejím zakladateli Rudolfu Steinerovi, o první Svobodné Waldorfské škole, o cílech a principech této pedagogiky.

Druhá část bude věnována vývojovým fázím člověka do 21 let z pohledu waldorfské pedagogiky.

Třetí část představí výuku cizích jazyků na waldorfské škole a čtvrtou částí se přiblížíme výuce cizích jazyků v jejím prvním ročníku.

Pátá část – praktická – předkládá konkrétní návrhy vyučovací látky.

V závěru práci zhodnotím, uvedu překážky, které jsem při její tvorbě musela překonávat a její možné využití.

1 Waldorfská pedagogika

Výchovně vzdělávací systém waldorfské pedagogiky pochází přibližně ze stejné doby, kdy vznikal a začínal se rozvíjet proud reformní pedagogiky, celosvětového reformního hnutí, které se objevilo na přelomu 19. a 20. století jako kritická reakce na tradiční školu a výchovu. Vyznačoval a stále se vyznačuje tím, že do středu výchovné a vzdělávací práce školy staví dítě. Další hlavní pedagogické systémy, které v té době vznikly, byly montessoriovský, freinetovský, daltonský nebo jenský výchovně vzdělávací model.

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner, který při formulování jejích principů a východisek čerpal mimo jiné z životní praxe a převážně z goetheanovského způsobu pozorování. Snažil se o to, aby výchova a vzdělávání člověka rozvíjely všestranně a přiměřeně jeho vývojovému stadiu. Kladl velký důraz na vnitřní aktivitu jedince a na položení základů ke svobodné osobnosti.

Od založení první waldorfské školy (1919) uplynulo bezmála 90 let. Nyní je na světě téměř tisíc waldorfských škol¹.

¹ <http://www.waldorfschule.info/index.39.67.1.html> (6. 11. 08) přesný údaj k roku 2008 je 965 škol; mateřských škol je k roku 2008 uvedeno 1500.

1.1 Rudolf Steiner

U zrodu waldorfské pedagogiky stál filozof, sociální myslitel, pedagog, umělec a velice všestranný a pracovitý člověk. Vyličít jeho život je krásný, i když složitý úkol. Při čtení autobiografie Rudolfa Steinera *Má cesta životem*, v níž on sám líčí své prožitky a mapuje území svého působení a podněty, které mu život přinášel, se jeví být podstatné skoro všechno. Jakoby v životě člověka mělo smysl každé setkání, každé rozhodnutí, každý den ... S ohledem na zaměření této práce zde budou však uvedeny pouze základní údaje.

Rudolf Josef Lorenz Steiner se narodil 27². února 1861 v tehdy rakouském Kraljevcu (nyní Chorvatsko) jako první dítě Franzisky a Johanna Steinerových, kteří pocházeli z Dolního Rakouska.

Jeho rodiče se potkali v Hornu³, kde Franziska Blie pracovala jako děvečka a Johann Steiner jako lesník a myslivec na tamním panství. Majitel panství jim však nechtěl dát povolení k sňatku. Rozhodli se tedy odejít a vyměnit „teplé“ poklidné místo za nejistotu svobody. *„Tak se stalo, že místo mého narození leží daleko od krajiny mého původu.“* (Steiner, 2000, s. 8)

Johann Steiner (Geras 23. 6. 1829 – 22. 1.1910 Horn), byl v té době již zaměstnán u rakouské Jižní dráhy a do Kraljevce byl přeložen. Francizska Steiner (Horn 8. 5. 1834 -24. 12. 1918 Horn), se zcela věnovala dětem a domácnosti s malým hospodářstvím. Roku 1864 přichází na svět sestra Leopoldine a 1866 bratr Gustav. Rodina nebyla nijak bohatá.

² Lindenberg uvádí v životopise *Rudolf Steiner* tento den jako den křtu. Den narození je podle něho 25. únor.

³ Město Horn leží na severu Rakouska, v severní části spolkové země Dolní Rakousko.

Otec pracoval nejprve jako telegrafista, poté jako přednosta stanice u jihorakouských drah. A právě povaha tohoto povolání přiměla rodinu k několika záhy po sobě jdoucím změnám bydliště (Mödling 1862, Pottschach 1863 a Neudörfel 1869).

V Pottschachu, v Dolních Rakousích poblíž štýrské hranice, se usídlili na šest let. Poté, co dosáhl školního věku, byl Rudolf Steiner poslán do vesnické školy. Pro jeho učitele, starého pána, však, dle slov Rudolfa Steinera, vyučování bylo nepříjemným zaměstnáním. „*Vůbec jsem nevěřil, že bych se od něho mohl něčemu naučit.*“ (Steiner, 2000, s. 12) Po incidentu, kdy byl mladý Steiner obviněn paní „učitelovou“ ze spáchání darebného činu, který vyvedl její syn, se Rudolfův otec „*rozlítl... a se vším důrazem jim vypověděl přátelství a prohlásil: „Můj chlapec nesmí více vkročit do vaší školy.*““ (Steiner, 2000, s. 13) Poté vyučoval svého syna čtení a psaní on sám ve své kanceláři. Rudolf Steiner měl tak možnost přihlížet praktickému životu. Dle jeho slov to byla doba plná bádání, ale také nezodpovězených otázek.

Když mu bylo osm let, rodina se přestěhovala do Neudörfelu, malé uherské vesnice, která leží přímo na hranici s Dolními Rakousy. Rudolf Steiner byl poslán do tamní školy. „*Sestávala z jedné vyučovací místnosti, v níž se vyučovalo současně pro pět tříd chlapců a dívek... Bylo prostě nemožné dělat něco jiného, než nechat duši zahálet v tuposti a skoro mechanicky opisovat.*“ (Steiner, 2000, s. 17) Přes to všechno se však Rudolf Steiner naučil poměrně brzy dobře číst.

V té době do jeho života zasáhla rozhodujícím způsobem jedna událost. V pokoji pomocného učitele totiž Rudolf Steiner objevil knihu geometrie. Byl se svým učitelem zadobře, a tak si tuto knihu mohl zapůjčit. S nadšením se jí oddal, Pythagorova věta mu učarovala. „*Moci něco chápat čistě v duchu mi poskytovalo vnitřní štěstí. Vím, že díky geometrii jsem poprvé poznal štěstí.*“ (Steiner, 2000, s. 17)

Ve dvanácti letech (říjen 1872) začíná Rudolf Steiner navštěvovat reálku ve Vídeňském Novém Městě. Denně dojížděl. Ráno vlakem, ale večer se musel vracet pěšky, protože vlak ve vhodnou dobu nejel. V zimě toto putování bývalo značně obtížné.

V obou prvních třídách musel vynaložit velké úsilí, aby stačil. Teprve ve druhém pololetí druhé třídy to již šlo lépe, stal se „dobrým žákem“. Od svých 14 let pravidelně dával svým spolužákům nebo žákům nižších ročníků hodiny doučování.

Zabýval se filozofií a sám také studoval předměty gymnaziální. V 18ti letech (1879) skládá maturitu s vyznamenáním.

Prací vychovatele a domácího učitele si i nadále přivydělával při studiu na Vysoké škole technické ve Vídni, kde si za směr odborného studia zvolil povolání učitele na reálné škole. Dal se zapsat na matematiku, přírodovědu a chemii. Původně chtěl matematiku a deskriptivní geometrii, ale z časových důvodů, aby mohl dávat soukromé hodiny a vydělat si tak nějaké peníze, toto přání neuskutečnil.

Měl pověst výborného pedagoga. Intenzivně se zajímal o všechny oblasti lidského poznání a kromě předmětů na své fakultě si zapsal také přednášky z německé literatury, filozofie, dějin, práva a přírodovědy.

Díky svému zájmu a znalosti Goetha mu byla nabídnuta (1889) práce v Goethově a Schillerově archivu ve Výmaru. Zde působil sedm let. Roku 1891 byl promován doktorem filozofie na Univerzitě Rostock u profesora Heinricha von Stein s prací „*Základní otázka teorie poznání se zvláštním ohledem na Fichtovo vědecké ponaučení. Prolegomena k porozumění filozofujícího vědomí samo se sebou*“, která vychází 1892 pod názvem *Pravda a věda*. Na podzim 1893 se objevuje jeho hlavní filozofické dílo *Filozofie svobody*. Zabývá se zde otázkou: *Do jaké míry je člověk ve svém jednání schopen svobody?*

V letech 1897 až 1900 se v Berlíně ujímá redigování časopisu *Magazín pro literaturu* (*Magazin für Literatur*), v němž představil mimo jiné také zásady svých pedagogických názorů. Tyto myšlenky znovu odůvodnil ve spisu *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* (1907). Roku 1899 uzavírá manželství s Annou Eunikou⁴. Od přelomu století zaujímá Rudolf Steiner postoj ke všem vážným a důležitým otázkám doby. Proti materialistickému způsobu myšlení svých současníků stavěl nový způsob nahlížení, který vycházel z existence živě tvořícího ducha v člověku.

Od roku 1900 se začíná podílet na přednáškách pro Theosofickou společnost. Věcné rozdíly jej však v roce 1913 vedou k odloučení se od ní a zakládá společnost Anthroposofickou (z řeckého *anthropos* člověk a *sofia* moudrost). Svůj duchovněvědecký způsob bádání pojmenoval slovem *anthroposofie*, jež poprvé použil Immanuel Hermann Fichte.⁵ Roku 1914 se žení s Marií von Sivers.

⁴ Anna Steiner umírá 1911.

⁵ R. Steiner její poznatky představil v mnoha spisech a ve více jak 6000 přednáškách.

Během první světové války zakládá v Dornachu u Basileje (Švýcarsko) Goetheanum – první Svobodnou vysokou školu pro duchovní vědu a později i v současnosti centrum Všeobecné anthroposofické společnosti. První Goetheanum bylo ze dřeva. To o silvestrovské noci 1922/23 lehlo popelem, avšak nezmizelo z povrchu země nadlouho. Po Steinerově smrti (30. březen 1925) bylo znovu postaveno, podle jím navržených nových forem, celé z betonu.

K základním spisům⁶ Rudolfa Steinera patří: *Filozofie svobody* (1893/94), *Theosofie* (1904), *O poznávání vyšších světů* (1904–1905) a *Tajná věda v nástinu* (1909). Základní pedagogické spisy, které vyšly v českém překladu jsou *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* (1907) a přednášky *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky* (1919); *Metodika a didaktika* (1919); *Waldorfská pedagogika: seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu* (1919)⁷.

⁶ Díla, která sám napsal a v nichž (s výjimkou *Filozofie svobody*) pokládal základy své duchovní vědy, kterou v dalších letech rozvíjel i v umělecké a sociální sféře (*Tajná věda v nástinu*, s. 258).

⁷ Tyto tři knihy obsahují přednášky a zápisy z úvodního kurzu, který se konal mezi 21. srpnem a 6. zářím 1919 pro budoucí učitele první waldorfské školy ve Stuttgartu.

1.2 První Svobodná Waldorfská škola

Byla otevřena roku 1919 jako „jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev společnosti“⁸. Vznikla na základě rozhodnutí Emila Molta, ředitele továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu, který pravděpodobně jednoho dubnového dne 1919 zpravil Rudolfa Steinera o svém úmyslu zřídit pro děti svých zaměstnanců školu. Tato škola vzešla ze sociálních potřeb tehdejšího Německa, které se nacházelo ve veliké bouři a hospodářské krizi: „Šířil se hlad a epidemie. Hospodářský život se hroutil, demonstrace, nezaměstnanost a vzpoury patřily k dennímu pořádku. Na jaře 1919 Německu hrozila občanská válka.“⁹ (Carlgren, 1991 s. 9)

Pád císařství odkryl hluboké třídní rozpory. Na otázku jak tuto situaci řešit, reagoval také Rudolf Steiner a rozhodl se, poté co byl vyzván, zveřejnit svou koncepci nového sociálního pořádku. V březnu se objevila jeho výzva *K německému národu a kulturnímu světu (An das deutsche Volk und die Kulturwelt)* a v dubnu vyšla jeho kniha *Podstata sociální otázky (Die Kernpunkte der sozialen Frage)*. (Carlgren, 1991, s. 10)

Zároveň v té době neúnavně přednášel a právě jedna taková přednáška pro dělníky a zaměstnance továrny Waldorf - Astoria, jejíž průběh vylicil Herbert Hahn¹⁰

⁸ Citováno z: www.waldorf.jesenik.com (1.11. 2008)

⁹ Po císařské abdikaci v listopadu 1918 se snažili převzít moc v zemi jednak parlamentní liberálové, jednak i revoluční komunisté. Po tři měsíce se obě revoluční skupiny snažily získat na svou stranu výhody, ale když komunisté v lednu 1919 zorganizovali v Berlíně otevřené povstání, stačili republikáni zavolat armádu, aby je potlačila. Ti, kteří nebyli zabiti v ulicích, byli postupně dopravováni do věznic. Krátce poté se sešlo národní shromáždění ve Výmaru (hlavní město neskýtalo bezpečí) a navrhlo pro nový stát ústavu.

¹⁰ Herbert Hahn (1890–1970) byl jedním z prvních, kteří byli pozváni Rudolfem Steinerem, aby se stali zakládajícími učiteli Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu.

ve své knize *Rudolf Steiner, wie ich ihn sah und erlebte*, dala nakonec vzkličít první waldorfské škole.

