

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501
Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz



Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274

Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Metodický komentář k obsahu výuky angličtiny na waldorfské střední škole

Mgr. Pavel Kraemer, Ph.D.

duben 2011

- 1) Úvod – jak a z čeho vznikala metodika, z jakých zkušeností a pramenů čerpáte, event. vymezení vůči německým či jiným autoritám

Vzhledem k tomu, že podrobnější a dostatečně konkrétní materiály k výuce cizích jazyků na středním stupni waldorfské školy zatím chybí, a to nejen v češtině, ale i v němčině či angličtině, čerpal jsem především z vlastní zkušenosti v podobě devíti let výuky jazyků v 4.-8. a 12.-13.třídě waldorfské školy v Čechách a na Ukrajině. Měl jsem možnost hospitovat při výuce jazyků na různých školách u nás a na Slovensku, v Německu, Švýcarsku, Rusku a na Ukrajině. Je třeba ale podotknout, že i kdyby podrobnější materiály existovaly, bylo by stejně třeba je silně modifikovat, protože v Čechách zatím máme situaci, kdy většina studentů waldorfských lyceí neprošla výukou jazyků na základní waldorfské škole. Tento aspekt je velmi klíčový, protože v prvních třech letech waldorfské školy se pokládají základy intuitivně-volního pojetí jazyka bez překladů a bez psaní a čtení. Tato fáze v jiných školách naprosto chybí. Kromě toho jsou schopnosti a znalosti jednotlivých žáků přicházejících ze státních škol naprosto různé, protože i na státních školách je výuka jazyků a její úroveň naprosto nejednotná. Je zajímavé, že na rozdíl od jiných předmětů vedení školy a úřady téměř vůbec nekontroluje plnění osnov. Proto mívá na státních školách výuka jazyků často volnější, živější, svobodnější charakter, často bývá jazyk nejoblíbenějším předmětem. Na waldorfských školách je situace odlišná, zde jsou centrální epochové předměty, a pokud jsou vyučovány dobře, zajímavostí, dokonalostí a hloubkou jazyky zastiňují. To je jeden ze dvou hlavních důvodů, proč mívají žáci waldorfské školy často horší znalosti jazyků než děti ze státních škol. Druhým důvodem je nestabilní pozice učitelů jazyka. V kolegiu mívají jazykáři daleko slabší pozici než třídní učitelé. Proto mají nejen menší vliv na dění ve škole, ale zpravidla i daleko menší autoritu než třídní učitel. A u cizích jazyků je určitá autorita nutná, protože žáci zde musí být aktivnější, musí se doma sami učit, a k tomu je musí někdo donutit a nebo nadchnout. V souvislosti s touto situací se učitelé jazyků velmi často mění, třídy, u kterých se na ZŠ vystřídal 4-5 učitelů, vůbec nebývají výjimkou. Třídní učitelé, i když často velmi dobře nějaký cizí jazyk ovládají, na něj často už nemají čas nebo energii, proto se jeho výuce dostatečně nevěnují, a nebo jazyk

vůbec neučí. Na základních školách je nicméně – často nevyužitý – velký potenciál spolupráce s rodiči. Ti zpravidla mívají velký zájem na tom, aby se jejich dítě dobře naučilo jazyky. Proto je možné po rodičích požadovat, aby se buď s dětmi učili – samozřejmě je třeba naprosto přesně říci co a jak – anebo, pokud sami jazyk neovládají, alespoň kontrolovali, že se žák učí sám. Na střední škole se rodiče s dětmi už zpravidla neučí, nicméně zpravidla rádi finančně podpoří navštěvování jazykových kurzů, pokud to učitel doporučí.

