



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Příprava učitele waldorfské školy na výuku tělesné výchovy a německého jazyka

Vypracovala: Bc. Julie Weissová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zaměřuje na specifika přípravy učitele waldorfské školy na výuku aprobačních předmětů autorky, jimiž jsou tělesná výchova a německý jazyk.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části práce budou objasněny základní pojmy, které jsou klíčové pro dané téma, což je alternativní školství se zaměřením na waldorfskou školu, pojem antroposofie a osobnost R. Steinera. V dalších kapitolách se autorka diplomové práce zaměří i na samotnou osobnost waldorfského učitele, problematiku spojenou se vztahem učitel a žák, a především pak na učitelovu přípravu na výuku německého jazyka a tělesné výchovy na tomto typu alternativní školy.

V praktické části diplomové práce se autorka zaměří přímo na konkrétní příklady pozorovaných hodin tělesné výchovy a německého jazyka na waldorfské škole a bude za pomoci pozorování a rozhovorů s učiteli zjišťovat, jak se jim daří z jejich pohledu dosahovat předem stanoveného cíle, a to vše z hlediska samotné antroposofie.

Autorka se bude ve svém výzkumu pohybovat v kvalitativním výzkumném designu.

Klíčová slova:

waldorfská pedagogika, antroposofie, waldorfský učitel, alternativní pedagogika, výuka, německý jazyk, tělesná výchova, příprava na výuku

Abstract:

The diploma thesis deals with the specifics of teacher's preparation for teaching at Waldorf school. More specifically, the author of the thesis focuses on subjects and classes of her specialization – Physical education and German language.

The thesis is divided into two parts. In the first, theoretical, part, the text presents and clarifies basic terms that are crucial for the topic - alternative education in a context of Waldorf school, the term of anthroposophy and finally, its founder Rudolph Steiner. In the following chapters, the author addresses the personality of the Waldorf teacher, the issue connected to the teacher-pupil relationship and, most importantly, teacher's training for Physical education classes and German language classes in Waldorf education.

In the practical part, the writer concentrates on specific examples of Physical education classes and German language classes she observed at Waldorf school. Using interviews and teachers' points of view, the text examines the success of accomplishing the educational goals the teachers had set. The outcome is analysed while taking anthroposophy approach into consideration.

In addition, the author applies qualitative research methods.

Key words:

Waldorf education, anthroposophy, Waldorf teacher, alternative education, education, German language, Physical education, teacher training

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 7.7. 2022

Podpis studentky

Poděkování

Touto formou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D., za věnovaný čas, cenné rady, trpělivost a odborné vedení při zpracovávání mé práce. Mé veliké díky patří také učitelům, kteří mi ochotně věnovali svůj čas a poskytli cenné odpovědi na mé otázky.

Obsah

Úvod	8
1 Waldorfská pedagogika	9
1.1 Historie a vývoj waldorfského školství	9
1.2 Rudolf Steiner a antroposofie.....	10
1.2.1 Vývojové fáze člověka podle antroposofie	11
1.3 Učební plán a cíle waldorfské koncepce.....	14
1.4 Principy waldorfské pedagogiky	15
1.5 Specifika waldorfského učitele	17
2 Výuka cizích jazyků v koncepci waldorfské pedagogiky	20
2.1 Antroposofické pojetí jazyka	20
2.2 Cíle výuky cizích jazyků	21
2.3 Formy a metody výuky cizích jazyků na waldorfské škole	22
2.3.1 Cizojazyčná výuka	23
2.3.2 Cizí jazyk od první třídy	23
2.3.3 Autentické texty	24
2.3.4 Učební materiály	25
2.3.5 Elektronická média	26
2.4 Příprava a organizace hodin	27
2.5 Kompetence učitele cizího jazyka.....	28
3 Výuka tělesné výchovy v koncepci waldorfské pedagogiky.....	30
3.1 Pojetí pohybu a pohybové výchovy z pohledu antroposofie.....	30
3.2 Cíle výuky tělesné výchovy	31
3.3 Formy a metody výuky tělesné výchovy na waldorfské škole	32
3.3.1 Hry	33
3.3.2 Cvičení a výkony	34
3.3.3 Kvalita pohybu	34
3.4 Další specifické formy a metody.....	35
3.4.1 Bothmerova gymnastika.....	35
3.4.2 Cirkusová pedagogika	36
3.5 Příprava a organizace hodin	36
3.6 Kompetence učitele tělesné výchovy na waldorfské škole	37
4 Praktická část.....	38
4.1 Cíl výzkumu.....	38
4.2 Metodologie	38
4.2.1 Metody zpracování a analýza dat	38
4.2.2 Výzkumný vzorek.....	38
4.2.3 Průběh výzkumného šetření	40
4.2.4 Etika výzkumu.....	40
4.3 Výzkumné otázky a zkoumané oblasti.....	41
5 Výsledky výzkumného šetření pro výuku německého jazyka.....	43
5.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika	43
5.2 Výukové cíle v pojetí učitele německého jazyka na waldorfské škole	45
5.3 Motivace žáků	46
5.4 Formy a metody ve výuce německého jazyka na waldorfské škole	47