Steiner zde mimo jiné hovořil o tom, *„jak ročně tisíce a tisíce lidí ve věku, kdy jejich duchovní a duševní síly potřebují péči a rozvíjení, jsou ve svých nejlepších silách omezováni, protože podléhají hospodářskému tlaku a musí nastoupit do zaměstnání.“* (Carlgren, 1991, s. 16) Přání dělníků, aby jejich děti mohly navštěvovat takovou školu, vytvořilo podklad pro její realizaci. Emil Molt se rozhodl tuto myšlenku uskutečnit - školu otevřenou všem, bez ohledu na sociální původ i pohlaví.

Tuto událost – přednášku pro dělníky továrny Waldorf – Astoria z 23. dubna 1919 – popisuje Herbert Hahn jako *„vlastní okamžik zrození waldorfské školy“* (Carlgren, 1991, s. 16).

1.3 Cíle waldorfské pedagogiky

"Naši největší snahou musí být vyvinout svobodné lidské bytosti, které jsou schopny dát svému životu účel a směr." ¹¹

(Rudolf Steiner)

V souladu se směřováním reformního pedagogického hnutí klade také waldorfská pedagogika do centra dítě. Jejím cílem je vychovávat z dětí harmonické (Steiner, 2003, s. 28) a všestranné osobnosti, které budou schopny v dospělosti citlivě vnímat svět, svobodně a uvážlivě se rozhodovat a pak jednat. Velice jí leží na srdci vypěstovat v člověku sociální citění.

Tato pedagogika si nade vše cení zdravého *vztahu*. Vychází z něj a snaží se jej nadále utvářet. Nejedná se přitom pouze o vztah mezi učitelem a žákem, ale snahou je, vytvořit u dítěte také zdravý vztah ke světu, k sobě, ke všemu, co nás obklopuje, ať už je to přírodní prostředí anebo prostředí člověkem vytvořené. Cítím-li, že ke mně něco patří, není mi to již více lhostejné. Začnu být za onu věc spoluzodpovědná. Velkým přáním zde je, aby se dítě, mladý člověk s tímto světem propojil, aby se zde dobře zabydlel a tudíž, aby mu tento svět ležel na srdci. Tedy svoboda spojená se *zodpovědností*.

Waldorfská pedagogika k tomuto cíli směřuje svou metodikou i učebním obsahem přes rozpoznání a rozvíjení talentů, schopností a nadání každého jednotlivého dítěte. Bere si na pomoc činnosti praktické, umělecké i ty zaměřené na myšlení. Dále si je vědoma, že opuštěním školních lavic proces učení a vývoje nekončí, ale pokračuje i do období dospělosti a stáří. A to se snaží mít tato pedagogika neustále „před očima“ – být školou pro život.

¹¹ převzato z <http://www.theionaschool.org.uk> (10. 10. 08)

1.4 Principy waldorfské pedagogiky

„Umění a láska působí jako slunce – probouzí energii.“

(Maxim Gorkij)

Principy waldorfské pedagogiky vycházejí z poznání vývojových zákonitostí a potřeb člověka, formulovaných Rudolfem Steinerem.

Na celém procesu výchovy a vzdělávání mladého člověka na waldorfské škole se podílí mnoho činitelů, bez kterých by tento proces nemohl být úspěšný. Myslím si, že klíčovým slovem je zde *spolupráce*. Ta se uplatňuje na mnoha rovinách. Mezi rodinami a školou, dětmi mezi sebou a vůči učiteli i učiteli navzájem.

Spolupráce rodičů na chodu školy

Živý zájem a aktivní spoluúčast rodičů na chodu školy je podstatným rysem waldorfské školy. Nesmírná spolupráce rodičů s učiteli a učitelů s rodiči je nezbytná. Bez ní by tato škola nemohla existovat. Ač jsou u nás waldorfské školy až na výjimku v Českých Budějovicích¹² státní, rodiče se podílejí na financování různých oblastí, jako například na dalším vzdělávání učitelů, vybavení tříd a školy, nákupu pomůcek aj. Kromě této pomoci připravují také slavnosti a jarmarky, jež jsou pevnou součástí této školy, účastní se při přípravě tříd na nový školní rok i při jejich výzdobě v průběhu roku a všude a vždy tam, kde je potřeba.

¹² Základní škola waldorfská České Budějovice o.p.s. je nestátním školským subjektem zřízeným obecně prospěšnou společností. Její činnost jako soukromý subjekt byla zahájena 1. 9. 2008, kdy otevřela 1., 2., 3. a 6. třídu; je řízena správní a dozorčí radou.

Učitelé zase informují rodiče o dětech jim svěřených na pravidelných třídních schůzkách (konají se zpravidla každý měsíc) a snaží se nalézat tu nejlepší cestu pro jejich svěřence.

Spolupráce mezi dětmi

Třída je loď, jejíž posádkou jsou děti a kapitánem třídní učitel. Pro zdárné doplutí do přístavu je nutná jejich spolupráce. Děti jsou k ní vedeny namísto soutěživosti. Celou pedagogiku tak prostupuje silný element *výchovy k sociálnímu soužití*, k toleranci a postoji respektu a pochopení pro druhé lidi, ale také láskyplné oddanosti k vlastnímu jednání (Carlgren, 1991, s. 103), což se nemusí vylučovat. Rozvíjen je *smysl pro odpovědnost*, děti se vědomě učí podřídit své zájmy zájmu celku. To je průprava pro budoucí zaměstnání, kde je vždy třeba spolupracovat a ne se prosadit za každou cenu..

Velkou pomocí při rozvoji sociálních kompetencí je nedělení tříd podle nadanosti žáků, ale zároveň je běžná *integrace* žáků. Důležité přitom je, aby každý žák v něčem vynikal a měl tak možnost pocítit úspěch. Tím získává i v očích druhých. V široké nabídce činností (stejný důraz je kladen na tradiční předměty i na výuku základů řemesel a uměleckou výchovu) si každý žák má možnost najít alespoň jednu oblast, v níž je dobrý.

K vytvoření otevřeného postoje vůči cizím kulturám a národům velkou měrou také přispívá *výuka dvou cizích jazyků od první třídy*.

Výchova a vzdělávání založené na vztahu

Od 1. do 9. ročníku je třída v ideálním případě vedena jedním třídním učitelem, který vyučuje pokud možno všechny hlavní předměty (epochy). Ve vyšších ročnících jej v odborných předmětech může nahradit jiný učitel - specialista.

Vzniká tak možnost, aby učitel své žáky poznal do hloubky a tím jim dal podporu a výchovný přístup, který potřebují. Mezi učitelem a žákem se vyvine vztah. Učitel se tedy v prvé řadě zaměřuje na své žáky, ne na látku, kterou má odučit, a pečuje o rozvoj jejich osobnosti po celou dobu školní docházky.

Kolegium učitelů

Učitelé se každý týden, zpravidla ve čtvrtek, scházejí na pedagogické konferenci – ve waldorfských školách zvané učitelské kolegium - aby se spolu věnovali pedagogickým a organizačním otázkám. Tato konference slouží ke společnému studiu, rozhovorům o dětech i o třídách, řeší se na ní organizační záležitosti. Učitelé navzájem sdílejí své postřehy a činí opatření, která jsou potřebná pro zdravý chod školy.

Další skupinou principů jsou ty, které vycházejí ze zákonitostí vývojových kroků a potřeb člověka tak, jak je formuluje anthroposoficky orientovaná duchovní věda:

Přiměřenost vyučování aktuálnímu vývojovému stupni dítěte

Učební plán, metody a obsahy výuky na waldorfské škole jsou přímo odvozeny z poznání vývojových kroků mladého člověka. Na výchovu je zde nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti.¹³

Vývojové potřeby dětí vyžadují, aby byla výuka „zprvu zejména bohatě obrazná, obohacující a posilující duševní substanci, následně fenomenologická při postupném vyvozování závěrů a srovnávání.“¹⁴

Důraz na vlastní vnitřní aktivitu

Tento princip se prolíná celým spektrem výuky na waldorfské škole. Děti tak například nedostávají do rukou hotové učebnice, jež jsou určitým polotovarem, jehož obsah je třeba pouze „zkonzumovat“, ale samy si je vytvářejí v podobě epochových sešitů či sešitů pro cizí jazyky. Děti jsou dále stimulovány k vnitřní aktivitě třeba tím, že se jim nepředkládají nejprve pravidla, ale tato pravidla, zákonitosti určitých jevů ony samy formulují na základě pozorování a zkušenosti. Děti nejsou pouze pasivními příjemci, ale aktivními tvůrci.

Ohleduplnost k životním silám dítěte

„Vzdělávání je cesta, ne závod.“¹⁵

¹³ Viz. www.waldorfjesenik.com/waldorf-pedagogika.php (1. 11. 2008)

¹⁴ Převrátil, Leoš. Dračí výročí v Michaelské době. Člověk a výchova, 3/2008, s. 35.

¹⁵ <http://www.bristolsteinerschool.org/> (6. 9. 2008)

Šetrné zacházení se životními silami člověka je přístup, který zaujímá waldorfská pedagogika. Z hlediska anthroposofie můžeme u člověka rozlišit *tělo* fyzické, životní (éterné), astrální a já. Éterné tělo bychom si mohli představit jako proudění růstových a vyživujících sil, jako architekta fyzického těla.¹⁶ V prvním sedmiletí jsou tyto síly zaměstnány intenzivní výstavbou a utvářením fyzického těla. Tato prudká etapa vývoje končí výměnou zubů. Poté je část éterných sil k dispozici učení. I nadále však dítě roste a vyvíjí se. Proto je tak důležité, pracovat s ním vhodným způsobem, nepřetěžovat jej a se životními silami zacházet hospodárně, k čemuž velice přispívá rytmus a řád.

Dýchající vyučování

Je princip, který s předchozím úzce souvisí. Dítě, obzvláště v prvních ročnících, ve vyučování potřebuje střídání pohybu a klidu, naslouchání a vlastní činnosti, proměnu mezi plnou bdělostí a snivým ponořením se do obrazů.

To znamená, že by se měly střídat fáze aktivní (nádech) s fázemi pasivními (výdech). Takové uspořádání šetří životní síly a je vzorem i pro budoucí hospodaření s nimi. Vyučování by mělo získat určitý rytmus a tím vést ke zdravým životním návykům.

EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ

Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis aj.) probíhá v tzv. *epochách*. První dvě vyučovací hodiny jsou spojené, tvoří vyučovací blok, který se dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Po dobu 3 – 4 týdnů v tomto čase 100 – 110 minut učitel s žáky rozvíjí vždy jedno dané téma. Žáci i učitel mají tak možnost věnovat se danému předmětu z mnoha stran, jít do hloubky a také si probíranou látku prožít. Po několika měsících se opět k danému tématu vrátí, krátce zopakují a navážou. Lievegoed (1993, s. 133) k tomu udává:

¹⁶ Tajná věda v nástinu, 1909, s. 37

„Při vyučování v epochách se učivo pokaždé ponoří do nevědomí a je na určitou dobu zapomenuto. V tomto mezidobí začíná proces utváření schopností, které se stávají plodnými už během následující epochy pro přijímání nové látky. ... Dosavadní systém hodinového rozvrhu spojuje látku hlavně s naším intelektem, ale systémem epoch se navíc dítě ztotožňuje hlouběji s látkou a ta se stává více jeho vlastnictvím. Tím se může lépe plnit proces přeměny učiva ve schopnosti, které mohou přinášet plody v životě.“

V epochách, tedy v tzv. hlavním vyučování, se na základní škole zpravidla neprobírají cizí jazyky, hudební, výtvarná, pracovní ani tělesná výchova a eurythmie. Toto jsou předměty, které vyžadují častější pravidelné procvičování každý týden a učí se v klasických hodinách. I při nich je však snaha o to, rozčlenit je na část rytmickou – plnou říkadél a písniček, část vyučovací, v níž se probírá nová látka a část vyprávěcí, která by měla třídu zklidnit a harmonizovat.¹⁷

Všestranný rozvoj dítěte

Snaha o všestranný rozvoj člověka ve smyslu rovnoměrné kultivace všech jeho duševních sil. Stejný důraz je tak kladen na rozvoj *myšlení, citění a chtění*. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.

Člověk, který je schopen samostatně přemýšlet, jehož myšlení je zároveň prostoupeno citem, a který je schopen na základě poznání, ke kterému dospěl, jednat, to je důležitý cíl waldorfského vzdělávání. Z toho důvodu, převážně pro kultivaci vůle, je na waldorfských školách navíc vyučován předmět **eurythmie**.

„Výraz samotný pochází z řečtiny a značí „krásný (harmonický) pohyb“ ... má prohlubovat učivo hlavního vyučování a zároveň působit jako doplněk tělesné výchovy – přičemž rozvíjí vnímavost dětí i jejich charakterové vlastnosti (zejména vůli). Ve všech oblastech tohoto pohybového umění se stává viditelným slovo nebo hudba. Proto

¹⁷ Čerpáno také z: www.waldorf.jesenik.com/waldorf-pedagogika.php (1. 11. 2008)

se eurythmii říká také viditelná řeč či viditelný zpěv. Pracuje se při ní s texty a živou (nereprodukovanou) hudbou.“

(Dana Holečková, Waldorfské páteční listy, Brno, 2006/07)

Díky respektování vývojových stupňů dítěte a neurychlování jeho vývoje vyplývá, že první tři roky je důraz nejvíce kladen na vůli, děti se hodně hýbou, a skrze chtění je pak osloveno myšlení. Ve 4., 5., 6. třídě oslovujeme hlavně cítění. Je to také doba, kdy dochází k výrazným tělesným změnám (začíná puberta). V 7.-9. třídě oslovujeme hlavně hlavu, rozvíjíme logické myšlení. Díky správnému myšlení se pak daří aktivovat i vůle, chuť něco dělat.