2) Tabulka epoch a pravidelných hodin po dobu celého studia

Výuka angličtiny na waldorfských lyceích probíhá zpravidla 3 hodiny týdně, ve čtvrtém, maturitním ročníku, jsme v Praze přidávali 1 hodinu konverzace s rodilým mluvčím. Já si myslím, že by s konverzací s rodilým mluvčím mělo začít dříve, např. už ve druhém ročníku. Kromě toho se mi zdá, že by vůbec nebylo špatné, aby rodilý mluvčí odučil v cizím jazyce některé epochy. V Německu vládá velmi podporuje odbornou výuku v cizích jazycích, tato praxe se z vysokých škol rozšiřuje na stále více středních škol. I u nás existuje celá řada středních škol, kde je více než polovina výuka v cizím jazyce.

3) Rozvíjení stupňů úsudku v jednotlivých třídách

Zatím není výuka jazyků na takové úrovni, abychom byli schopni zohledňovat takové věci jako stupně úsudku.

4) Souvislost s citovým a volním rozvojem

Prostřednictvím cizího jazyka se žáků mohou otevřít nové horizonty jejich života: Kolik umíš jazyků, tolikrát si člověkem. Pokud si dobře osvojíme cizí jazyk, můžeme navštěvovat cizí zemi, nebo v ní i delší dobu žít. To nám dává možnost do hloubky s seznámit s jinou kulturou, s jiným způsobem myšlení a cítění. Učí nás být tolerantnější, více chápat jiného člověka. A tato schopnost empatie se nám hodí i ve vlastní zemi, protože i uvnitř jednoho národa se setkáváme s nejrůznějšími typy lidí.

Otázka je, jestli je tohoto cíle možné dosáhnout i během samotného vyučování ve škole. Do jisté míry určitě ano, ale velmi to závisí na způsobu výuky. Pokud výuku budeme směřovat pouze na memorování jednotlivých slov, písemný gramatický nebo pravopisný dril, děti se naučí mechanickému přístupu k jazyku, jejich mluva bude znít velmi „česky“, obraty zůstanou české, způsob myšlení zůstane český. Proto je třeba klást důraz na následující věci:

- přesná výslovnost: většina hlásek se ve skutečnosti v cizím jazyce vyslovuje jinak, i když rozdíly jsou pro necvičené ucho leckdy těžko postřehnutelné
- přesná a přirozená intonace: každý jazyk má svoji vlastní intonaci, svoji vlastní melodii. Intonace nám umožňuje spojit se s duší jazyka.
- v gramatice se nejen nazpaměť učit pravidla, ale na exemplárních případech ukazovat, jak se duch jazyka projevuje v určitých gramatických obrazech. Každý jazyk má svoji vlastní logiku, kterou je třeba objevit.
- u slovní zásoby poukazovat na to, že dané slovo v cizím jazyce označuje trochu jiný aspekt dané věci, jisté aspekty jsou v příslušném jazyce důležitější, jiné méně důležité. Některé jazyky více ztvárňují vnější podobu věci, jiné spíše duševní zážitek, který s věcí spojujeme...

- snažit se dospět k tomu, aby žáci přestali vnitřně překládat, aby v cizím jazyce přímo žili. K tomu mohou napomáhat např. rychlé improvizované dialogy. Nicméně je třeba mít na čem stavět, tzn. mít dostatečně velkou zásobu slov a především ustálených obrátů
- učit se nazpaměť ani ne tak jednotlivá slovíčka, jako spíše celé fráze. Z jednotlivých slov autentickou cizí řeč neposkládáš, kromě toho se celé fráze i lépe pamatují, protože mají silnější hudebně-citový náboj, který velmi pomáhá zapamatování.
- sám učitel by měl, pokud s dětmi mluví v cizím jazyce, ve svém vystupování co nejvíce přejímat mentalitu a temperament cizího národa

5) Základní rozdíly oproti klasické výuce (z hlediska rozsahu učiva, strukturování učební látky, stylu vyučování, hlavních cílů, dosažených výsledků)

Z hlediska počtu hodin jsme na tom jako jiné školy, gymnázia mívají hodin zpravidla o něco více. Rozsah učiva je i na newaldorfských školách velmi nejednotný, učitelé jazyků se často necítí vůbec vázáni osnovami, je tu daleko větší volnost než v jiných předmětech. Nicméně co se týče gramatiky a slovní zásoby, není rozsah učiva výrazně jiný než na ostatních školách. Zatím u nás jazyky nevyučujeme epochálně, takže rytmus hodin je stejný jako jinde. Více se na jiných školách se u nás klade důraz na výše zmíněné citové aspekty jazyka, nicméně celkově lze říci, že se zatím nepodařilo najít výrazný „waldorfský“ profil výuky cizích jazyků. To možná souvisí i s tím, že i na většině zahraničních waldorfských škol na tom nejsou o moc lépe. Obecně se cizí jazyky považují za jednu ze slabín waldorfských škol.