5.5	Organizace a příprava hodin.....	54
5.6	Hodnocení žáků	56
5.7	Faktory ovlivňující přípravu učitele na waldorfské škole.....	58
6	Výsledky výzkumného šetření pro výuku tělesné výchovy.....	62
6.1	Antroposofie a waldorfská pedagogika	62
6.2	Výukové cíle v pojetí učitele tělesné výchovy na waldorfské škole.....	63
6.3	Motivace žáků	65
6.4	Hodnocení žáků	66
6.5	Formy a metody ve výuce tělesné výchovy na waldorfské škole	67
6.6	Organizace a příprava hodin.....	69
6.7	Faktory ovlivňující přípravu učitele na waldorfské škole.....	72
7	Diskuse	75
8	Závěr	83
	Referenční seznam literatury	84
	Přílohy	86

Úvod

Příprava učitelů na vyučování je časově velmi náročná činnost, kterou si málo lidí z jiných oborů uvědomuje. Jinak tomu není na waldorfských školách, které jsou známé pro své specifické organizační formy a metody, jako například pro práci bez učebnic s vytvářením si vlastních materiálů nebo epochové vyučování. Při něm se děti věnují jednomu předmětu každý den v dopoledních blocích v rozmezí 2-3 týdnů a učitel musí přesně vědět, co s nimi bude který den dělat, aby vše stihl probrat. Třídní učitelé, kteří své žáky doprovází po celou dobu jejich povinné školní docházky, ale také i oborové učitele na waldorfské škole během svých příprav, zaměstnává vedle běžných úkolů, jako je vytváření učebního plánu, naplňování cílů, přípravy materiálů a dalších, neustálé přemýšlení nad filozofií zakladatele tohoto reformního školského systému, Rudolfa Steinera. Její poznání dává učitelům, kteří si vybrali na tomto typu školy učit, smysl pro svou práci, potřebu se neustále vzdělávat a neustrnout, lásku poznávat lidské bytosti a touhu je vzdělávat.

Osobně jsem se s waldorfskou pedagogikou a antroposofickým myšlením setkala během svých souvislých praxí v posledním ročnímu magisterského studia učitelství Tělesné výchovy pro střední školy a Německého jazyka pro 2. stupeň školy základní. Na určitou dobu jsem se stala součástí waldorfské školy v Českých Budějovicích, kde jsem se jak na základní škole, tak na waldorfském lyceu setkala s přístupem, který mě, v jistých směrech velmi pozitivně, překvapil. Po náročném a silně demotivujícím roce online výuky jsem se dostala do prostředí, kde byli učitele i žáci přítomni nejen tělem, ale i duší.

Diplomovou práci jsem zaměřila na téma: „Příprava učitelů waldorfské školy na výuku tělesné výchovy a německého jazyka“. Cílem bylo zjistit, jak se v jednotlivých ohledech projevují specifika waldorfské pedagogiky v práci našich respondentů a respondentek. Byla zvolena kvalitativní forma sběru dat na základě osobních rozhovorů s vybranými učiteli na waldorfské škole. Volba tohoto tématu nemá pouze velmi praktický význam pro mou praxi z hlediska podrobného rozboru vlastních aprobačních oborů, ale především vychází z mé vnitřní potřeby dozvědět se o waldorfské pedagogice a práci waldorfských učitelů více.

1 Waldorfská pedagogika

Jednou z pedagogických koncepcí, které přišly na přelomu devatenáctého a dvacátého století s novými návrhy na reformu školství a které se postavily proti tzv. tradičním pedagogickým směrům, jsou waldorfské školy, jinak také Svobodné školy Rudolfa Steinera. Pol (1995) uvádí hnutí waldorfských škol spolu s pedagogikou Marie Montessori jako nejrozšířenější alternativní školský systém v České republice i ve světě.

1.1 Historie a vývoj waldorfského školství

První waldorfská škola byla otevřena 7. 9. 1919 ve Stuttgartu myslitelem a filozofem rakouského původu Rudolfem Steinerem na přání Emila Molta, majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf-Astoria, který si přál vyřešit nelehkou sociální situaci svých dělníků a poskytnout jejich dětem kvalitní vzdělání podle Steinerových názorů. Bylo to rok po skončení 1. světové války a Evropa se nacházela v těžkých hospodářských a sociálních problémech. Selg (2011) popisuje, že škola vznikla jako svobodné zařízení, které není podřízené státu ani žádné jiné moci, ale pouze duchovnímu životu. V té době nebylo lehké překonání následků války a její založení mělo vést k obnovení duševního života a vytvoření takového pedagogického směru, který plně odpovídá potřebám a zájmům člověka.