Látka se předkládá v názorných líčeních, v obrazech, ne v definovaných pojmech. Spíše se charakterizuje, než definuje.

Dobro, krása a pravdivost¹⁸

Jsou klíčová slova prvních třech sedmiletí. V prvním sedmiletí vládne v dítěti přesvědčení: *Svět je morální*, dobrý a proto hoden napodobování. Druhé sedmiletí je charakteristické tím, že děti žijí převážně přítomností, což plyne z přesvědčení: *Svět je krásný*. Ve třetím sedmiletí by člověk měl poznat, že *svět je pravdivý*, poznatelný.

Umělecký charakter vyučování

Vyučování na waldorfské škole by mělo být prodchnuto uměleckým prvkem. Výchova se v tomto pedagogickém směru pojímá jako umění. Celé vyučování by mělo z něho vyvěrat. Učitel je umělcem. (Steiner, 2003, s. 27)

Respekt k osobnosti dítěte

Rudolf Steiner učitelům první svobodné waldorfské školy kladl na srdce, aby se v každém dítěti snažili vidět otázku, „*božskou hádanku, kterou má učitel a vychovatel rozluštit pomocí láskyplného výchovného umění, dokud mladý člověk nenalezne sám sebe.*“ (Carlgren, 1991, s. 23). Ukazuje-li se nějaké dítě jako problematické, učitel se

¹⁸ Podrobnější charakteristika těchto pojmů viz. kapitola Vývojové fáze člověka

je zpravidla nesnaží zpracovat silou, ale spíše by jej to mělo povzbudit k hlubšímu zamyšlení se nad dítětem a hledání léčivé cesty.

Hodnocení

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku, a jelikož je dítě vnímáno a vychovááno celistvě, ve waldorfské škole se k hodnocení nepoužívají známky. Vysvědčení jsou *slovní*, třídní učitelka a ostatní učitelé vypracovávají zpravidla podrobnou charakteristiku práce a chování žáka. Pouze v 8. a 9. ročníku žáci známky dostávají, aby jim bylo umožněno přejít na zvolenou střední školu.

Waldorfská pedagogika pěstuje v dětech *zdravé sebevědomí* a podporuje svým působením tvořivost a touhu po vzdělání. To se utváří díky *pozitivnímu hodnocení* dětí, které respektuje jejich individuální rozvoj a schopnosti. Jako motivace k učení musí sloužit pouhá touha po něm, vyvěrající ze vztahu učitel – žák. Děti se neučí ze strachu před špatnými známkami, ale proto, že je to pro ně přirozené a proto, že pociťují, že probíraná látka se jich dotýká, že s nimi nějak souvisí.

2 Vývojové fáze člověka

Jednou z podmínek dobrého vyučování a výchovy je dle Rudolfa Steinera dobře „vyvinuté vědění o podstatě vyvíjejícího se člověka, prostoupené vůlí a citem“ (Steiner, 2003, s. 131).

V přednáškovém cyklu *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*¹⁹ se Rudolf Steiner spolu s nastávajícími učiteli první waldorfské školy nad člověkem zamýšlí ze tří hledisek: duševního, duchového a tělesného. V 9. kapitole této knihy se pojednává mimo jiné o východiscích tří principů waldorfské pedagogiky – o dobru, kráse a pravdivosti - které úzce souvisí s vývojovými sedmiletými cykly člověka a z nichž se odvozuje samotný přístup k dítěti v jednotlivých sedmiletích. Myslím si, že je pro učitele důležité, aby měl jasno v tom, jak bude k dětem přistupovat. Není možné stejným způsobem vést třídu s prvňáky a s osmáky. Uvědomění si vlastní pozice a pozice dětí, může vést ke zdařilé komunikaci a spolupráci.

Život mladého člověka před dosažením dospělosti, v prvních dvou desetiletích, je možno rozdělit na tři části přibližně po sedmi letech. Každý tento sedmiletý úsek se vyznačuje zcela určitým rázem, jakoby určitým jednotným laděním:

„Až do výměny zubů...dítě...chce být napodobující bytostí; chce napodobovat všechno, co vidí ve svém okolí. Od sedmého roku až do pohlavní dospělosti máme před sebou dítě, které chce přijímat to, co by mělo vědět, cítit a chtít, na základě autority; a teprve s pohlavní

¹⁹ Německý název: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293

dospělosti začíná člověk toužit, aby mohl navazovat vztah k okolí na základě vlastního úsudku.“

(Steiner,

2003, s. 131)

2.1 Dítě od narození do výměny zubů

V této etapě vývoje má největší význam to, jaký je vychovatel člověk, zda-li jej dítě smí napodobovat. *„Jsou dvě magická slova, jež udávají, jak dítě vstupuje ve vztah ke svému okolí, a to: NAPODOBENÍ a VZOR.“* (Steiner, 2003, s. 139) Z toho tedy vyplývají zcela náročné požadavky na dospělé lidi obklopující dítě (jeho rodiče, vychovatele, příbuzné, aj.). Člověk by v jeho blízkosti neměl provádět nic, co není napodobení hodné.

Schopnost, která tedy charakterizuje toto období, je **nápodoba**. Dítě až do výměny zubů (přibližně do věku sedmi let) nemá ještě žádnou schopnost abstrakce (Okruh a střed, 2002/4, s. 32). Vše, co se učí, získává ze svého bezprostředního okolí. Je jako houba, která do sebe vše nasává.

Tento obsah, který do sebe pojímá, se však netýká pouze toho, co vidí a slyší, tedy běžnými smysly vnímatelného světa, ale nápodoba jde tak daleko, že dítě přijímá i celé duševní ladění svých vychovatelů a jejich moralitu.

Až do výměny zubů se život dítěte vyznačuje hlavně tím, že *chce* být napodobující bytostí. Lidský život dle antroposofie nezačíná početím, ale člověk existuje již předtím, v duchově-duševním světě. Když se „oděje tělem“, pokračuje ještě nějakou dobu v uskutečňování něčeho minulého, co předtím prožíval v duchovnu, protože je naplněn odevzdaností. *„Proto se dítě také odevzdává svému okolí tím způsobem, že napodobuje lidi.“* (Steiner, 2003, s.139)

R. Steiner se ptá na to, co je základním podnětem, dosud nevědomou základní náladou dítěte až do výměny zubů. Touto náladou je předpoklad: **Celý svět je morální, jinými slovy dobrý.**

„Vždyť to je to povznášející a velké při pohledu na děti, že děti tvoří lidskou rasu, která věří v morálku světa, a proto je přesvědčena, že smí svět napodobovat.“

(Steiner, 2003, s. 140)

2.2 Od výměny zubů k pozemské zralosti

Při vstupu do školy zbývá často ještě jeden rok z prvního sedmiletí, tedy síly napodobování působí v plném proudu. Tato vlastnost nápodoby přetrvává často z větší míry až do 9 a půl let, ale ani potom nemizí zcela.

Kolem 9 a půl let věku dítěte nastává ve způsobu jeho vnímání a prožívání velká změna. Tento okamžik by se dal připodobnit k průchodu tunelem do světla. Ve waldorfské pedagogice se tento proces nazývá **rubikon**. Děti upouští od spontánní nápodoby a začínají se ptát proč. Začínají o věcech přemýšlet. A tak přibývají i nové předměty: přírodopis, vlastivěda, dějepis, fyzika, chemie atd.

Jako chtělo být dítě v prvním sedmiletí napodobující bytostí, ve druhém sedmiletí potřebuje přijímat to, co by mělo znát, chtít a cítit na základě **authority** (Steiner, 2003, s. 131).

Mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí žije dítě hlavně v přítomnosti, vychutnává si svět kolem sebe. Dle Steinera je neuvědomovaným předpokladem k tomuto postoji přesvědčení: **Svět je krásný**. A je na učitelích, aby tomuto předpokladu vycházeli svým vyučováním vstříc. Proto by mělo veškeré vyučování na základní škole (to je období právě 2. sedmiletí) mít umělecký charakter.

2.3 Od pozemské zralosti k dospělosti (14-21let)

Od pohlavní zralosti, R. Steiner používal také termín „pozemská zralost“, se objevuje schopnost abstraktního myšlení. Dospívající jsou připraveni poznávat svět

a jeho zákonitosti intelektuálně a také si mohou tvořit vlastní úsudek. Proto by mělo vyučování až nyní nabývat „vědeckého rázu“ (Steiner, 2003, s. 141). Člověk začíná toužit po tom, aby navazoval vztah k okolí na základě vlastního úsudku a aby mohl poznat **svět jako pravdivý**.

Waldorfská pedagogika chce dětem pomoci potvrdit tato jejich skrytá očekávání (svět je dobrý, krásný a pravdivý), z nichž pak budou čerpat sílu, důvěru a radost po celý život.

3 Výuka cizích jazyků

„Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“

(Ludwig Wittgenstein)

Na waldorfské škole se hned od první třídy začíná s výukou dvou cizích jazyků. Proč ještě před začátkem psaní a čtení v mateřském jazyce dva cizí jazyky? Na tuto otázku, proč dva jazyky, Templeton (1997, s. 9) uvádí: „*Polarizace „já“ a „to jiné“ musí být doplněna o zkušenost, že stejná věc se dá pozorovat, pocítovat a vyslovit nejen dvěma způsoby, ale více.*“²⁰ A proč hned od prvního ročníku? Při vstupu do školy panují pro osvojování jazyka výborné podmínky. Dítě je schopno se díky nápodobě do cizí řeči vžít, zcela se do ní ponořit a vnímat ji celistvě.

Rudolf Steiner se k výuce cizích jazyků vyjádřil na jedné konferenci²¹ učitelů stuttgartské waldorfské školy takto: „*Když se bude jazykové vyučování provádět od první třídy do šesté, ... když bude ohnivé, když vyučování nebude usínat, postačí šest let, se třemi hodinami týdně; poté je možné redukovat.*“²² Dále ještě dodal: „*Šest let výuky angličtiny se sedmi až čtrnáctiletými vydá daleko více, než šest let vyučování*

²⁰ Přeloženo autorkou.

²¹ Konference z 28. 10. 1922. GA 300/2, s. 161

²² Prozatím je situace v českých waldorfských školách jiná. Vzhledem k hodinové dotaci, která je k dispozici, tak např. mají ve waldorfské základní škole v **Ostravě** prvňáci a druháci (školní rok 2007/2008) anglický a německý jazyk vždy po 1 hodině týdně a až od 3. do 9. ročníku tři hodiny angličtiny a 2 hodiny němčiny. V **Olomouci**, kde se školním rokem 2008/2009 otevřela první třída již popáté, měli prvňáci ve šk.roce 2007/2008 německý jazyk 2 hodiny týdně a anglický jazyk v prvním ročníku neměli. V **Českých Budějovicích** mají prvňáci i druháci shodně po dvou hodinách angličtiny i němčiny. Výuka německého jazyka probíhala však formou povinného kroužku. Ve třetí třídě budou navazovat tři hodiny němčiny a jedna hodina angličtiny.

se staršími.“²³ (Templeton, 1997, s. 10) V nižších třídách by proto ve výuce cizích jazyků měly být podniknuty nejpodstatnější kroky.

3.1 Klíčové kompetence

Školství České republiky prochází reformou. Mění se celkové pojetí vzdělávání a povaha cílů pedagogického procesu. Cíle základního vzdělávání jsou stanoveny takto:

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“

(RVP, 2004, s. 4)

Kromě znalostí je veliký důraz kladen na rozvoj tzv. *klíčových kompetencí*:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“

(RVP, 2004, s. 6)

Na základě obecně přijímaných hodnot ve společnosti a obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti, bylo vybráno a charakterizováno šest klíčových kompetencí závazných pro všechny typy základních škol:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní

²³ Přeloženo autorkou.

- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence občanské*
- *kompetence pracovní*

Klíčové kompetence vedle sebe nestojí odděleně, ani se tak nemohou učit. Přirozeně se prolínají a k jejich rozvoji je potřeba součinnosti mnoha aktivit vzdělávacího procesu. Jejich osvojování je dlouhodobý proces. Dosažená úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání je charakterizována takto:

Kompetence k učení

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení a je ochotný věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
- b) vyhledat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat.
- c) operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí, propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytvářet komplexnější pohled na různé oblasti života.
- d) samostatně pozorovat a experimentovat, získané výsledky porovnávat, kriticky posoudit a vyvodit z nich závěry pro jejich aplikaci.
- e) poznat smysl a cíl učení, mít k němu pozitivní vztah, posoudit vlastní pokrok a určit překážky či problémy bránící učení, naplánovat si, jakým způsobem může své učení zdokonalit, zhodnotit výsledky svého učení a diskutovat o nich.

Kompetence k řešení problémů

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) vnímat nejrůznější problémové situace, rozpoznat problém a pochopit jej, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách a promyslet a naplánovat způsob řešení.
- b) vyhledat informace vhodné k řešení problému, využít získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.
- c) řešit problémy samostatně.
- d) myslet, činit uvážlivá rozhodnutí a obhájit je.

Kompetence komunikativní

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) formulovat své myšlenky a vyjádřit je v logickém sledu, výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- b) naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojit do diskuse, obhájit svůj názor vhodnou argumentací.
- c) porozumět různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- d) využít získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření pravidel práce v týmu a na základě poznání a přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce.
- b) podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů a v případě potřeby poskytnout pomoc nebo o ni požádat.