6) Jak se vyvíjí metody hodnocení, nátlaku na studenty, či jejich motivování během studia

U cizích jazyků je otázka motivace otázkou klíčovou, je naléhavější než ve většině jiných předmětů. To proto, že žáci se na rozdíl od jiných předmětů jazyk učí v umělém, nepřírodném prostředí, nežijí v cizí zemi, zpravidla před sebou jako učitele nemají rodilého mluvčího. Kromě toho motivace vyjet na Západ, učit se tam nebo pracovat, v poslední době klesá úměrně tomu, jak u nás roste životní úroveň. V době kolem Sametové revoluce byl obrovský motivační potenciál, který bylo možné využít. Teď už západní svět pro většinu mladistvých nemá onen neodolatelný půvab, my si dnes žijeme lépe než velká část obyvatel západní Evropy. Proto by měl učitel, ale i celá škola, žáky co nejvíce motivovat. Aby se člověk v cizím jazyce – v umělém prostředí třídy – něco naučil, musí se trochu překonávat, učit se něco nazpaměť atd. Úplně samo do hlavy nezaleze. Osvědčily se následující možnosti motivace:

- třídní výjezdy do zahraničí
- individuální výjezdy žáků do zahraničních waldorfských škol
- nacvičování divadelních her v cizím jazyce
- trvalá nebo dočasná přítomnost rodilých mluvčích, nebo obecně cizinců ve škole (žáků nebo učitelů)

Otázka motivace žáků velmi úzce souvisí s otázkou hodnocení a známkování.

Všichni vědí, že slovní hodnocení by mělo být co nejkomplexnější, zahrnující nejen výkony žáka, ale i jeho snahu, pokrok, jeho postoje a zároveň by mělo být co nejspravedlnější. Ve skutečnosti jsou ale učitelé schopni tomuto ideálu dostat ve

velmi různé míře. Proto nemá smysl seshora restriktivně stanovovat nějaká kritéria, protože problém není v neznalosti kritérií, ale spíše v neschopnosti nebo neochotě tyto náročná kritéria splnit. Určitý dohled nad tím, co učitelé píšou, je sice možný a možná i žádoucí, každopádně je ale velmi časově náročný a pokud není dostatečně ohleduplný, skrývá v sobě velký konfliktní potenciál a neoprávněné zasahování do svobody učitele. Na úrovni ideálů nicméně přesto existují dvě různé pozice – buď se učitel snaží hodnotit jako nezaujatý objektivní pozorovatel, nebo slovní hodnocení chápe jako vyjádření svého subjektivního pohledu na žáka.

Co se týče známkování, mají waldorfská lycea v Čechách (stejně jako 1.-7. třídy waldorfských základních škol) jako jediný oficiální typ hodnocení pouze hodnocení slovní. Střední školy pro účely přijímacího řízení vyžadují známky z 8. a 9. ročníku ZŠ, vysoké školy někdy požadují známkové vysvědčení ze všech ročníků střední školy. To znamená, v zásadě existuje možnost vůbec nedávat známky, nicméně pokud bychom žákům nechtěli omezovat jejich možnosti přijetí na jiné, navazující newaldorfské školy a univerzity, museli bychom ať už centrálně přes ministerstvo školství anebo bilaterálně v rozhovorech s jednotlivými školami dosáhnout širší akceptance slovního hodnocení bez hodnocení známkového. V případě středních waldorfských škol je právo jednoznačně na straně waldorfské školy, protože reglement dané vysoké školy, který známky vyžaduje pro potřeby přijímacího řízení, má z hlediska právního daleko menší váhu, než rozhodnutí ministerstva školství o tom, že waldorfská lycea mají vydávat vysvědčení bez známkového hodnocení. Zatím ale bohužel ze strany waldorfského hnutí žádná inicitiva vyvinuta nebyla. To mimo jiné souvisí i s tím, že v současné době větší část vyučujících na waldorfských lyceích zastává názor, že nehledě na vnější důvody, by úplné, důsledné zrušení známek nebylo pedagogicky správné.