Během sedmi let však počáteční počet 8 učitelů a 175 žáků vzrostl na 60 učitelů a více jak 1000 žáků, a do vypuknutí 2. světové války bylo v Německu založeno 8 waldorfských škol. První waldorfská škola za hranicemi Německa vznikla roku 1923 v Haagu, v roce 1925 v Londýně, 1926 v Basileji, Oslu, Curychu, Lisabonu a Budapešti, v roce 1928 v New Yorku a v roce 1940 v Bernu. Druhá světová válka rozvoj těchto škol přerušila nejen v Německu, a po ukončení války docházelo k jejich znovuoobnovení a kvalitativnímu nárůstu (Šimek, 2015).

V posledních letech se waldorfské školy celosvětově rozšířily a dnes je najdeme na všech kontinentech světa. Podle dat z roku 2020 je v Německu celkem 255 waldorfských škol s 89 712 žáky, v Evropě (bez Německa) je 559 škol, mimo Evropu 379 a celkový počet všech waldorfských škol na světě je 1 187 (Bund der Freien Waldorfschulen).

1.2 Rudolf Steiner a antroposofie

Rudolf Steiner žil v letech 1861 až 1925. Studoval Technickou vysokou školu ve Vídni, kde jeho hlavními obory byly matematika, přírodopis, fyzika, chemie, zálibení však našel i ve filozofii. Od počátku byl ovlivněn filozofií Goetha, jehož díla také vydával. V 80. letech se připojil k theosofickému hnutí, které založila v roce 1875 H. P. Blavatská. Steiner byl dokonce generálním sekretářem německé sekce theosofie a v roce 1904 vyšlo jedno z jeho zásadních děl „Theosofie“. Později se však s theosofií dostal Steiner do sporů, jelikož se více opíral o křesťanské učení, zatímco theosofie tíhla k duchovním směrům jihovýchodní Asie (Lindenberg, 1998).

Svou první školu založil na základě vlastní duchovní vědy, tzv. antroposofie, moudrosti o člověku. Je jedním z nejzřetelnějších znaků, kterým se waldorfská pedagogika od jiných pedagogických směrů liší. Antroposofie, z řeckého *anthropos* = člověk a *sofia* = moudrost, je nauka vycházející z přesvědčení, že člověk má svůj původ v duchovním světě, s nímž se má ve své pozemské existenci znovu sejít. Má své kořeny v theosofii, která byla původně orientovaná na buddhismus a hinduismus, ale na základě podnětů Steinera jsou ve středu antroposoficky orientované duchovní složky motivy křesťanství (Hradil, 2002).

Antroposofie nachází odezvu nejen v pedagogice, ale i v mnoha dalších odvětvích lidské činnosti, jako například v biodynamickém zemědělství, v lékařství a terapeutické péči o postižené, farmacii, architektuře a v řadě uměleckých oborů. Nejvýraznější uplatnění u nás je ale právě ve waldorfské pedagogice (Hradil, 2002).

Hlavním požadavkem pedagogické práce vycházející z antroposofie je skutečné poznání světa a poznání dítěte, ze kterého může být pedagogika pro toto dítě vyvozena. Výchova, tak jak si ji vykládá antroposofie, by primárně neměla sloužit k předávání poznatků, ale ke zdravému vývoji osobnosti a k posílení duševně duchovních sil dítěte (Selg, 2011). „*Životní pojetí, které pramení z výchovného principu waldorfské školy, totiž antroposofická duchovní věda, je zcela vybudováno na rovnoměrném poznání lidského těla, duše i ducha a chce zabránit jakékoli jednostrannosti rovnoměrným poznáváním tří článků lidské přirozenosti,*“ (Steiner, 1993, s. 47). Tělem má Steiner na mysli to, čím se člověku zjevují věci světa kolem něj. Prostřednictvím duše si člověk propojuje věci okolního světa se svou vlastní existencí, a to v něm vyvolává nejrůznější pocity jako jsou

libost, nelibost, radost, smutek, bolest atd. Při pohledu na člověka v jeho čtyřčlenné struktuře rozlišuje Steiner fyzické tělo, éterné tělo, astrální tělo a já. Jádrem je tzv. Já, které je obklopeno fyzickým, éterným a astrálním tělem. Fyzické tělo má být hmotným základem, éterné tělo sumou tělesných sil, astrálním tělem je duše a ono Já je harmonický střed. Tyto čtyři části mají mít paralely k vnějšímu světu. Fyzické tělo odpovídá minerálnímu světu, éterné vodě, astrální tělo vzduchu a Já ohni. Fyzické tělo obsahuje 12 různých smyslů a duše je zastoupena v každém orgánu, a tudíž prostupuje celým organismem (Hradil, 2002 & Segl, 2011). Podle Steinera lze rozlišovat, všelijaké kulturní a výchovné prostředky působí na jednotlivé články lidské bytosti. *„Obyčejné kulturní faktory působí na pocitové tělo, přinášejí mu jiné druhy slasti a nelibosti, půdu apod., než mělo původně. Ponoření do uměleckých děl působí na éterné tělo. Jestliže se člověku dostává uměleckým dílem tušení něčeho vyššího, vznešenějšího než mu poskytuje smyslové okolí, přetváří tím své životní tělo. Nejmocnějším prostředkem k očistě a zušlechtění éterného těla je náboženství. Náboženské impulsy mají tak své velké poslání ve vývoji lidstva,“* (Steiner, 1993, s. 17-18).