- c) oceňovat zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a činí.
- d) vytvářet si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládat a řídit svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) respektovat přesvědčení druhých lidí, vcítit se do situací ostatních lidí, odmítnout útlak a hrubé zacházení.
- b) chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy a být si vědom svých povinností a práv.
- c) rozhodovat se zodpovědně podle dané situace.
- d) respektovat, chránit a oceňovat naše tradice a kulturní i historické dědictví a aktivně se zapojit do kulturního dění.
- e) chápat ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektovat požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhodovat se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

Žák je na konci základní školy schopen:

- a) používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové podmínky.
- b) přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.

- c) využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

(RVP, 2004, s. 6 – 9)

Na waldorfské škole jsou tyto kompetence budovány již od počátku. Děti jsou vedeny ke *spolupráci* (kompetence sociální) a *otevřené, ale slušné komunikaci* (kompetence komunikativní a kompetence k řešení problémů). Učivo je jim předkládáno pro ně vhodným způsobem (zohledňují se individuální potřeby, temperament, atd.) a tím je vytvořen prostor pro to, aby se dítě rozvinulo a získalo *zdravé sebevědomí* (kompetence personální) a *předpoklady pro zodpovědnou volbu povolání* (pracovní kompetence). Výuka by měla být dostatečně zajímavá a provázaná se životem, takže by děti měly mít *chuť i nadále se vzdělávat* (kompetence k učení) a rozšiřovat si obzor (kompetence občanská). Vzniká tím předpoklad k celoživotnímu vzdělávání a rozvoji.

3.2 Cíle vyučování cizím jazykům na waldorfské škole

Vlastním cílem výuky cizích jazyků na waldorfské škole, jako ostatně všeho, s čím se děti na waldorfské škole setkávají, jsou ony samy, jejich zdravý vývoj a položení základů k harmonicky a všestranně rozvinutému člověku.

Konkrétněji to skrze výuku cizích jazyků znamená probudit a podporovat *zájem a otevřenost vůči cizímu*, rozvíjet cit a toleranci vůči druhé zemi, jejím obyvatelům i kultuře.

Kromě tedy očividného hlediska domluvit se s rodilým mluvčím - *rozvoj jazykových kompetencí a znalostí* - jde z širšího pohledu o pokládání základů ke vzájemnému porozumění odlišných kultur, ke schopnosti vcítit se do mentality obyvatel jiné země, nasávat ducha jiné kultury. Jazyk mluvčího formuje, poskytuje mu nový náhled na svět. Jakým způsobem se to také děje, ilustruje následující příklad. Jan Dostal uvádí ve své knize *Život s duchem jazyka* (2007, s. 41) příklad s českým slovem „ruka“:

„Víme, že to je nástroj typicky lidských pohybů. Sám zvuk slova nám tady prozrazuje, že to je prostředek k práci, k energické činnosti. Ale srovnejme s tím německé Hand. Zaposlouchejme se do něho, abychom zjistili, že toto německé slovo nevypovídá nic o ruce jako nástroji práce. To je aristokratická ručka, kterou si člověk může dát políbit nebo ji ukrýt do rukavičky!“

Nedá se dostatečně docenit dopad, který to na děti má v jejich dospělosti. Dle slov Magdaleny Geryšerové, zkušené waldorfské pedagožky, zažije-li dítě konkrétní pozitivní zkušenost například s němčinou, klíšé, generační názory, vina, aj. na ně dále nepůsobí. Vytvoří si k tomuto jazyku i kultuře kladný vztah a to se silně promítne do jejich budoucích postojů. Cizí řeč vnáší do našeho života **další úhel pohledu na svět.**²⁴

Lievegoed (1992, s. 50) to ilustruje následovně:

„Řeč určitého národa se pokouší ve vokálech a konsonantech pojmenovat a vyjádřit stvoření. Když různé národy přitom pro stejný předmět používají jiného výrazu, pak to poukazuje na to, že na základě rozličného nadání prožívají u stejného obsahu něco zcela odlišného.“

Výsledkem vzdělávání se v cizím jazyce jsou pak tři navzájem provázané roviny (Janíková; Michels-McGovern, 2002, s. 19):

- *Pragmatická rovina* směřuje k osvojení si jazykových a kulturních obsahů.
- *Afektivní rovina* slouží k rozvoji vnitřních postojů jako je tolerance, otevřenost a připravenost ke komunikaci. Patří sem také pozitivní naladění k učení se řečem a k učení obecně.
- Schopnost rozpoznat *učební techniky a strategie*, reflektovat je a vědomě je používat, takže se tyto techniky v pozdějším životě budou moci přenést na získání jiných učebních obsahů.

²⁴ Seminář pro výuku cizích jazyků na waldorfské škole, Pardubice, jaro 2008.

Postupně by měly být vyvinuty čtyři oblasti jazykových dovedností. Každá dovednost se přitom skládá z rozmanitých částečných kompetencí.

<p>Dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poslech s porozuměním - Čtení s porozuměním - Mluvení - Psaní 	<p>Částečné kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonetika - Slovní zásoba - Gramatika - Pravopis
--	---

Komunikativní kompetence neznamená pouze jazykově správně formulovat obsah. Jazyková forma musí být také komunikativně přiměřená, tedy měla by zahrnovat také mimojazykové faktory jako kontext/situaci, vztahy mezi mluvčími, řečový úmysl a kulturně specifické normy. Pro úspěšnou komunikaci se tak stává předpokladem určitá základní znalost zeměpisných okolností. (Janíková; Michels-McGovern, 2004, s. 19)

Pro cílovou skupinu, na kterou se v této práci zaměřuji, tj. děti v prvním ročníku ZŠ, přichází v úvahu například následující způsoby rozvoje komunikativní kompetence:

- Krátké spontánní dramatizace konkrétních situací vzatých z každodenního soužití ve třídě i mimo ni. Nácvik praktických dovedností a znalostí v modelových situacích.
- Dramatizace pohádek a jednoduchých situací ze života. Možné je zde začlenit také prostředky neverbální komunikace (gesta, zvuky, mimiku).
- Rozvoj schopnosti komunikovat s okolím při praktických činnostech.

3.3 Učební plán pro výuku cizích jazyků

Na otázku, zda existuje waldorfský učební plán pro výuku anglického jazyka, odpovídá Templeton (1997, s. 10) v podstatě kladně, avšak s tím, že není možné tento plán aplikovat schematicky. Učitel musí vyčíst z vývojových kroků dítěte co, kdy a jak ve výuce použít.

Přibližně by učební plán pro výuku cizích jazyků mohl vypadat asi takto (Templeton, 1997, s. 10):

V 1. až 3. ročníku se pracuje pouze se zvukovou podobou jazyka. Vyučování je vedeno co možná nejvíce v cílovém jazyce. Hodně se recituje, zpívají se písničky, hrají se prstové hry a provozují běžné každodenní rozhovory. Děti vztah k obsahu vyvinou díky posunkům, gestům, mimice, intonaci a vlastní činnosti.

Konec 3. nebo začátek 4. ročníku je charakteristický začátkem psaní známých textů (básniček, písniček, aj.) osvojovaných v předchozím období. Probíhají také rozhovory ve vyučování o pravidlech cizí řeči; děti poznávají pravidla skrze již dlouho známé výrazy; samy hledají další příklady.

Koncem 4. nebo začátkem 5. ročníku intenzivně provozovaná výuka psaní ústí (i s vlastními vymyšlenými větami) ve čtení.

V 5. až 7. ročníku se na základě četby vedou rozhovory a jsou zadávány písemné úkoly, dramatická místa jsou herecky ztvárňována. Mohou se psát také krátká shrnutí; místo překladů se formulují vlastní myšlenky či se překládají vtipy z mateřského jazyka do cizího. Současně s četbou, ale ne na jejím základě, je gramatika dále prohlubována a upevňována.

Od 8. ročníku se vyhotovují dopisy a zprávy; převypravuje se; mluví se o četbě a začíná se pracovat se slovníkem.

V 9. ročníku se humorným způsobem opakují gramatická témata; vytváří se přehled literatury.

4 Výuka cizích jazyků v 1. ročníku

Způsob vyučování cizím jazykům v první třídě waldorfské školy se odvíjí od vývojových potřeb a možností dětí. Od tohoto poznání se potom odvozují jednotlivé metody práce s dětmi. Následovat bude charakteristika dítěte na prahu školní docházky z hlediska jeho tělesného vývoje a vývoje psychického, tedy vývoje tří duševních funkcí – myšlení, cítění a chtění a uvedu i zmínku o paměti. V závěru této kapitoly budou předloženy důležité principy vyučování a struktura vyučovací jednotky.

4.1 Dítě na prahu školní docházky

Při zpracování této kapitoly vycházím hlavně z knihy *Vývojové fáze dítěte* (1992) nizozemského dětského lékaře, psychologa a psychiatra profesora Bernarda C. J. Lievegoeda. Dítě se pokusím charakterizovat z hlediska jeho **tělesného vývoje** a v jeho třech duševních funkcích: **myšlení**, **cítění** a **chtění**. Této podrobné charakteristice bude předcházet krátký úvod týkající se školní zralosti dítěte, protože ta s obrazem dítěte v první třídě úzce souvisí. Na závěr pojednám o **paměti**, fenoménu, který je pro výuku cizích jazyků neopominutelný.

Tělesný vývoj

Vstup dítěte do školy je určován nejen započatou výměnou zubů, ale zralost dítěte signalizuje také proměna jeho postavy. Tělesný vývoj dítěte se odehrává ve velkých rytmech, při nichž se navzájem střídá růst údů do délky (vytahování) a růst trupu do šířky (vyplňování). Zralost pro školu je signalizována tím, že dítě prochází prvním vytahováním (od 5. do 7. roku). Vymaňuje se z postavy malého dítěte, údy vyrůstají a zeštíhlují. V pohybech se projevuje vyhraněnost a cílevědomost, dítě je velmi hbité. Jeho chůze nabývá nového rázu. Místo cupitání nastupuje kráčení.

Úroveň psychických funkcí

Úroveň **myšlení** dítěte v první třídě se dle Lievegoeda (1992, s. 67) nachází v poslední fázi vývoje, který začal přibližně ve 30. měsíci života a který mu umožňuje *pojmenovávat vnější svět a spojovat jej v asociacích*, ale ještě nedovoluje abstraktní představy. Z toho pro výuku vyplývá, že nemá smysl dětem vysvětlovat gramatická pravidla, protože není v jejich možnostech jim porozumět.

Ve svém **citění** se dítě nachází ve *fázi tvůrčí fantazie*, která započala přibližně ve věku čtyř let, kdy dochází ke změně zaměření pozornosti dítěte. Dítě se jakoby distancuje od náhodného okolí, na které bylo předtím cele obráceno. Uvnitř citové oblasti v dítěti vzniká síla, která se staví proti vnějšímu světu a přetváří jej podle svých vnitřních potřeb. Tato síla – tvůrčí fantazie – zůstává s dítětem ještě při vstupu do první třídy. Svět je ještě jakoby zakryt závojem fantazie.

Volní život dítěte je stále ještě velmi spjat s vitální sférou, se sférou žádosti, dítě si však již začíná stanovovat *vlastní cíle*. Mateřská škola se vyznačovala hlavně hravým elementem. Tento hravý element by neměl být násilně přerušen. Tvůrčí element a rytmický hravý element zůstávají součástí výuky. I přesto se však již první třída zásadně liší od mateřské školy. Probuzená vůle se *usměřňuje a kultivuje*.

Shrnutí

Na prahu povinné školní docházky dítě stále ještě oplývá *schopností nápodoby*. Jeho myšlení není schopno abstraktních představ, nachází se ve fázi tvůrčí fantazie a do určité míry, převážně do první třídy, je dítě stále jedním „velkým smyslovým orgánem“. **A právě tyto skutečnosti – schopnost nápodoby, velká otevřenost vůči vnějšímu světu a tvárnost - jsou pro výuku cizích jazyků v této době rozhodující.**

Paměť

Při pojednání o výuce nemůže chybět zmínka o paměti. Její vývoj probíhá ve třech etapách. Nejstarší typ paměti je tzv. paměť *lokální*. Pojí se k určitému místu, někdy i vůni. U dětí se objevuje již před vznikem vědomí já. Druhým typem paměti je paměť *rytmická*. Je vázána především na citový život dítěte a je plně činná až do 9. roku dítěte. Nejmladší paměti je paměť *abstraktní*.

Jak s pamětí zacházet?

Paměť by si děti měly procvičovat a rozvíjet hned od první třídy. Později se zameškané těžko dohání. Až k pohlavní zralosti by si člověk měl osvojit vše, co lidstvo získalo za poklady. Později by tyto znalosti měl proniknout pojmy a myšlením. Úkolem základní školy je tento poklad si vštípit, vytvořit si bohatý základ. Jen poté má myšlení materiál, který může zpracovávat.

Tři zlatá pravidla pro rozvoj paměti:

- 1) Pojmy paměť zatěžují
- 2) Názorně umělecké paměť utváří
- 3) Volní úsilí (zapojení vůle) paměť upevňuje, proměňuje (spojení pohybu, činu)

4.2 Základní principy výuky – přímo a umělecky

Z této vývojové situace vyplývají následující principy výuky. V prvních třech letech se cizí jazyk zprostředkovává co nejpřímější cestou. Ida Bisaz uvádí (Kiersch, 1992, s. 47), že Rudolf Steiner považoval jazyk za dokonalé umělecké dílo, které se na dítě do devíti let smí přenášet *pouze jako celek* v celé své rozmanitosti a kráse, podobně jak se tomu děje při osvojování mateřštiny.