V zásadě je možných několik metod, jak známkovat studenty:

1) Pomocí „objektivního“ nástroje známkového hodnocení – nátlakem na prospěchově slabší studenty, naopak známkovou „odměnou“ za lepší výsledky. Na tento typ motivace jsou mnozí žáci zvyklí ze základních škol.

klady: metoda je, především u líných žáků, stejně tak u většiny žáků, patřících k průměru třídy, poměrně efektivní metodou motivace. Alespoň po určitou dobu. Tato metoda je v některých případech i skutečně objektivní a tudíž v rámci konkrétní třídy spravedlivá – např. při hodnocení míry osvojení nové slovní zásoby lze skutečně procentuální výsledek snadno převést na známky.

zápory: metoda příliš nemotivuje žáky, kteří jsou vynikající, protože tito dostanou dobrou známku i bez větší snahy. Na slabé žáky, kteří nejsou sami od sebe líní, působí často demotivujícím dojmem, protože i když se budou snažit, na velmi dobrou známku stejně nedosáhnou, v řebříčku třídy se jen mírně posunou. Pokud nepožijeme celostátní standartizované testy – ať už se jedná o testy Cermatu, Scio, či Kalibro, má výsledná známka vypovídající hodnotu pouze v rámci třídy, a tudíž žáci stejně neví, jak na tom jsou vůči okolnímu světu, vůči žákům z jiných škol.

2) Pomocí „subjektivního“ nástroje známkového hodnocení – známkou hodnotíme především snahu, přístup, postup dopředu. Nejde tu tolik o objektivní srovnávání dosažených znalostí v rámci třídy pomocí objektivně nastavených testů.

klady: metoda může působit velmi motivujícím způsobem, protože okamžitě reaguje na reálnou snahu, nehrají tu takovou roli vrozené a proto neměnné

predispozice nebo rodinné zázemí či bývalá škola. Na rozdíl od jiných metod mají všichni žáci stejnou „startovní čáru“, protože minulost zde nehraje roli.

zápory: metoda vyžaduje velmi schopného učitele, který je schopen rozeznat reálnou snahu od jejího předstírání, který se dokáže oprostít od svých osobních sympatií a antipatií. Kromě toho je třeba umět nějak adekvátně reagovat na kritiku schopných, ale spíše líných studentů, kteří budou poukazovat na to, že někteří žáci, kteří jsou objektivně horší než oni, dostávají lepší známku. K této kritice se mohou někdy připojit i rodiče. To znamená učitel musí být schopný si takovou metodu hodnocení obhájit. Kromě toho nelze zapomenout, že po absolvování střední školy se většina žáků asi objektivně nastaveným testům nevyhnou, a proto by bylo dobré je na to nějakým způsobem připravit.

3) Různé typy smíšení předchozích dvou metod, což je ve skutečnosti nejrozšířenější. Pouze menší část učitelů aplikuje první či druhou metodu v čisté formě.

klady: Protože je to nejpoužívanější metoda, setká se asi s nejmenším odporem. Je navzdory své nekonceptčnosti srozumitelná, protože si většina lidí na ni již zvykla. Protože nějak zohledňuje všechny aspekty, připadá mnohým lidem spravedlivá. Je dostatečně neprůhledná na to, aby bylo možné dané rozhodnutí o známce napadnout. Příslušné učitele nikdo nebude napadat z jednostrannosti či dogmatismu, kteréžto vlastnosti většinou vyvolávají více pobouření než nekonceptčnost. To mimo jiné z toho důvodu, že mnoho učitelů vědomě, polovědomě nebo podvědomě cítí, že žádné koncepční řešení existovat nemůže, protože jakékoli známkování je ze své podstaty do určité míry nespravedlivé. Podvědomě trochu sympatizují s níže zmíněným pátým způsobem známkování, nejsou ale dostatečně radikální na to, aby se pro tuto cestu rozhodli. Známkování často berou jako nutné zlo.