Hradil (2002) píše, že antroposofie nevychází z objektivně pozorovatelných zákonitostí vnějšího světa jako tradiční věda, avšak své poznatky získává na základě tzv. duchovnědného bádání. Někteří autoři jakoukoli spojitost mezi antroposofií a vědeckým myšlením zcela popírají a tvrdí, že se jedná pouze o metafyzické spekulace, soukromé přesvědčení nebo v některých případech o pseudovědu, jiní Steinera jako autora provokativních a excentrických hypotéz ve vývoji pedagogických hnutí přiznávají. Pak jsou tu ale tací, kteří poznají antroposofii v praxi a připustí, že výsledky doložené praxí musí vycházet z něčeho smysluplného, z „vědy“.

Carlgrén (1991) považuje vznik první waldorfské školy za jedinou část Steinerovy sociální nauky o trojčlennosti společnosti, která prokázala svou nadčasovost a životaschopnost, a díky tomu waldorfské školy fungují v takové míře dodnes.

1.2.1 Vývojové fáze člověka podle antroposofie

„Poznání člověka, zvláště dítěte, se děje příliš často tak, že se v určitém životním okamžiku dítětem zabýváme, ptáme se na jeho vývojové síly i na to, jak tyto síly působí právě v tomto určitém životním období a co máme dělat, abychom tomuto procesu vyšli

vstříc. Ale poznání člověka, jak je zde míněno, se nevztahuje jen na tyto jednotlivé zážitkové okamžiky; takové poznání člověka se vztahuje na celý lidský pozemský život. Není to tak pohodlné, jako pozorovat úzce ohraničený časový úsek v lidském životě. Ale pro vychovatele a učitele je nutné brát v úvahu celý lidský pozemský život; neboť k čemu položíme základy v dětství v jeho osmém nebo devátém roce, to se projeví ve čtyřicátém pátém, padesátém roce dospělého člověka, ...“ (Steiner, 1993, s. 49).

Podle antroposofické nauky je jedním ze základních požadavků na waldorfského pedagoga, znát vývoj dítěte z hlediska vývojových fází. *„Základem tzv. svobodné výchovy má být pouze duchovní základ podstaty člověka a potřeb dítěte v jeho sedmiletých vývojových fázích,“* (Kasper & Kasperová, 2008, s. 182-183). Waldorfská pedagogika tyto vývojové fáze respektuje a učitel na těchto znalostech dál staví a rozvíjí své výchovné a vzdělávací cíle (Steiner, 2003).

První období 0–6/7 let

V prvním období trvajícím od narození do výměny zubů se vyvíjí převážně tělo dítěte. Charakteristická u dítěte je činnost smyslů, kdy podněty ze svého okolí přijímá, aniž by je filtrovalo. Proto je zde velmi důležitá osobnost vychovatele, od něhož se učí hlavně napodobováním. Dítě je v tomto období celé jako „smyslový orgán“. Na konci této první fáze, díky dosažení určitého stupně propracování mozku, nastává okamžik školní zralosti. Na rozvinuté síly přístupné výuce lze nyní působit myšlenkami a obrazy i pamětí a rytmem. Tato zralost se navenek projeví vytvořením druhých zubů, prodloužením končetin, lepší koordinace pohybu a určitými výkony v oblasti paměti (Richter, 1995).

Druhé období 6/7–13/14 let

Sedmileté dítě prožívá velikou radost z pohybu, z rytmu a rýmu veršů. Učitel zde může dál stavět na silách nápodoby, které jsou využívány zejména ve výuce dvou cizích jazyků. V tomto období je typické, že se dítě učí s ochotou a oddaností, kterou soustřeďuje na osobu, k níž si vybuodovalo vztah. Po této osobě dítě vyžaduje, aby se o něj zajímala, aby vnímala jeho potřeby a dokázala je adekvátně naplňovat jeho vnitřnímu rozpoložení. Dítě tohoto věku je po paměťové stránce schopno přijmout velké množství pojmů, nemělo by se však působit pouze na intelektové schopnosti. Vyučování by mělo být sestaveno tak, aby se střídaly jednotlivé činnosti podle potřeb dítěte

v takovém sledu, aby nedocházelo k únavě dítěte a stále na něj působilo živě a léčivě (Richter, 1995).

Kolem devátého roku nastávají veliké změny ve způsobu vnímání a prožívání dítěte. Jedinci již upouštějí od spontánní nápodoby, o věcech začínají přemýšlet, ptát se proč, a to, co by měli znát, přijímají od autority. V tomto období dochází k dovršení vývoje fyzického těla, dítě dozrává pro školu a jeho nové síly působí na rozvoj představ a citů. Je to období plné změn, které Rudolf Steiner nazval „rubikon“. Dítě si zde začne více uvědomovat hranici mezi ním samým a dospělým člověkem, začne rozlišovat mezi světem a já. S tím se objevuje řada neznámých otázek a následkem toho upadá do nejistoty. Nevědomě začíná svou autoritu zpochybňovat a potřebuje nalézt opodstatnění pro to, aby mohl svého učitele dále uctívat. K tomu se začíná projevovat intelektualita, vědoma svých práv. Zde je úkolem dítěte najít si sílu a odvahu k vytvoření nového vztahu ke světu (Koepke, 1998 & Richter, 1995).