Z tohoto pak vyplývá (Kiersch, 1992, s. 47) Steinerův *první ideální požadavek* a zásadní princip výuky cizích jazyků v prvních třech ročnících základní waldorfské školy, a sice, aby se dítě, předtím než začne jazyk uchopovat svým

myšlením, a tím zvědomňovat, nejprve učilo *mluvit*. Podobně se k celistvému pojetí výuky jazyka vyjadřuje také Helga Lauten:

„Důležité je, aby se vždy vyslovovaly smysluplné souvislosti, případně celé věty. Učitel by se nikdy neměl spokojit s jednoslovnými větami. Každý text, který děti říkají, by měl odpovídat určité stilistické rovině. Bylo by zcela chybné se domnívat, že je třeba se ve stylu a výběru slov snižovat na primitivní stupeň jen proto, aby byl obsah srozumitelný. Také v mateřštině by se vychovatel s dítětem neměl bavit jeho dětskou řečí, neboť takto by dítě nemohlo utvářet svůj řečový organismus; a ono je přece zcela odkázáno na to, držet se svého vzoru. Děti se cizímu jazyku neučí tím, že by řadily jednotlivá slova za sebou, nýbrž skrze pomalu se zvětšující porozumění smysluplným souvislostem.“

(Kiersch, 1992, s. 69)

A právě tato zásada je pro výuku cizích jazyků v prvních třech letech na waldorfské škole klíčová. Psané podobě jazyka se děti zatím nevěnují.

Druhý požadavek, který tentokrát platí pro všechny stupně a z prvního principu vychází, zní, aby učitel, který sám pociťuje řeč jako umělecké dílo, také řeč uměleckým smyslem vlastnil a předával dál. To umělé, co výuce cizích jazyků ve školní třídě hrozí, by mělo být tím uměleckým alespoň částečně překonáno. Stejně jako pro všechny předměty i zde tedy platí, že vyučování by mělo být prodchnuto *uměleckým přístupem*. Učitel by měl být umělec.

4.3 Struktura vyučovací hodiny

Waldorfská škola klade velký důraz na rytmus. Ten šetří sílu a vytvořením pevné, a tudíž předvídatelné struktury hodiny sílu získáváme. Pokud děti ví, co se v určitou dobu bude odehrávat, snáze se na požadovanou činnost přeladí a přijmou ji. Pravidelně se opakující struktura hodiny přispívá k jejich celkové pohodě.

V každé vyučovací hodině jsou přítomny fáze rozvíjející všechny naše duševní kvality – myšlení, cítění a chtění. Vyučovací jednotku lze rozdělit na tři části, které se svojí délkou odlišují v souvislosti s věkem dítěte.

Na začátku hodiny se koná tzv. *rytmická část*, zde je činná hlavně **vůle**.
Druhá část hodiny, *hlavní*, rozvíjí převážně **myšlení**.
Nakonec následuje *vyprávěcí část*, která oslovuje a harmonizuje převážně **cítění**.

V prvních třech ročnících je největší důraz kladen na první, *rytmickou* část, která je v té době nejdelší ze všech tří. V ní jsou děti činné hlavně svými končetinami, pohybem. S přibývajícím věkem dětí nabývá na důležitosti a rozsahu část druhá, v níž se věnuje pozornost hlavně *rozvoji myšlení*. Tato část je v 7. a 8. třídě nejdelší. Část, která zakončuje vyučovací jednotku a jejímž hlavním úkolem je rozvíjet a oslovovat cit, je tzv. část *vyprávěcí*. Tato část může zůstat po celou dobu stejně dlouhá. Tak dochází ve vyučování k rozvoji všech tří duševních kvalit žáka: myšlení, cítění a chtění. Podobně je tomu i v hodinách cizích jazyků.

Stejně jako epochové vyučování, můžeme i vyučovací jednotku cizích jazyků rozdělit také na tři části: rytmickou, hlavní a vyprávěcí.

Ida Bisaz (Kiersch, 1992, s. 48) člení hodinu cizích jazyků v 1.-3. třídě takto:

Začíná se *recitací* při níž se děti zcela ponoří do elementu cizího světa. Poté následují aktivity, kde by děti měly být více činné svými končetinami, ať už se jedná o nějaké hry, nebo jiné drobné činnosti. V činnosti úplně ožijí. Na závěr Bisaz doporučuje *píseň*. Zpěv je opět uklidní a nechá vše doznít. Před a po těchto třech úsecích náleží vždy chvíle ticha.

V rytmické části je oslovována převážně volní stránka dětí, v myšlenkové jde především o zvědomování procvičované látky a konečně poslední část - vyprávění - má působit především na citovou výchovu dítěte. Tak je zde pečováno o rozvoj celého člověka.

Jak již bylo zmíněno výše, nejdelší částí hodiny je část rytmická. Děti jsou v ní zapojeny celým svým tělem, hrají prstové hry, vytleskávají a vydupávají rytmické básničky, zpívají a recitují. To je v této vývojové fázi velmi důležité.

Dalším důležitým aspektem vyučování je jeho *dýchající kvalita*. Co to vlastně znamená? Bude nám to hned jasné, když se podíváme na proces dýchání u

člověka. Při nádechu přijímáme ze svého okolí vzduch, který v sobě obsahuje kyslík, jenž jde dále z plic do krve. Při výdechu se zbavujeme kysličníku uhličitého. Podobně dýchající vyučování znamená střídání příjmu a výdeje, klidu a činnosti, vycházení ven a stahování se zpět do nitra. Tyto fáze by se měly pravidelně rytmicky střídát, čímž se dosáhne rovnoměrné soustředěnosti všech a nedochází k přepínání nervové soustavy a jiným přetížením.

Obzvláště u mladších žáků je třeba dbát na to, aby začátek i konec hodiny byl čitelný, aby bylo jasné, že nyní se budeme věnovat činnostem v cizím jazyce, případně, že pro dnešek končíme. Tyto jasně vymezené hranice napomáhají vytvářet bezpečný rámec, v němž se mohou děti cítit dobře a v němž jejich přirozená potřeba bezpečí bude nasycena. Celá struktura hodiny by měla napomáhat vnášet řád a přehled do života a tím zakládat na budoucí pořádek v životě.

5 Praktická část

Šedá, můj příteli, je všechna theorie, a žití zlatý strom se zelená...

(Johann Wolfgang Goethe, Faust)

Malé děti milují pohyb. A také jej ke svému vývoji nutně potřebují. Není nic horšího, než muset dlouhé minuty sedět a „zaostávat“. Děti jsou plné touhy se učit, je jen třeba tento tvůrčí potenciál usměrnit. K tomu, aby se zdárně vyvíjely po všech stránkách, je vydatná dávka pohybu pro děti nutná. Jak ke zdárnému vývoji fyzickému, tak i duševnímu. To jsem chtěla jen předeslat na úvod, abych naznačila, v jakém duchu by výuka v prvním ročníku měla probíhat. Vyučování by mělo být zkrátka živé.

Praktická část je věnována výběru učební látky a tvorbě návrhů způsobu jejího uplatnění v hodinách cizího jazyka v první třídě waldorfské základní školy. Konkrétním návrhům předchází pojednání věnované *kritériím jejího výběru*.

Kritéria pro výběr učební látky

Waldorfská pedagogika ve výuce cizích jazyků ponechává učiteli ve výběru konkrétní učební látky svobodu. Existuje sice již řada doporučení a příspěvků, je však zcela na rozhodnutí učitelky, aby rozhodla, které konkrétní básničky, písně či jiné texty se děti budou učit. Neexistuje žádná předepsaná učebnice pro waldorfské školy. Závazný je školní vzdělávací program školy. V následujících odstavcích se budu zamýšlet nad tím, co všechno je třeba zohlednit při výběru učební látky.

Tématické okruhy

Helga Lauten (Kiersch, 1992, s. 68) uvádí, že učitel by měl při přípravě své hodiny nejprve pouvažovat nad tím, které oblasti života a s tím související slovní zásobu chce s dětmi probírat. Učitel by měl látku vybrat tak, aby obsahem odpovídala vývojovému stupni dítěte, mělo by to být tedy něco, čím se děti právě zabírají, co poutá jejich pozornost, co je jim blízké. U dětí při vstupu do školy to například je: **vše, co souvisí s lidským tělem (končetiny, smyslové orgány, části obličeje, atd.), oblasti výživy, oblečení člověka a vše, co se dotýká života v domě, jako jsou činnosti člověka, různá povolání aj.; dále určování času, denní doby, dny v týdnu, měsíce, rok a roční období; také číslovky, barvy, počasí a živly; rozmanitá zvířata a jejich okolí (statek, les), různé květiny a kameny aj.**

Uvedený výčet bych ještě případně doplnila o *rodinu, domácí mazlíčky, vybavení třídy, školní pomůcky* a nejznámější *svátky* (Michael, svatý Martin, Vánoce, Velikonoce).

Slovní zásoba

Dalším důležitým bodem dle Helgy Lauten (1992, s. 67) je zohlednění toho, že na začátku druhého sedmiletí disponuje dítě asi pouhou pětinou aktivní slovní zásoby dospělého. Učitel by si proto měl velice jasně určit, která slova chce s dětmi nacvičit, tak aby ke konci třetí třídy měly k dispozici použitelnou slovní zásobu. Tento repertoár se pak stává základnou, na které se děti ve čtvrté a páté třídě učí číst a psát. Měly by se vybírat písničky, básničky, příběhy a hry tak, aby se jejich pomocí zaručilo vystavění solidní slovní zásoby. Kritérii pro výběr látky mohou být také zeměpisná a národopisná hlediska nebo zvláštní situace třídy.

Je zřejmé, že slova se nebudou nacvičovat odděleně, ale v kontextu, v rámci nějakého textu. Myslím si, že následné zvědomění určitých slov formou otázky *Co je to?* by nemělo škodit.

Gramatika

Helga Lauten dále uvádí (1992, s. 68), že by měl učitel klást důraz na to, aby se ve vyučování již teď vyskytovaly **specifické jazykové gramatické struktury**. Jde o to, aby se ještě předtím než budou ve vyučování gramatiky tyto struktury procvičovány vědomě, vnořily do jazykového cítění dětí.

Alec Templeton (1997, s. 13), zkušený učitel cizích jazyků, uvádí následující gramatické formy anglického jazyka, se kterými by se měly děti do čtvrté třídy setkat:

Časy: přítomný prostý a průběhový; minulý prostý a průběhový; předpřítomný čas; budoucnost vyjádřená pomocí *will* a *going to*

Rozkazovací způsob

Pomocná slovesa: *can, could, will, would, must, shall, should*

Vyjádření záporu: *not, don't, doesn't, didn't*

Struktury pro tvoření otázek: *Is it, Does it, Was it, Didn't it*

Tázací slova: *What? Who? Where? When? Which? How many?*

Vztažná zájmena: *Who, that, which*

Zájmena: *I, you, he, she, it, we, they;*

My, your, his, her, our;

This, that, these, those

Neurčité číslovky: *Some, all, no, neither...nor*

Příslovce místa a způsobu

Přídavná jména a srovnávací zájmena

Číslovky

Spojky: *and, or, but, if, when, then, because*

Výslovnost

Pro rozvoj výslovnosti je dobré zařadit nejrozmanitější **řečová cvičení** (např. jazykolamy), která napomáhají tomu, aby se řečová ústrojí formovala a stala se poddajnějšími. Řečová ústrojí dětí v prvním ročníku jsou velmi tvárná.

Velice známé jazykolamy jsou například:

1. *How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?*
2. *She sells seashells on the seashore in the sunshine.*
3. *Peter Piper picked a peck of pickled peppers.*

Gestika a mimika

Všechna látka by měla být vybrána tak, aby mluvené slovo mohlo být doprovázeno pohyby a činnostmi nejrozmanitějšího druhu. Vhodné jsou **prstové hry**. Jejich pomocí se děti stávají obratnější. Rozvoj manuální dovednosti podmiňuje rozvoj myšlení.

Na základě výše uvedených poznatků, jsem se rozhodla vybrat ke tvořivému zpracování následující témata: **dny v týdnu, lidské tělo, oblečení, třída, barvy, číslovky a zvířata**. S ohledem na gramatiku je těžiště kladeno na **přítomný průběhový čas a rozkazovací způsob**.

- Good morning,
good afternoon, good evening, good night.*
1. *Goodness we wish for 3. goodness is might.
In front, behind, to my left, to my right,
Below, above, 4. I curl tight.
5. I stretch my arms 6. like a shining star.
7. To Earth bring light 8. from realms afar.*

Použití: Úplně na úvod hodiny je dobré vybrat nějakou báseň, která poslouží k tomu, abychom se přeladili na hodinu cizího jazyka. Tato báseň na začátku bude vždy.

Konkrétně tyto verše jsou doprovázeny gesty, která naznačují smysl jednotlivých slov. Na *good morning* se ukloníme doleva, na *good afternoon* dopředu, při *good evening* vlevo a *good night* dozadu. Na 2. sepneme ruce před tělem, na 3. „uděláme“ svaly. Poté klademe ruku dopředu, za sebe, vlevo, vpravo, podle významu slov. 4. Pokrčíme nohu v koleni, zvedneme ji a obejmeme oběma rukama. 5. Protahujeme se, ruce nad hlavou. 6. Rukama ve vzduchu uděláme „kruh“ – Slunce. 7. Ruce zatlačíme

dolů podél těla, dlaně rovnoběžně k podlaze. 8. Ruce se zhoupnou do vzduchu, nad hlavu, za tělo – ukazují k dalekým říším.