zápory: Pokud se vytváří známka jako jakýsi průměr objektivních výsledků a subjektivních věcí jako snaha, pokrok apod., nelze ze známky zpětně vyčíst, jaké výkony žák prokazoval a jak se snažil. Konkrétní učitel dává větší či menší důraz na subjektivní složku, bez znalosti hodnotové psychologie daného učitele je výsledná známka velmi málo vypovídající. Kromě toho touto metodou žákům a jejich rodičům sugerujeme jakousi numerickou objektivitu – na základě známek je možné žáky jednoznačně seřadit od nejlepších k nejhorším. A přitom je vzhledem k výše zmíněnému jasné, že se ve skutečnosti jedná spíše o pseudoobjektivitu. Tím, že žákům svoji autoritou sugerujeme něco, co není pravda, působíme destruktivně na jejich myšlení. Což je velmi reálné nebezpečí, protože tím, že svévolnost metody nespočívá v svévolnosti hodnocení jednotlivých žáků, ale v svévolnosti často podvědomě vybrané metody hodnocení, subjektivita daného hodnocení je často pod prahem vědomí jak žáků, tak i samotného učitele. Pořadí žáků ve třídě pak často bývá z velké části odrazem podvědomých či polovědomých hodnotových vzorců učitele, promísených s ještě méně vědomými subjektivními sympatiemi a antipatiemi k jednotlivým žákům. Pokud se učitel se známkováním jako takovým ve skutečnosti příliš neztotožňuje, a přesto volí tuto cestu, vnímají to žáci často jako slabost, jako nedostatek osobní odvahy. Žáci potřebují mít před sebou příklad člověka, který je v sobě pevný a odolává vnějším tlakům i za cenu konfliktů či osobních nevýhod.

4) V poslední době se na několika západních waldorfských školách zavádí známkování diferencované podle různých objektivních i subjektivních aspektů. To znamená, že např. v cizím jazyce žák dostane na pololetním vysvědčení několik

různých známek – za gramatiku, za schopnost komunikovat v cizím jazyce, za pravopis, za aktivitu v hodinách, za sešit apod.

klady: Z takového vysvědčení je možné vyčíst celou řadu informací, je jasné, v čem konkrétně jsou slabé i silné stránky žáka. Kromě toho jsou taková vysvědčení zpravidla více motivující, protože skoro vždy je možné najít nějaký aspekt, v němž je daný žák dobrý, nebo v kterém se zlepšil. Také vzniká u žáků méně často pocit nespravedlnosti. Pro mnohé učitele je tento typ hodnocení časově méně náročný než slovní hodnocení, člověk nemusí projevovat tolik kreativity najednou za krátkou dobu.

zápory: Jak učitelé, tak žáci si hlavu zaplňují velkým počtem známek, a na důležitější věci zbývá méně místa. Posiluje se falešná víra, že všechny aspekty lidské činnosti je možné změřit. Pokud jednotlivé stupně u daného konkrétního aspektu něco objektivně znamenají, nebylo by lepší a přesnější toto něco konkrétního slovně zapsat?