Ve dvanácti letech nastává fyzické i psychické zrání, které mladého člověka velmi ovlivňuje. Rostou jeho duchovně-duševní síly, které však ještě není schopen vést svým já. Podle nauky o člověku se jejich bytost dostává do těla a takzvaně prochází skrze sebe sama. Fyzické síly do jisté míry ovlivňují rovnováhu duševního života, jejich pohyby bývají však často neohrabané a trhané a mladí začínají bývat nevyrovnaní a bouřliví. Učitel by měl v této fázi zůstat obzvláště klidný a trpělivý, protože právě porozumění je to, co žáci hledají. Jedině tak zůstane i nadále autoritou, kterou žáci v tomto náročném období potřebují. Mladý člověk už dokáže porozumět světu kauzálně, proto učitel toto myšlení rozvíjí a pomáhá žákům poznávat svět pomocí vlastních úsudků. Stále se podle Steinera musí učitel snažit o spojování vlastního úsudku s fantazií, protože jediné tak je možné rozvíjet živoucí myšlení (Richter, 1995 & Steiner, 2003b).

Třetí období 14-21 let

Zde mluvíme o fázi od pozemské zralosti k dospělosti. Rozvíjí se emoce, tvůrčí fantazie a vlastní úsudek je tvořen ještě více z faktů. Velmi důležitou roli hrají vrstevníci, mezi kterými nachází oporu. Kolem jednadvaceti let hovoříme o dospělém člověku, zodpovědném za vlastní chování a vývoj. Zde pomalu vztah mezi dítětem a vychovávajícím končí, nebo je dál uskutečňován na základě svobody (Richter, 1995; Steiner, 2003b).

1.3 Učební plán a cíle waldorfské koncepce

Na waldorfských školách učební plán vychází ze Steinerovy nauky o člověku, která k vědeckým poznatkům a moderním metodám přidává duševní a duchovní rozměr. Obecně vzdělávací a didaktická doporučení jsou vyvozována z celostního pohledu na žáka během jeho vývoje, v němž se proměňuje vztah ke světu a postupně se rozvíjejí dispozice a schopnosti k učení (Richter, 1995).

Na waldorfských školách v České republice platí od roku 2007 povinnost, stejně jako na všech ostatních českých základních školách, vyučovat v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Společnými silami si waldorfské školy vytvořily otevřený modelový dokument pro specifické potřeby všech českých waldorfských škol. Učitelé při jeho vytváření vycházeli z programu Celostní škola, ze zahraničních zdrojů a ze stávajících vzdělávacích programů jednotlivých waldorfských škol. Každá škola si tento modelový dokument upravuje a doplňuje podle svých specifických potřeb a podmínek (Dvořáková, 2005; Richter, 1995). Úkolem waldorfského učitele podle Dvořákové (2011) však není pouze aplikovat obsahy učebního plánu, ale vytvořit vlastní koncepci sylabu s ohledem na individualitu žáků a specifika kolektivu.

Základní cíle pedagogické práce na waldorfské škole shrnují Grecmanová a Urbanovská (1996) do pěti oblastí:

1. výchova ke svobodě, rovnosti a bratrství,
2. výchova ke zdraví,
3. rozvoj schopností a nadání každého jednotlivce společně s rozvojem jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil,
4. probouzení zájmu, svobodné vůle k učení a tvořivosti,
5. podporování vzdělávací iniciativy žáků a schopnosti nově spoluutvářet společnost.

Carlgrén (1991) popisuje sociální cíle waldorfské pedagogiky, které pramení z vývojových zákonitostí. V předškolním věku jde o rozvoj smyslu pro svobodu a propojení lidí skrze nápodobu, v mladším školním věku jde o rozvoj pocitu životní

jistoty skrze autoritu a v pubertě o prohloubení zájmu o svět a lidi skrze neautoritativní vyučování a lidský kontakt s učitelem.

1.4 Principy waldorfské pedagogiky

Kateřina Dvořáková (2011) ve své knize shrnuje specifické pilíře, které jsou v dostupných zdrojích nejčastěji akcentovány. Jsou to:

- a. celostní přístup
- b. vnitřní organizace vyučování
- c. vztah k umění
- d. role třídního učitele
- e. slovní hodnocení
- f. spolupráce s rodiči

Waldorfská pedagogika je založena na celostním pojetí člověka, podporuje jeho všestranný rozvoj a vyhýbá se nadměrné jednostrannosti a specializaci. V procesu učení jsou zapojovány všechny smysly a stejnoměrně by měl být rozvíjen i cit, vůle a rozum. Všechny vyučované předměty jsou považované za stejně důležité a nedochází ani ke stereotypnímu rozdělování činností podle pohlaví. Smyslem je dát dětem široký základ a umožnit jim nalézt se v oboru, ve kterém budou mít příležitost vyniknout (Dvořáková, 2011).