Po nějaké době, když už děti básničku skoro umí, jako obměnu je možné vždy nějaká slova nevyslovit, tím dochází ke *zvnitřnění* slovní zásoby. Také při učení se básničky je dobré, aby učitel někdy vynechal slovo, uvidí pak, jak dalece jsou děti s osvojením textu.

Dny v týdnu

Základní slovní zásoba:

On Monday (v pondělí), Tuesday (úterý), Wednesday (středa), Thursday (čtvrtek), Friday (pátek), Saturday (sobota), Sunday (neděle); we go (jdeme), swim (plaveme), write (píšeme), play (hrajeme), help (pomáháme), run (běžíme), sing (zpíváme).

1. *On Monday we go to school.*
2. *On Tuesday we swim in the pool.*
3. *On Wednesday we write our name.*
4. *On Thursday we play our games.*
5. *On Friday we help our Mum.*
6. *On Saturday we run, run.*
7. *On Sunday we sing a song,
it isn't very long.*

Použití: Tato píseň v sobě skrývá sedm aktivit, každému dni je přiřazena jiná. Dětem bude smysl písně zřejmý z činností, které zpěv doprovázejí: 1. Napodobujeme kráčení, 2. Plaveme, 3. Píšeme, 4. Házíme si s míčem, 5. Utíráme nádoby, 6. Běžíme, 7. Dirigujeme.

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday,

Použití: Každý den má přiřazený jeden pohyb těla: Při *Monday* dupneme jednou nohou, při *Tuesday* dupneme druhou nohou, na *Wednesday* plácneme pravou rukou do pravého stehna, na *Thursday* levou rukou na levé stehno, při *Friday* položíme pravou ruku na levé rameno, při *Saturday* levou ruku na pravé rameno a *Sunday* zakončíme tlesknutím obou rukou nad hlavou.

Přítomný čas průběhový

*I'm standing, I'm sitting,
I'm writing, I'm knitting.
I'm reading, I'm counting,
I'm swimming, I'm mounting.
I'm eating, I'm drinking,
I'm talking, I'm thinking.
I'm giving, I'm taking,
I'm sweeping, I'm baking.
I'm hearing, I'm looking,
I'm washing, I'm cooking.
I'm driving, I'm rowing,
I'm kneeling, I'm growing.*

Použití: Učitel recituje a přitom jednotlivé činnosti předvádí. Děti opakují po něm. Je možno použít jednoduchou melodii. Po určité době procvičování této básně můžeme obměňovat tempo recitace, zrychlovat a zase zpomalovat. Báseň můžeme zvnitřňovat tím, že některá slova nebudeme vyslovovat, ale vyslovíme je jen v duchu.

Osvojená slovní zásoba: stojím , sedím, píšu, pletu, čtu, počítám, plavu, chodím po horách, jím, piju, mluvím, myslím, dávám, беру, zametám, pečú, poslouchám, dívám se, myju, vařím, řídím auto, vesluji, klečím, rostu.

Zvědomění slovní zásoby:

*Three jolly Welshmen here we come,
Ready to work for a bottle of rum.
What can you do?
We'll show you.*

Použití: 3 děti se domluví na jedné činnosti a tu pak předvedou před třídou. Když přicházejí, zpívají si výše zmíněnou písničku. Třída se jich zeptá, co umí a pak pojmenují, co dělají.

*Someone's crying, Lord, kumbya.
Someone's singing, Lord, kumbya.
Someone's smiling, Lord, kumbya.
Oh, Lord, kumbya.*

Použití: Děti stojí v kruhu a napodobují, že někdo pláče, zpívá a usmívá se. Tato píseň se dá libovolně doplnit o další činnosti.

1. *Are you sleeping?*
Are you sleeping, brother John, brother John?
2. *Morning bells are ringing, morning bells are ringing,*
3. *ding, dang, dong.*
Ding, dang, dong.

Použití: Zpíváme a gesty naznačujeme spánek (klademe sepnuté ruce pod hlavu). 2. Taháme za zvon. 3. Ruce sepneme nad hlavou a hlava je srdce zvonu a bimbá sem a tam.

Rozkaz, příkaz, pokyn

Row, row,
row your boat,
gently down the stream.
Merrily, merrily,
merrily, merrily,
life is but a dream.

Použití: Uvedeme děti do prostředí široké řeky a tam, je třeba pádlovat. Jsme na zemi, vždy dvě děti proti sobě a jako bychom veslovali, děti se drží za ruce. Zpíváme.

London bridge is falling down,
falling down, falling down.
London bridge is falling down, my fair lady.
2. *Build it up with silver and gold.*
3. *Silver and gold will be stolen away.*
4. *Build it up with iron and steel.*
5. *Iron and steel will bend and bow.*
6. *Build it up with wood and clay.*
7. *Wood and clay will wash away.*

Použití: Dvě děti tvoří bránu. Potají se domluví, které z nich je třeba *apple* (jablko) a kdo je třeba *orange* (pomeranč). Ostatní je obchází a prochází bránou. Na poslední slova sloky – „my fair lady“ – brána spustí „závory“ a lapené dítě si potichu vybírá mezi jablkem a pomerančem. Poté si stoupne za odpovídající dítě. Píseň pokračuje dalšími slokami, zbylé děti se pak zařadí a hraje se „přetahování lanem“.

1. *Raise your hands above your head*
2. *Clap them 1, 2, 3.*
3. *Rest them now upon your hips,*
4. *slowly bend your knees.*
5. *Up again and stand erect,*
6. *put your right foot out.*
7. *Shake your fingers, nod your head,*
8. *and twist yourself about.*

Použití: Všichni společně dělají, co říká píseň: 1. *Zvedněte ruce nad hlavu,* 2. *zatleskejte raz, dva, tři.* 3. *Položte je na boky,* 4. *pomaličku pokrčte nohy.* 5. *Zase nahoru a stůjte vzpříma,* 6. *přednožte pravou nohu.* 7. *Zatřepejte prsty, pokývejte hlavou a* 8. *zakruťte se.*

Clap your hands, 1, 2, 3. (Zatleskej, raz, dva, tři.)
Stamp your feet, 1, 2, 3. (Zadupej.)
Comb your hair. (Učeš si vlasy.)
Brush your teeth. (Vyčisti si zuby.)

Použití: Při zpěvu napodobujeme dané činnosti.

1, 2 come buckle my shoe, (Pojd', zavaž mi botu.)
3, 4 knock on the door. (Zaklepej na dveře.)
5, 6 pick up sticks, (Posbírej klacíky.)
7, 8 stand up straight. (Stůj rovně.)
9, 10 ring Big Ben, (Zazvoň na Big Ben.)
11, 12 dig and delve. (Ryj a kopej.)

Použití: V této písni napodobujeme dané činnosti.

Melodie: **GEefedEGEefedC** (velká písmena znamenají nota půlová, malá osminová)

Heels together, toes apart. (Paty k sobě, špičky od sebe)
Stand back to back. (Stoupněte si zády k sobě.)
Hands on your hips. (Ruce v bok.)
Clap your hands! (Zatleskej.)
Stamp your feet! (Zadupej.)
Touch your chin! (Dotkni se své brady.)
Touch your head! (Dotkni se své hlavy.)
Sit down! (Posaď se.)
Stand up! (Stoupli si.)
Jump up! (Vyskoč.) Turn around! (Otoč se.) Sit down. (Posaď se.)

Použití: Učitelka dává pokyny, děti společně s ní je provádějí.

Třída (Classroom)

Základní slovní zásoba:

A bell (zvonek), a litter-bin (odpadkový koš), a blackboard (tabule), a chair (židle), a chalk (křída), a ceiling (strop), a coloured pencil (pastelka), a cupboard (skříň s policemi), a curtain (závěs), a desk (lavice), a door (dveře), a notebook (sešit), the floor (podlaha), a light (světlo), a pen case (penál), a pen (pero), a pencil (tužka), a pencilsharpenner (ořezávátko), a pupil (žák), a picture (obrázek), a plant pot (květináč), a rubber (guma), a ruler (pravítko), a schoolbag (školní brašna), a shelf (polička), shelves (poličky) a sheet of paper (list papíru), painting board (podložka na malování), a table (stůl), a teacher (učitel), a wall (stěna), a washbasin (umyvadlo), a window (okno); to the left (vlevo), to the right (vpravo), in front (vpředu), behind (za), in the corner (v rohu), on the wall (na stěně), on the ceiling (na stropě), in the cupboard (ve skříni), a ball (míč).

Our Classroom

The windows are to the left,

the door is to the right.

The blackboard is in front,

the cupboard is behind.

The paperbasket is in the corner,

the pictures are on the wall.

The lamps are on the ceiling,

in our cupboard there is a ball.

Použití: Tuto báseň je třeba upravit podle skutečných podmínek ve třídě. Pokud jsou okna například z pohledu žáků vpravo, nebudeme říkat : „The windows are to *left*.“, ale „to the *right*“ atd. Recitujeme říkanku a přitom ukazujeme jednotlivé části třídy, objekty.

This is my little house,

this is the door.

The windows are shining and so is the floor.

Outside there's a chimney

as tall as can be.

With smoke curling up,

come and see.

Použití: Pantomimicky zobrazujeme malý dům, dveře, jak svítí okna i podlaha. Venku je komín – ruce zvedáme vzhůru – a kouř napodobujeme jejich kroužením.

Hlavní část

Zde by mělo dojít k procvičení a zvědomění natrénované látky z rytmické části. Dětem můžeme zadávat krátké úkoly a pomáhat jim s jejich splněním. Můžeme například říci:

Clap on the desk, on the floor, on the blackboard, your chair, window, door, on your head! (Poklepej na lavici, na podlahu, na tabuli, na svou židli, na okno, na dveře, na svou hlavu.)

Did I clap on the blackboard? (Poklepala jsem na tabuli?)

Lidské tělo (Human Body)

Základní slovní zásoba:

An arm (paže), a back (záda), a belly (bříško), a cheek (tvář), a chest (hrud'), a chin (brada), an ear (ucho), an elbow (loket), an eye (oko), an eyebrow (obočí), a face (obličej), a finger (prst), a foot (chodidlo), feet (chodidla), a forehead (čelo), hair (vlasy), a hand (ruka), a head (hlava), a heel (pata), hips (boky), a knee (koleno), a leg (noha), lips (rty), a mouth (ústa), a neck (krk), a nose (nos), a shoulder (rameno), a toe (prst na noze), a big toe (palec na noze), a little toe (malíček na noze), a tongue (jazyk), a tooth (zub), teeth (zuby), a thumb (palec), a point finger (ukazováček), a middlefinger (prostředníček), a ringfinger (prsteníček), a little finger (malíček).

*Head and shoulders, knees and toes,
knees and toes.*

*Head and shoulders, knees and toes,
knees and toes.*

Eyes and ears and mouth and nose.

*Head and shoulders, knees and toes,
Knees and toes.*

Použití: Píseň *hlava, ramena, kolena, palce* se zpívá a děti se mají dotknout vždy příslušné části těla. Můžeme postupně zrychlovat, což děti baví.

Zvědomění: Řekneme dětem, aby se dotkly nějaké části těla, např.: „*Touch your head.*“ Je to úkol pro všechny, protože děti v první třídě se ještě vnímají jako součást skupiny. Nevyvoláváme je ještě často jednotlivě.

*Now I'm very tall,
now I'm very small,
now tall, now small,
now I'm a tiny ball.
Now I'm very tall,
now I'm very small,
now tall, now small,
and now I start to grow.*

Použití: Vytahujeme se co nejvýše, pak se zase krčíme co nejnižší, podle smyslu básně. Výborné cvičení na protažení.

*Mr Linn is very thin,
Mr Pratt is very fat.
Mr Hall is very tall,
Mr Court is very short.
Mr Dent is very bent,
Mr Wait is very straight.*

Použití: Pan Linn je velmi hubený – stáhneme tváře a ruce k tělu. Pan Pratt je velmi tlustý – nafoukneme tváře a pažemi vytvoříme jakoby obruč kolem těla. Pan Hall je velmi vysoký – stoupneme si na špičky a ruce vytahujeme co nejvyš. Pan Court je velmi krátký – jdeme do dřepu. Pan Dent je velmi ohnutý – předkloníme se. Pan Wait je velmi rovný – stojíme vzpříma.

Obměna: Poté, co již děti básničku dobře umí, můžeme říct pouze a rázně: „*Straight!*“ a děti se narovnají. Atd. Tím dojde ke zvědomění významu určitých slovíček.

*This is my right hand
I'll raise it up high.
This is my left hand,
I'll touch the sky.
Right hand, left hand,
Roll them around.
Left hand, right hand,
Pound, pound, pound.*

Použití: Tohle je má levá ruka – dám ruku před sebe. Zvednu ji do výše. Tohle je má levá ruka – dáme ji před sebe a zvedneme. Pravá ruka, levá ruka, zatočíme jimi, levá ruka, pravá ruka, zabušíme.

Výchovné cíle: Toto je cvičení na koordinaci. Učitel musí dbát na to, aby jeho gesta byla přesná, zřetelná. To dětem velmi napomáhá odkrýt význam a cítit, že dělají něco smysluplného.