5) Učitel sice známkuje, protože musí, ale ve skutečnosti známkování vnitřně ignoruje. Buď proto, že na něj nemá čas, nebo protože je vnitřně přesvědčen o škodlivosti, nesmyslnosti nebo neobjektivnosti známkování. Takoví učitelé zpravidla buď všem žákům dávají jedničky (velká část učitelů uměleckých předmětů to činí), nebo těm, co se nějak pozitivně projevovali jedničku, a zbytek dvojku.

klady: Šetří se čas a energie. Nevznikají stížnosti, protože není na co. Každý má dobrou známku. Waldorfští žáci mají dobré známky, dobré průměry, snadněji se dostanou na další školu. Učitel se místo mnohahodinového usilovného a stresujícího uvažování nad tím, jak co nejspravedlivěji udělit známky, více soustředí na samotné vyučování, na bezprostřední kontakt s dětmi. Nepoužívá známky jako mocenský nebo motivační prostředek, vztah učitel-žák je od těchto věcí očištěn, což vytváří svobodný prostor pro vyučování v duchu waldorfské pedagogiky.

zápory: Žáci nemají zpětnou vazbu (pokud daný učitel nenapíše diferencované slovní hodnocení), nemůžou se mezi sebou porovnávat. Ti, co byli zvyklí na metodu cukr a bič, často najednou ztrácejí motivaci se učit. Nic je do učení nenutí. Žáci si navykou na dobré známky, a na konci studia, na maturitě, na přijímačkách, mohou být nemile překvapeni a zaskočeni. Pokud jeho kolegové tento způsob známkování nesdílí, bývá dotyčný učitel vystaven útokům ze strany kolegů. Tyto útoky mohou být do jisté míry oprávněné, protože si dotyčný tímto způsobem může „kupovat“ sympatie žáků.

7) Jak se předmět učí na jiných waldorfských školách u nás či v zahraničí? Čím jsou způsobeny rozdíly?

Výuka cizích jazyků se na středním stupni WŠ na rozdíl od jiných předmětů velmi liší škola od školy, není zřetelná žádná společná linie. Do určité míry to platí i pro výuku na základních školách. Na waldorfských školách u nás i v zahraničí se velmi často setkáváme s velkou nespokojeností rodičů s výukou cizích jazyků. Kritika zpravidla začíná už ve 4., 5. třídě, a postupně sílí na druhém stupni ZŠ.

8) Otázka míry souladu či nesouladu s platnými učebními dokumenty (RVP, ŠVP) a požadavky na státní maturitu nebo přijímací zkoušky na VŠ.

Jak už bylo výše řečeno, ani na jiných školách se učitelé cizích jazyků necítí být příliš vázáni osnovami. Kromě toho jsou učební látka a výstupy v RVP formulovány natolik vágně, že učitele k téměř ničemu konkrétnímu nezavazují. Státní maturita v cizím jazyce není pro většinu žáků příliš těžká, spíše jde o to, nacvičit si schopnost rychle vyplňovat testové úlohy tohoto typu. Státní maturita nemusí mít proto výraznější vliv na podobu výuky na středním stupni waldorfské školy.

9) Otázka organizované propojení vyučování s životem mimo školu

Ve výuce jazyků je ještě daleko více než v jiných předmětech důležité propojení s životem. Pokud toto propojení není – a na střední škole je možné to velmi dobře pozorovat - pomalu klesá motivace, velká část žáků „jede na minimum“. A u těch několika, kteří se výrazněji snaží, je často možné objevit, že si toto propojení zařizují sami – dívají se na anglické filmy, hrají anglické počítačové hry, mají přátele – cizince, jezdí po světě.

Na waldorfském lyceu v Praze toto propojení zatím realizujeme následujícími čtyřmi způsoby:

Za prvé: Výuka konverzace s rodilým mluvčím nebo výuka jiného předmětu v cizím jazyce. Zde jsme na pražském lyceu teprve v začátcích. Zhruba jeden týden za rok přijíždí někdo ze zahraničí a odučí u nás jeden týden epochy. I když většinou překládáme, je vidět, že leccos jde i bez překladu. Co se týče konverzace, zatím ji máme ve čtvrtém ročníku. Je dosti těžké najít rodilého mluvčího, který dobře učí a má ve třídě trochu autoritu, a nebo dokonce i porozumění pro waldorfskou pedagogiku. A který akceptuje naše platové podmínky. Přesto se vyplatí takového rodilého mluvčího hledat. Po více než roce hledání jsme takovou učitelku – Angličanku, našli, bohužel se musela z finančních důvodů po tři čtvrtě roce vrátit do Anglie.