Formy a metody práce waldorfského učitele vycházejí ze zákonitostí vývojových fází jednotlivých sedmiletí. Učivo základních předmětů jako např. matematiky, českého jazyka, zeměpisu, dějepisu nebo fyziky je realizováno v tzv. epochách. Epocha je souvislý blok trvající 2–6 týdnů v tzv. hlavním vyučování, který se uskutečňuje v první části dne a trvá cca 100 minut. Epocha má svou specifickou strukturu, tvořenou z rytmické, výukové a vyprávěcí části. Epochy základních předmětů se minimálně jednou do roka opakují. Takto organizovaná výuka obecně podporuje lepší koncentraci žáků na určitou činnost a umožňuje hlubší ponoření do tématu, které je pro danou epochu zvoleno. Také díky tomu, že hlavní vyučování probíhá v ranních hodinách, učitelovi se daří oslovit více sil dítěte. Učitel může do vyučování zařadit kreativní a časově náročnější aktivity a také častěji vyučovat v mezipředmětových souvislostech. Ostatní předměty, jako jsou cizí

jazyky, výtvarná a hudební výchova, tělesná výchova a eurymie nebo cvičební hodiny hlavního vyučování, jsou vyučovány v běžných 45minutových vyučovacích hodinách. Jaké předměty budou vyučovány v epochách, může však záležet i na konkrétní škole (Dvořáková, 2011; Pol, 1996).

Umělecké činnosti patří mezi nástroje, které učiteli velmi napomáhají při výchově dítěte, zvláště pak ve výchově ke svobodě. Děti mohou prožívat společné souznění s ostatními skrze hudbu, zklidnit se při naslouchání příběhu a otevřít se tomu, co k němu ze světa přichází. Do jiných předmětů vnáší umění jisté duševní uvolnění a harmonii a samotné umělecké předměty mají na waldorfských školách terapeutický účinek. Jejich cílem však není produkce umění, ale poznání vlastních duševních procesů. Díky uměleckým činnostem může dítě objevovat samo sebe, své silné a slabé stránky, a tak nacházet své vnitřní limity, které může za pomoci těchto činností překonávat. Samotná činnost učitele se pak dá chápat jako umělecký proces (Calgren, 1991).

Třídní učitel na waldorfské škole doprovází své žáky téměř po celé období školní docházky. Tato dlouhodobá práce dovoluje učiteli poznat třídu jako sociální skupinu a své žáky jako individuality, se kterými může pracovat s dlouhodobější perspektivou. Jedině tak lze podle Steinera dosáhnout kontinuity ve výchově a uskutečnit cíle waldorfské pedagogiky. Třídní učitel vyučuje většinu předmětů s výjimkou těch, pro které nemá potřebné schopnosti. Ve vyšších ročnících častěji ustupuje od výuky některých odborných předmětů a práci zde nechává na specialistech ve svém oboru (Pol, 1996).

Waldorfská pedagogika chce v přístupu k učení probouzet zvědavost a vlastní zájem žáků, čemuž napomáhá právě slovní hodnocení. Od svých učitelů žáci nedostávají známky, ale zpětnou vazbu v průběhu roku v ústní i písemné podobě. Žákovské výsledky učitelé dále pravidelně referují na rodičovských schůzkách, které se konají obvykle jednou do měsíce nebo při individuálních konzultacích s rodiči nejméně jednou za pololetí. Při formativním hodnocení učitel vychází z dlouhodobého pozorování a poznání žáka a uplatňuje velmi osobní přístup. Žák není hodnocen na základě ostatních dětí ve třídě, ale pouze na základě svých vlastních schopností a možností (Dvořáková, 2011).

Pro waldorfské školy je specifická intenzivní spolupráce s rodiči, kteří stojí na počátku vzniku každé školy. V již zaběhnuté škole se rodiče spolupodílejí na školních

akcích zaměřených jak na děti (financování nadstandardních činností, vydávání školních zpravodajů, organizace ročních slavností) tak na veřejnost (jarmarky, kulturní představení, přednášková a vzdělávací činnost). Na waldorfských školách jsou běžné návštěvy rodičů ve vyučovacích hodinách, ale i učitelů v rodině dítěte (Harslem, 1999).

1.5 Specifika waldorfského učitele

Neexistuje obecný vzor pro učitele waldorfské školy, avšak Pol (1995) uvádí jednu charakteristickou snahu pro všechny. Každý by měl pracovat na tom, aby porozuměl záhadě člověka. Učitel ve waldorfském pojetí není pouze ten, kdo má mnoho teoretických poznatků, vyzná se v metodice a didaktice svých předmětů, ale je jím ten člověk, který na bytost dítěte nahlíží z perspektivy svého poznání v oblasti duchovně nauky-antroposofie. Ta se stává pro učitele zdrojem inspirací pro jeho vychovatelskou práci, ale i pro způsob jeho vlastního života. Antroposofickému učení se učitelé věnují individuálním studiem či prací v učitelském kolektivu. Na antroposofických základech je vystavěn učební plán waldorfské školy a učitelé z nich čerpají podněty pro svou práci. Waldorfští učitelé mají z antroposofických impulzů vycházet, snažit se je důkladně pochopit a do učitelské praxe aplikovat. Antroposofie však není žádným naukovým obsahem (Steiner, 2003a; Steiner, 1993).