Vyprávění:

Little Red Ridinghood knocks at the door of her grandmother's cottage. The wolf in grandmother's bed cries: "Who is there?" Little Red Ridinghood: "It's me, Little Red Ridinghood." Wolf: "Open the door and come in." Little Red Ridinghood (coming near the table): "Oh, Granny, what big ears you have!" Wolf: "That's to hear you better, my dear." Little Red Ridinghood: "Oh, Granny, what big eyes you have!" Wolf: "That's to see you better, my dear." Little Red Ridinghood: "What big teeth you have!" Wolf: "That's to eat you better, my dear." And the wolf jumps out of bed and swallows up Little Red Ridinghood.

(Templeton, s. 104)

Použití: Paní učitelka vypráví příběh a názorně předvádí všechny podstatné činnosti. Mění hlas podle postav, vlkův bude hluboký, Karkulčin vysoký. Poté mohou dvě děti hrát děj. Paní učitelka vypráví a děti znázorňují příběh.

Pomůcky: červený šátek pro Karkulku, bílý šátek a brýle pro vlka

Barvy (Colours)

Základní slovní zásoba:

Black (černá), blue (modrá), brown (hnědá), green (zelená), grey (šedivá), orange (oranžová), pink (růžová), purple (purpurová), red (červená), violet (fialová), white (bílá), yellow (žlutá).

*Red and orange,
red and orange,
yellow, green and blue,
yellow, green and blue,
colours of the rainbow,
colours of the rainbow,
shine on you,
shine on you.*

Použití: 1) Každá barva má své místo v prostoru před člověkem. Červená je nejnižší, pak následují: oranžová, žlutá, zelená a modrá. Při zpěvu ruce stoupají a klesají podle toho, která barva je zrovna na řadě.

2) Učitel má připraveny obarvené šátky z gázy v barvách: červené, oranžové, žluté, zelená, modré. Rozdělí je mezi děti, sám si nechá od každé barvy jeden šátek. Stojí s dětmi v kruhu a začne zpívat, přičemž vždy zvedne šátek příslušné barvy. Ty děti, které mají šátek této barvy, jej zvednou také. Společně zpívají.

Pomůcky: barevné hedvábné či bavlněné šátky, k dispozici je má každé dítě.

Zvědomění: Učitelka klade otázky:

What colour is it? (Jaké je to barvy?)

Is it blue?... (Je to modré?...)

Hra:

Učitel nejprve uvede nové slovíčko *chalk* (křída). Poté 5 dětí stojí vpředu, každé drží různou křidu. Všechny nakreslí čáru a pak si křidy vymění.

Ostatní děti se jich ptají:

„Peter, have you got the blue chalk?“

Pokud je odpověď kladná, děti si vymění místa a začíná další kolo.

„Špehuji svým malým očkem“

Učitel říká: *“I spy with my little eye, something in our classroom that is (red, white, blue, atd.)“*.

Děti zvednou ruku a zeptají se: *“Is it the ceiling? Is it the writing on the blackboard?“* Tím dochází i k opakování slovní zásoby z předchozích témat.

Obměna: Učitel může použít básně:

One, two, three,

What can I see?

Something in the room

That is ... “

Učitel si vybere nějaký předmět a řekne jeho barvu. Děti hádají, co by to asi mohlo být.

Čáp ztratil čepičku

Tato hra se hraje stejně jako česká verze. Učitel odříkává níže uvedenou říkanku, na jejímž konci zazní určitá barva. Děti si musí uvědomit, o kterou barvu se jedná a co nejrychleji ji vyhledat a dotknout se jí. Učitel několikrát nikoho nechytí, aby děti měly možnost dobře si slova odposlouchat. Děti mohou mluvit zároveň s učitelem.

Poté ten, kdo je chycený, s pomocí učitele odříká určená slova a na konci si vybere barvu.

The stork lost its cap and its colour was ... (red, orange, blue, yellow, pink, green, brown, black, white, grey, violet, purple).

Oblečení (Clothes)

Základní slovní zásoba:

A belt (pásek), a blouse (halenka), boots (vysoké boty), braces (kšandy), a button (knoflík), a coat (kabát), a dress (dámské šaty), gloves (rukavice), a hat (klobouk), a handkerchief (kapesník), a jacket (bunda), jeans (džíny), a jumper (mikina), mittens (palčáky), a scarf (šátek), scarves (šátky), a shirt (košile), shoes (boty), shorts (kraťasy), a skirt (sukně), slippers (pantofle), socks (ponožky), stockings (punčocháče), a sweater (svetr), a sweatshirt (mikina), trousers (kalhoty), a T-shirt (tričko), a tie (kravata), trainers (tenisky), a zip fastener (zip), a pocket (kapsa).

Where do you wear your hat?

On my head!

Where do you wear your gloves?

On my hands.

Where do you wear your shoes?

On my feet.

Shoes and socks, shoes and socks.

What do you wear on your head?

A hat.

What do you wear on your hands?

Gloves.

What do you wear on your feet?

Socks. Shoes and socks, shoes and socks.

Použití: Rytmičky odříkáváme báseň a doprovázíme ji patřičnými gesty.

Pit – A – Pat, Pit – A – Pat

What is that?

Eight fat raindrops on my hat.

Použití: Prsty vyťukáváme rytmus, jako by přšelo, při tom říkáme báseň.

Pomůcky: plstěný klobouk a kapičky různých barev ušité z látky.

Zvědomění probírané látky:

Všichni žáci mají oči zavřené, hlavy spočívají na lavicích. Otázky, které klade učitel se týkají věcí ve třídě a oblečení.

„*What colour is Jane's dress?*“

„*It is blue and red.*“

Učíme se odpovídat celou větou.

„*What colour are Honza's shoes?*“

„*They are white and grey.*“

Potraviný (Food)

Základní slovní zásoba:

Porridge (ovesná kaše)

Ovoce/fruit: an apple (jablko), a banana (banán), a cherry (třešeň), a pear (hruška), a plum (švestka), an orange (pomeranč), a lemon (citrón), a grape/grapes, a melon (meloun), a peach (broskev), an apricot (meruňka), a strawberry (jahoda), a raspberry (malina), a blueberry (borůvka), a goosberry (angrešt).

*Peas porridge hot,
Peas porridge cold.
Peas porridge in the pot,
Nine days old.
Some like it hot,
Some like it cold.
Some like it in the pot,
Nine days old.*

Použití: Toto je skákací říkanka. Na každou slabiku děláme nějakou akci. Nejprve vyskočíme, ruce od sebe, nohy u sebe, poté ruce se spojí nad hlavou a nohy zároveň od sebe, potřetí se nohy i ruce setkají u sebe dole. Poté se celá sestava opakuje.

Hra:

„*fruit salad*“ - Nejprve děti seznámíme s různými druhy ovoce, které můžeme nakreslit na čtvrtku. Každému dítěti pošeptáme název jednoho druhu ovoce. Poté řekneme nahlas jedno ovoce a ti, kteří „dostali“ toto ovoce si vymění místa. Tato aktivita dokáže třídou pěkně zamíchat, je dobrá pro odreagování dětí.

Číslovky (Numbers)

Tematický okruh „Číslovky“ je třeba zařadit až poté, co proběhla první epocha matematiky a děti se seznámily s prvními číslicemi.

Základní slovní zásoba:

One (jedna), two (dva), three (tři), four (čtyři), five (pět), six (šest), seven (sedm), eight (osm), nine (devět), ten (deset), zero (nula); up (nahoru), down (dolů), all around (kolem dokola).

*One, two, three, four, five, six, seven,
all good children go to heaven.
Some go up and some go down,
and some go all around the town.*

Použití: prstíky ukazujeme jednotlivé číslovky

*I have two feet,
Two hands you see,
two ears, one nose,
and this is me.*

Použití: Báseň říká *Mám dvě chodidla* – zde je dobré naznačit chůzí – *dvě ruce* – ukázat dvě ruce – *dvě uši, jeden nos a to jsem já.* – dotkneme se uší, nosu a celí se narovnáme a ukážeme na sebe.

*One little, two little, three little fingers,
Four little, five little, six little fingers,
seven little, eight little, nine little fingers,
ten fingers on my hands.
Ten little, nine little, eight little fingers,
Seven little, six little, five little fingers,
Four little, three little, two little fingers,
One finger on my hand.
Zero.*

Použití: Zpíváme písničku u postupně ukazujeme jeden prst, dva prstíčky, tři, atd. Na konci ukážeme pěst (prsty schované) a zvoláme *zero*.

Výukové cíle: osvojení si názvů základních číslovek a schopnosti vyjmenovat je dopředu i pozpátku.

*One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive.
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let it go again.
Why did you let it go?
Because it bit my finger so.

Which finger did it bite?
This little finger on my right.*

Použití: Prsty ukazujeme jednotlivé číslovky, poté házíme prutem, pokračujeme počítáním a poté chycenou rybu pouštíme.

Pro zvědomění můžeme dávat dětem otázky: *How many claps did you hear?* (Kolik tlesknutí jsi slyšel?) *How many stamps did you hear? How many knocks?*

Výchovné cíle: Děti se učí naslouchat a rozvíjí tak svůj smysl pro rozlišování slyšeného.

Zvířata (Animals)

Základní slovní zásoba:

A bear (medvěd), a bird (pták), a calf (tele), calves (telata), a cat (kočka), a chicken (kuře), a cow (kráva), a crocodile (krokodýl), a dog (pes), a donkey (osel), a duck (kachna), an eagle (orel), an elephant (slon), a fish (ryba), a fox (liška), a frog (žába), a giraffe (žirafa), a goat (koza), a goose (husa), geese (husy), a hamster (křeček), a hen (slepice), a horse (kůň), a kitten (kotě), a lion (lev), a lizard (ještěrka), a monkey (opice), a mouse (myš), a pony (poník), a puppy (štěně), a rabbit (králík), a red deer (jelen/laň), a sheep (ovce), a snail (hlemýžď), a snake (had), a spider (pavouk), a squirrel (veverka), a stork (čáp), a tiger (tygr), a wolf (vlk), wolves (vlci), a zebra (zebra).

*Baa, baa, black sheep, have you any wool?
Yes sir, yes sir, three bags full.
One for the master, one for the dame,
But none for the little boy who cries in the lane.*

Použití: Stojíme v kruhu, držíme se za ruce a zpíváme. Na první řádek jdeme do kruhu, na druhý ven a při *yes sir, yes sir* pokyvujeme souhlasně hlavou a na *three bags full* dupneme 3x. Na *one for the master* se ukloníme doprava, při *one for the*

dame doleva, při *none for the little boy* kroutíme rukama i hlavou na znamení záporu a při *who cries in the lane* napodobujeme pláč. Pak se to celé opakuje.

Výchovné cíle: Spolupráce, naslouchání, synchronizace pohybu s mluvou.

1. *A little rabbit on a hill*
2. *was jumping up and down,*
3. *His fluffy tail was round and white,*
4. *His pointed ears were brown.*
5. *But when he heard a tiny sound*
6. *His eyes turned black as coal,*
7. *His little whiskers trembled,*
8. *And he scuttled down his hole.*

- Použití:**
1. Dřepneme si po kruhu, ruce u hlavy znázorňují uši,
 2. vyskočíme nahoru a dolů zpět do dřepu,
 3. naznačíme ocásek,
 4. vytvoříme dvě špičaté uši,
 5. oběma rukama vytvoříme pohárek a nasloucháme,
 6. ruce před oči a prsty „blikají“,
 7. prsty u pusy a třesou se jako fousky,
 8. hlava se schová do otvoru, který vytvoří obě ruce jako do díry.

*Slowly, slowly, very slowly
Creeps the garden snail.
Slowly, slowly, very slowly
Up the wooden rail.*

*Quickly, quickly, very quickly
Runs the little mouse,
Quickly, quickly, very quickly
Round about the house.*

Použití: Utvoříme řadu a suneme se pomaličku jako hlemýžď ve vymezeném prostoru. Při „*quickly*“ změníme tempo a běžíme rychle z rohu do rohu našeho „domečku“.

*Incey Wincey Spider
Climbed up the water spout.
Down came the rain*

*and washed poor Incey out.
Up came the Sun
and dried up all the rain,
so Incey Wincey spider could climb the spout again.*

Použití: Palec pravé ruky se dotýká ukazováčku levé ruky a ukazováček pravé ruky se dotýká palce levé ruky. Společně tvoří okénko. První dva řádky leze pavouček vzhůru, takže se vždy palec jedné a ukazovák druhé ruky rozpojí a otočí se nahoru, kde se zase spojí. To se opakuje několikrát, až máme obě ruce nad hlavou. Pak přijde déšť a spláchne pavouka, poté vyjde slunce – rukama uděláme kruh – a pavouček leze znova vzhůru.

Báseň o pavoukovi mají děti rády. Je pro ně zajímavá v tom, že při ní klademe prsty obou rukou na sebe a napodobujeme lezení pavouka po hadici.

Výchovné cíle: Na příkladu malého pavoučka vidíme, jak je důležité se nevzdávat a mít trpělivost a odhodlání. Nemalou roli zde hraje slunce, které je naším velkým pomocníkem.

*Moo, cow, moo, cow,
How are you?
Very well, thank you moo, moo, moo.*

Pomůcky: maňásek krávy

Použití: Učitel zahraje malý dialog. Potom mírně obměněnou otázku klade dětem: „*How are you?*“ Pomůže jim s odpovědí: „*Very well, thank you.*“

*Button you must wander, wander,
wander,
Button you must wander, everywhere.
Bright eyes will see you,
sharp eyes will find you,
Button you must wander everywhere.*

Použití: Vybereme 3-5 dětí, které si stoupnou před ostatní a dostanou jeden knoflík, který si podávají za zády tak, aby ostatní neviděli. Poté co dozpíváme písničku, vyvoláme někoho, kdo si myslí, že ví, kdo knoflík má. Ten osloví svého spolužáka a zeptá se, jestli má knoflík. Př.: *Pavle, have you got the button?* Je-li odpověď kladná, *Yes, I have.*, skupinka se obmění. A pokračuje se ve hře.