Myslím si, že by se rodilý mluvčí měl objevit už dříve, ve druhém nebo třetím ročníku. Nejlepší by bylo, kdyby byl schopen učit i nějaký jiný předmět v cizím jazyce, nebo dokonce epochu. Pokud by to zvládnul. Možná to zná nereálně, ve skutečnosti, pokud jsme ochotni do hledání takového člověka vložit trochu energie, by se téměř určitě našel. V zahraničí totiž existuje totiž celá řada waldorfských učitelů, pro které by práce v dynamické waldorfské škole v Čechách (je jasné, že nejvíce atraktivní je asi Praha) mohla být zajímavá. Stačí si uvědomit, kolik německých či švýcarských učitelů buď trvale žije a pracuje v ruských nebo ukrajinských waldorfských školách, nebo tam pravidelně jezdí a učí jednotlivé epochy. A my bychom jim v Čechách určitě byli schopni nabídnout lepší podmínky. I rodiče by si možná rádi připlatili - už teď vydávají velké částky za jazykové kurzy svých dětí, protože jim výuka ve waldorfské škole nepřipadá dostačující. Kromě toho je možné získat peníze na výuku rodilým mluvčím z různých fondů.

Za druhé: Výměnné zájezdy tříd do zahraničí. Waldorfské lyceum v Praze spolupracuje s celou řadou zahraničních waldorfských škol. Naše třídy navštívily waldorfské školy v Německu, Maďarsku a Estonsku. V Budapešti (týden) a v Prienu am Chiemsee (dva týdny) jsme spolu s jejich třídami připravili i docela zajímavý společný program, nicméně spolupráci by bylo možné zintenzivnit, mohla by mít pokračování v dalších letech. Kromě toho výjezdy za uměním do Berlína, Florencie či Říma by pravděpodobně bylo možné propojit s nějakou návštěvou zahraniční školy.

Hlavním důvodem, proč výměnné zájezdy zatím neprobíhají dostatečně intenzivně, je kromě velkého organizačního zatížení, fakt, že je velmi těžké vymyslet smysluplný společný program. Měli bychom se více snažit vymýšlet vhodné projekty, pokud pár z nich zrealizujeme, získáme jednak zkušenosti, která nám zatím chybí, a jednak budeme mít více chuti a odvahy do dalších projektů. Každoročně do Čech jezdí několik desítek waldorfských tříd, některé z nich i přespávají v naší škole, nicméně většinou zůstávají tyto šance ke kontaktu z výše zmíněných důvodů nevyužity. To je škoda, systém waldorfských škol je nejlepší mezinárodně propojenou sítí vzájemně sladěných škol, a my toho nevyužíváme. Na okraj bych chtěl podotknout, že je poměrně snadné získat z evropských a jiných fondů peníze na financování výměnných projektů. Naše škola (a stejně tak škola ostravská) se zúčastnila projektů Comenius a ESF.

Za třetí: Výměnné pobyty individuálních žáků. Německé waldorfské školy jsou velmi otevřené ke krátkodobým návštěvám českých žáků, zpravidla téměř nic nepožadují. Jediné, co vyžaduje trochu více času a úsilí, je hledání hostitelské rodiny. To může trvat třeba dva měsíce. Zpravidla se jezdí na jednu epochu, tzn. na tři až čtyři týdny. Naši studenti zatím navštívili waldorfské školy v Prienu, Mnichově, Potsdami, Berlíně, Dornachu a v Moskvě. Dva z nich strávili v cizí škole půl roku. Tyto pobyty byly velmi úspěšné, posun v cizím jazyce byl výrazný, někdy obrovský. Zájem o návštěvu anglických nebo amerických škol je velmi těžké uspokojit, protože v těchto zemích je ve waldorfských školách vysoké školné (zpravidla přesahuje 20 000 Kč za měsíc), a v Anglii jsou kromě toho dlouhé fronty německých dětí, které o takovouto návštěvu usilují. Tudíž jsou tyto výměny možné jen pro velmi dobře situované rodiny (v létě se na anglických waldorfských školách pro děti z takovýchto rodin konají výborné měsíční waldorfsky pojaté jazykové kurzy), nebo pokud máme velmi dobrou osobní známost, pokud možno přímo ve vedení školy.