Pouhým studiem a cvičením si člověk antroposofii neosvojí. Měl by zapojovat vlastní vědomou iniciativu, práci na sobě samém a sociální angažovanost. Pokud se učitelům prací na sobě skutečně podaří oživit antroposofické podněty a pozvednout je do vědomí, pak může jejich pedagogické působení získat zcela nový rozměr. Učitel už se nesoustředí pouze na to, jak efektivně předat učební látku, ale intenzivněji se zaměří na žáka jako na vyvíjející se lidskou bytost (Steiner, 2003a).

„Vychovávat a vyučovat může člověk jen tehdy, když rozumí tomu, koho má vzdělávat, koho má utvářet, jako malíř může malovat jen tehdy, když zná přírodu, podstatu barvy. (...) Tím jsme už vlastně odkázáni na to, že veškerá výchova a veškeré vyučování musí pramenit z opravdového poznání lidské bytosti. Toto umění vychovávat, které spočívá výhradně na opravdovém poznání lidské bytosti, se snažíme uskutečňovat na waldorfské škole,“ (Steiner, 1993, s. 46).

Pro waldorfskou pedagogiku je velmi důležité, aby byla duše učitele s duší dítěte ve velmi úzkém vztahu. Pouze tak může učitel soucítit s dítětem, může čerpat správnou

inspiraci pro výchovu a je schopen vzdělávat dítě tak, jak je podle antroposofie žádoucí (Steiner, 1993). Aby mohl pedagog své žáky poznat v jeho celistvosti, nestačí mu k tomu pouze rozvoj schopností smyslového poznání, ale i poznání imaginativního, inspirativního a intuitivního. Pol (1995) přirovnává imaginativní poznání k uměleckému, inspirativní k morálnímu a intuitivní poznání přirovnává k náboženskému prožívání.

Steiner zdůrazňuje potřebu praktických zkušeností učitele. *„Nesmíme být pouze pedagogy, nýbrž musíme být kulturními lidmi na nejvyšším stupni, v nejvyšším smyslu toho slova. Musíme mít živý zájem o všechno, co se dnes v naší současnosti děje, jinak budeme pro tuto školu špatnými učiteli,“* (Steiner, 2003a, s. 21).

Pol (1995) shrnuje Steinerovi požadavky na učitele waldorfské školy. Prvním požadavkem je iniciativa ve všem, co učitel dělá. Dalším je zájem o existenci celého světa a lidstva. Waldorfský učitel je aktivní účastník všeho, co se týká každého dítěte, o které pečuje. Měl by se ale zároveň účastnit i toho, co se týká lidstva jako celku. Také by nikdy neměl činit kompromisy s tím, o čem je přesvědčen, že je nepravda. V neposlední řadě Steiner chce, aby waldorfský učitel zůstal stále svěží a činný člověk, který svou práci dělá s nejvyšším nasazením. Waldorfský učitel by si měl uvědomovat odpovědnost svého povolání. Měl by se vzdát svých osobních představ o tom, jaké by dítě mělo být a ke každému přistupovat s láskou a úctou. Podle Steinera (2003a) je pedagogika láskou k člověku a vyplývá z poznání člověka.

Učitel by se měl vždy snažit o pravdivé poznání samotného dítěte, jeho kvalit a nedostatků, s láskou je přijímat a pokorně a trpělivě hledat výchovné metody, které dítěti pomohou na cestě ke svobodě. Zde si můžeme však pokládat otázku, jestli je možné, aby učitel vedl žáka ke svobodě jeho individuality a svobodnému jednání, aniž by mu svým názorem nevnucoval své vlastní představy. Waldorfské školy bývají často podrobovány kritice směřující k antroposofické orientaci učitelů. Někteří lidé se domnívají, že každodenní snahou waldorfských učitelů je přesvědčovat žáky právě na tuto antroposofickou „víru“. Tato myšlenka se podle Calgrena (1991) však zakládá na nepochopení podstaty waldorfské pedagogiky. Antroposofie není, jak Steiner sám uvádí, hotovým myšlenkovým systémem či formou náboženství, ale může být cestou člověka, který si ji zvolí k získávání poznatků o člověku a o světě. Waldorfský učitel antroposofii nepotřebuje pro obsah svého vyučování, nýbrž pro své vlastní vzdělání (Steiner, 1993).