1. *Through the night Thy angels kept*
2. *Watch beside me while I slept.*
3. *Now the night has passed away,*
4. *Thank you Lord for this new day.*

Použití: Tato píseň je vhodná na závěr, protože vede k usebrání. 1. Obě ruce jsou zvednuté před tělem, rovnoběžně k podlaze a špičky se téměř dotýkají. 2. Levá ruka je zvednutá před čelem a jakobychom hleděli do dálky. 3. Obě ruce „plynou“ před tělem, dělají vlnky. 4. Sepneme ruce před tělem a mírně se pokloníme.

6 Závěr

„Někteří z vás reformují školy, jiní mění církve, a jiní zase státy. Pokud však všichni nereformujete zároveň vše, co s tím souvisí, především ale každý sám sebe, nedostaneme se dále. Vznikají nové poruchy, větší a nebezpečnější než dosud, a vše upadá zpět do chaosu.“

(Lectorium Rosicrucianum, 2002, s. 7)

Výše uvedený citát mě zaujal, protože dle mého mínění velice dobře vystihuje podstatu úspěchu a odkazuje zpět na člověka, na kterém vlastně vše závisí.

V diplomové práci jsem chtěla představit waldorfskou pedagogiku se zaměřením na výuku cizích jazyků a vytvořit konkrétní návrhy učební látky pro první ročník waldorfské školy. Když jsem tuto práci začala připravovat, často jsem se ocitla jakoby velmi daleko od hlavní linie práce. Objevovala jsem mnoho souvislostí. Vždy jsem si musela pracně uvědomit hlavní záměr této práce – představit výuku cizích jazyků v prvním ročníku waldorfské školy – a vrátit se.

Myslím si, že tato práce by mohla sloužit k prvnímu seznámení s waldorfskou pedagogikou. Návrhy pro výuku cizích jazyků v prvním ročníku by měly sloužit spíše jako inspirace pro vlastní tvorbu. Výuka na waldorfské škole by měla být živá, tj. měla by vznikat z konkrétního prostředí třídy. Tím pak může opravdu odpovídat na potřeby žáků.

Velice mnoho závisí na osobnosti učitele. O něm se v této práci téměř nezmiňuji, ač je to postava stěžejní. Bylo by to již ale nad rámec této práce.

Resumé

Diplomová práce „Výuka cizích jazyků v prvním ročníku waldorfské základní školy“ je členěna do pěti hlavních částí s kapitolami a podkapitolami. V jednotlivých kapitolách první hlavní části se seznámíme s kontextem vzniku první waldorfské školy v rámci reformního pedagogického proudu, který se šířil hlavně na počátku 20. století. Je představen zakladatel první waldorfské školy – Rudolf Steiner. Dozvíme se některé okolnosti založení této školy, která vznikla u Stuttgartu roku 1919 a byla plodem hnutí za sociální trojčlennost. Seznámíme se s cíly a principy této školy.

Druhá část pojednává o prvních třech vývojových sedmiletých cyklech, jak je charakterizoval Rudolf Steiner v přednáškovém kurzu pro budoucí učitele první waldorfské školy. Dozvíme se, že dítě v prvním sedmiletí oplývá schopností nápodoby, která přetrvává téměř do devátého roku dítěte a ani pak nemizí úplně. Tato schopnost pramení z přesvědčení, že celý svět je dobrý, morální. Ve druhém sedmiletí dítě očekává, že svět shledá krásným. Proto by veškeré vyučování mělo

oslovovat především duši dítěte, jeho fantazii. Ve třetím sedmiletí chce mladý člověk poznat, že svět je pravdivý, poznatelný. Člověk je veden k přemýšlení, k tvorbě vlastního úsudku.

Třetí hlavní část diplomové práce představuje výuku cizích jazyků na waldorfské škole. Jsou zde popsány klíčové kompetence, protože ty jsou závazné pro všechny typy škol, charakterizovány cíle výuky cizích jazyků na waldorfské škole a je také představen možný učební plán.

Čtvrtá část přibližuje již výuku cizích jazyků v prvním ročníku waldorfské základní školy. Je zde charakterizováno dítě na prahu školní docházky z hlediska vývoje fyzického a duševního. Nechybí ani krátké pojednání o paměti a jak s ní zacházet. Poté následuje kapitola o dvou hlavních principech ve výuce malých dětí. Jde o to, aby učitel mluvil v cizím jazyce – tedy vyučoval jazyku Ipřimo – a aby výuka byla vedena v uměleckém duchu, tedy aby byla plná obrazů a vyživovala duši a fantazii. Poslední kapitola této části pojednává o struktuře vyučovací jednotky, která stejně jako epochové vyučování obsahuje část rytmickou, hlavní a vyprávěcí. Rytmičká část by měla být u malých dětí nejvýraznější.

Pátá hlavní část předkládá návrhy textů pro výuku v prvním ročníku waldorfské základní školy. Nabízí se zde inspiraci k tématům: lidské tělo, číslovky, potraviny, oblečení, dny v týdnu, třída, přítomný čas průběhový, rozkazovací způsob, zvířata a barvy.

Summary

The diploma thesis „The teaching of foreign languages in the first grade of Waldorf Elementary School“ is divided into five main parts which are further divided into chapters.

The first main part introduces the waldorf pedagogy as one of the reform educational movements of the early 20th century. We can get to know about its founder – Rudolf Steiner, about the historical background of the first waldorf school which was established in 1919 near Stuttgart, Germany. Further we can learn about the goals and principles of this educational movement.

The second main part describes the first three seven-year development periods of a man. In the first seven years the child believes that the world is good and so worth imitating. The second seven years the pupils want to recognise the world as beautiful. Thus the teaching at school should be based upon art and it should nourish the children's souls. The age from fourteen years till the age of 21 is characterized by the need to understand the world. The children want to think about the world, they should learn how to think.

The third part of the diploma work takes us into the subject of the teaching of foreign languages at waldorf schools. It deals with the key competences which are obligatory for all types of schools. We can get to know about the goal of the teaching of foreign languages which is the establishing of an attitude of openness towards the other cultures. It also introduces the recommended syllabus.

The fourth part introduces the very teaching in the first grade of the waldorf school. In the beginning we can learn about the child's physical and psychical development at the boarder of the elementary school. There is a short passage about the memory and how to deal with it as well. Next, we can get to know about the two main principles in the teaching of small children. The first principle says that the teacher should speak in the foreign language, i.e. s/he should use the direct method when teaching. The second principle means that the teaching should be in an artistic way – it should talk to the child's soul and nourish it. Finally, the structure of a lesson is introduced. The first part of the lesson – the rhythmical one - should be the longest when teaching the small children.

In the fifth main part concrete proposals of the teaching materials are shown. Themes which is dealt with are: the human body, food, clothes, the days of the week, our classroom, colours, animals, numbers, the present continuous tense and the imperative.

Bibliografický záznam

JANUŠKOVÁ, Jindřiška. *Výuka cizích jazyků v 1.ročníku waldorfské ZŠ : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2008. 67 l. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jan Štáva, CSc.

Anotace

Diplomová práce „Výuka cizích jazyků v 1. ročníku waldorfské ZŠ“ pojednává o principech, cílech a vzniku waldorfské pedagogiky, o vývojových fázích člověka do 21 let a o výuce cizích jazyků na waldorfské základní škole se zaměřením na výuku v prvním ročníku. V praktické části autorka vytváří konkrétní návrhy učebního obsahu pro první ročník waldorfské školy.

Annotation

The diploma thesis „Teaching of Foreign Languages in the First Grade of Waldorf Elementary School “ deals with the principles, goals and birth of waldorf pedagogy. It deals with the phases of development of a human being till the age of 21, with the teaching of foreign languages at the Waldorf Elementary School with focus on the teaching in the first grade. In the practical part of the diploma thesis the author creates concrete teaching materials for the first grade of waldorf schools.

Klíčová slova

Waldorfská pedagogika, výuka cizích jazyků, 1. ročník základní školy, nápodoba.

Keywords

Waldorf pedagogy, the teaching of foreign languages, the first grade of the elementary school, imitation.

Použitá literatura:

- Baumann, A. *Abeceda anthroposofie*. Březnice: IOANES, 1999. 229 s. ISBN 80-86295-01-X.
- Bruni, Ch.; Reed, S. *English Adventure. Starter A*. Pearson Education Limited, 2005. 98 s. ISBN 0582 791 499.
- Carlgren, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
- Dostal, J. *Život s duchem jazyka*.
- Choděra, R., Ries, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- Gemeinsames Projekt der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen*. Dornach: Verlag am Goetheanum. 280 s. ISBN 3-7235-0936-3.
- Glöckler, M. *Chodit, mluvit, myslet*. Malvern: 2007. 63 s. ISBN 978-80-86702-32-2.
- Heydebrand von, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993. 128 s. ISBN 80-85791-00-5.
- Jaffke, Ch. *Rhythms, Rhymes, Games and Songs for the Lower School*. Stuttgart, 2001. 155 s.
- Jäger, W. *A Quartet in Verse, a Game for Children*.
- Janíková, V., Michels-McGovern, M. *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 97 s. ISBN 80-210-2344-9.
- Kiersch, J. *Zum Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 1992. 260 s.
- Lectorium Rosicrucianum. *Duchovní odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Lectorium Rosicrucianum, 2002. 78 s. ISBN 80-238-9299-1.
- Lievegoed, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. 168 s. ISBN 80-900307-7-7.
- Lindgren, Astrid; Wiberg, Harald (ilustrace). *Tomte und der Fuchs*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, 1990. ISBN 3-7891-6131-4.
- Lindgren, Astrid; Wiberg, Harald. *Tomte Tummetott*. Hamburg: Friedrich

- Oetinger, 1967.
- Lukášová, H. *Inspirace z alternativní pedagogiky*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2006. 102 s.
- Pohádky s angličtinou*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2006. ISBN 80-253-0342-X.
- Pol, M. *Waldorfské školy - izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno : FF MU, 1995. 170 s. aa. ISBN 80-210-1097-5.
- Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
- Průcha, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- Rada Evropy. *Evropské jazykové portfolio*. Plzeň: Fraus, 2002. 22 s. ISBN 80-7238-216-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- Reichertová, H. *Diplomová práce*. Praha: FF UK, 2002. 148 s.
- Rýdl, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- Steiner, R. *Fyzika, chemie, praktické vyučování, vyučování řečem a náboženství*. Písek: V. M. Press, 1996. 12 s.
- Steiner, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. 120 s. ISBN 80-900307-9-3.
- Steiner, R. *Tajemství lidských letor*. Písek: STUDIUM, 1995. 30 s.
- Steiner, R. *Má cesta životem*. Samotišky: Michael, 2000. 376 s. ISBN 8086 340-08-2.
- Steiner, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003 a. 256 s. ISBN 80-902647-8-6.
- Steiner, R. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003 b. 208 s. ISBN 80-902647-7-8.
- Steiner, R. *Waldorfská pedagogika: seminární hodiny*. Semily: Opherus, 2006. 204 s. ISBN 80-902647-9-4.
- Steiner, R. *Theosofie*. Praha: Baltazar, 1992. 128 s. ISBN 80-900307-5-0.
- Steiner, R. *Tajná věda v nástinu*. Hranice: Fabula, 2005. 267 s. ISBN 80-86600-20-3.
- Steiner, R.; Treichler, R.; Buehler, W.; Hauschková, M.; Kirchnerová-Bockholtová,

- M.; Jankovská, H. *Terapie duše*. Hranice: Fabula, 2001. 205 s. ISBN 80-902829-9-7.
- Střelec, S., (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 214 s. ISBN 80-210-3687-7.
- Svobodová, J., (ed.). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- Šimoník, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. 91 s. ISBN 80-86633-04-7.
- Štampach, I. O. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000. 75 s. ISBN 80-7198-431-0.
- Templeton, A. *Aus dem Englischunterricht der Mittelstufe*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 1997. 253 s.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: UK, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- Wehr, G. C. G. *Jung a R. Steiner*. Hranice: Fabula, 2003. 257 s. ISBN 80-86600-04-1.
- Wirz, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. 106 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

Elektronické zdroje:

- | | |
|--|--------------|
| www.anthroposof.org | 15. 2. 2008 |
| www.iwaldorf.cz | 1.11. 2008 |
| www.zswaldorfostrava.cz | 13. 7. 2007 |
| www.waldorfpardubice.cz | 15. 2. 2008 |
| www.waldorf-semily.cz | 15. 2. 2008 |
| www.wspj.cz | 15. 2. 2008 |
| www.waldorf.cb.cz | 4. 10. 2008 |
| www.zssvobodna.cz | 15. 2. 2008 |
| www.waldorf-brno.cz | 15. 2. 2008 |
| www.crea.cz/wzs-dedina | 15. 2. 2008 |
| www.waldorfolomouc.cz | 15. 2. 2008 |
| http://www.waldorf.pb.cz/ | 26. 11. 2008 |

www.waldorf.jesenik.com 1.11. 2008
<http://www.msmt.cz/Files/HTM/PKT0602senatspodpresidenta.htm> 15. 2. 2008
<http://waldorfschule.info/upload/pdf/schulliste.pdf> 11. 7. 2007
<http://www.goetheanum.org/rudolfsteiner.html> 11. 7. 2007