Za čtvrté: Příprava divadelní hry v cizím jazyce. Na pražském lyceu jsme zatím nastudovali pouze dvě hry v cizím jazyce (Antigona, Fyzikové – obě v němčině). V budoucnu by chtělo tento aspekt výuky zintenzivnit, o přínosech cizojazyčných divadelních představení a o metodice výuce cizojazyčného divadla se můžete dočíst v knize Petera Lutzgera.

Literatura pro učitele:

Fremdsprachenunterricht als Beitrag zur Menschenbildung (Vyučování cizích jazyků jako příspěvek k formování člověka), zvl. číslo Die Menschenschule, Basel

Alec Templeton: *Teaching English to Teens and Preteens*

Dahl, E.: *Wie lernt man fremde Sprachen Eine Einführung in den Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule, Stuttgart 2000*

Denjean, A.: *Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule, Stuttgart 2000*

Denjean, A.: *Zum fremdsprachlichen Grammatikunterricht an Waldorfschulen (über die von Steiner inaugurierte Grammatik) Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart 1995*

Dühnfort, E.: *Der Sprachbau als Kunstwerk. Stuttgart 1997*

Gabert, E. (Hrsg.): *Verzeichnis der Äußerungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart 1963*

- H. Eitz** *Fremdsprachlicher Anfangsunterricht und audiovisuelle Methode* (Počáteční vyučování cizích jazyků a audiovizuální metoda), Zürich 1971
- Jaffke, Christoph.** 1994. *Fremdsprachenunterricht auf der Primärstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jaffke, Christoph, and Magda Maier.** 1997. *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorf-schulen mit dem Frühbeginn.* Stuttgart 1997
- Jaffke, C. (Hrsg.):** *Forum; Periodical for Language teachers at Rudolf Steiner Schools; insgesamt 6 Hefte erschienen: 1989, 1990, 1991, 1997, 1998, 1999*
- Kiersch, J.:** *Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts. (Menschenkunde und Erziehung Bd. 59)* Stuttgart 1992
- Kiersch, J. (Hrsg.):** *Zum Fremdsprachenunterricht. Erfahrungsberichte und Betrachtungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts in der Waldorfschule.* Stuttgart 1984
- Lissau, R.: Sprache, Spracherwerb, Sprachunterricht. Dornach 1993**
- Lutzker, P.:** *The Art of Foreign Language Teaching – Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning.* Verlag A. Francke 2007
- Morgenstern, B.:** *Sprachunterricht in der Oberstufe. Freie Hochschule Mannheim. Heft 11*
- Rothenbucher, Roland:** *Catching the Spirit of German in the Waldorf High School. USA*
- H. Schirmer** *Bildekräfte der Dichtung, Zum Literaturunterricht der Oberstufe* (Tvořivé síly básnictví. K vyučování literatury na vyšším stupni), Stuttgart 1993
- H. Schrey** *Waldorfpädagogik. Kritische Beschreibung und Versuch eines Gesprächs.* (Waldorfská pedagogika. Kritický popis a pokus o diskusi), Godesberg 1968. Teoretická část o waldorfské pedagogice je sice nedostatečná, ale je tu dobře zpracován podrobný výklad k jazykovému vyučování.
- E.A.K. Stockmeyer** *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht* (Podklady R.Steinaera k vyučování na waldorfské škole), Stuttgart 1988
- Templeton, A. (Hrsg.):** *Aus dem Englischunterricht der Mittelstufe.* Stuttgart 1997
- Zimmermann, H.:** *Grammatik. Spiel von Bewegung und Form.* Dornach 1997

V Praze dne 6.3.2011
doplněno 10.4.2011

Pavel Kraemer (kraemerp@volny.cz)