Pro waldorfského učitele s výchovou ke svobodě úzce souvisí autorita. Podle Steinera nelze opravdové autority docílit vnějšími prostředky a stejně ji nelze ani udržet. Oddanost, úcta a láska k učiteli mají vyplynout samozřejmě. *„Každá oddanost, která je vynucená, která je do jisté míry obsažena v zákonných ustanoveních školy, nemá pro vývoj žáka žádnou cenu,“* (Calgren, 1991, s. 106). Pokud jsou však děti vychovávány tak, aby byla směřodatnou jejich vlastní bytost, dosáhnou úcty ke svému učiteli spíše. Pokud je učitel pro dítě tím, na koho se může kdykoli obrátit, kdo ho s láskou přijímá a o kom ví, že se o něho pravidelně zajímá, probouzí v něm mnohem větší úctu a respekt než ten, který si s pocitem nadřazenosti vynucuje jeho poslušnost. Pokud se však učitel snaží získat autoritu z lásky k dětem, podle Steinera nemůže být překážkou na jejich rozvoji ke svobodě (Calgren, 1991).

Zda jmenovaná specifika waldorfské pedagogiky i po 100 letech od svého založení odpovídají vzdělávacím požadavkům současnosti, je otázkou. Vycházející publikace a náměty vzdělávacích akcí pro waldorfské učitele však dokládají, že se momentálně ve waldorfských kruzích učitelé otázkou, zdali pracují způsobem odpovídajícím nárokům a výzvám dnešní doby, zabírají. *„Je nesmírně náročné připravovat děti na budoucnost v době, kdy se svět proměňuje tak rychle a dramaticky. Připomeneme-li si, jak odlišný byl v mnoha rovinách život před pouhými 20-30 lety, jen těžko si můžeme představit, jaké nároky bude klást na lidi ve stejně vzdálené budoucnost,“* (Dvořáková, 2011, s. 23).

Dvořáková (2011) popisuje nadčasově aktuální tu pedagogickou práci, která na jedné straně usiluje o plně rozvinuté lidství po stránce tělesné, duševní i duchovní a na straně druhé o sociální angažovanost a uplatnění ve skutečné životní praxi, protože v jejím středu stojí člověk. Waldorfská pedagogika chce v největší možné míře posílit rozvíjející osobnost, která dokáže obstát ve světě, ať už je jakýkoliv.

2 Výuka cizích jazyků v koncepci waldorfské pedagogiky

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, učební plány poskytují pouze základní rámec a výchozí orientaci pro práci učitele v jednotlivých předmětech, samy o sobě však nejsou dostatečným vodítkem pro komplexní realizaci výuky v praxi. V následujících podkapitolách si proto ukážeme, jakým způsobem nahlíží na řeč antroposofie a jaký význam pro waldorfskou pedagogiku mají cizí jazyky a jejich výuka.

2.1 Antroposofické pojetí jazyka

Jazyk je podle Dostála (2007) živý organismus, ve kterém lze pociťovat zvláštní druh bytosti. Jelikož je výrazem lidské individuality, může vypovídat o osobě toho, kdo mluví a odhalovat charakter národa, který se určitým jazykem dorozumívá. Řeč je důsledkem působení génia (ducha) jazyka, který určuje jazykovou povahu a jeho charakter, a tedy není pouhým lidským výmyslem. Sám Rudolf Steiner názorně ukázal ducha jazyka na příkladu, když řekl, že anglické slovo „freedom“ nemá být do němčiny překládáno jako „Freiheit“ (svoboda), ale vhodnější by byl výraz „Freitum“ (osvobození, nepodléhání). K něčemu takovému se v dnešní době přihlíží jen zřídka (Steiner, 1987).

Dříve v minulosti nebyl jazyk vnímán jen jako hrubý nástroj k dorozumívání. Lidé skrz vyprávění příběhů, lidových divadelních her, poezie a hudby prožívali sílu slov mnohem intenzivněji. V sérii přednášek *Génus jazyka* (1995) Steiner říká, že v dřívějších dobách byly souvislosti s jazykem živější a jeho odkaz vyjadřoval vyšší duševní kvalitu. Lidé dříve lépe cítili spojení mezi zvukovou stránkou slov a jejich duchovním obsahem, zatímco v dnešní společnosti se představa jazyka jako vzácného daru vytrácí a do popředí se dostává pragmatický postoj k jazyku jako k nástroji. Podle Dostála (2003) souvisí ztráty v oblasti slovesného umění se vzájemným odcizením lidí dnešního světa a neschopností vyslyšet a sdělit, co se v lidských duších odehrává.

Ranou výukou cizích jazyků chce Steiner (1995) vědomě pečovat o spojování národů i přes všechny snahy jejich oddělování. Mezi lidmi, kteří nemluví stejným jazykem, můžeme odstranit bariéru a za pomoci viditelné řeči se znovu pokusit o probuzení ducha jazyka.

Podle Richtera (1995) žáci ponořením se do prostoru cizí řeči zažívají úplně nový postoj ke světu, který nemají jednostranně ovlivněn pouze mateřským jazykem. „Člověk

v prvních letech života vděčí mateřštině za to, že ho vůbec uvede do světa a udělá ho životaschopným. Později mu ale předurčí jistý úhel pohledu na svět, aniž by si toho vůbec mohl všimnout. Nevědomě se stane duchovním zajatcem mateřštiny...“ (Denjean, 2000, s. 23).

Výběr prvního a druhého cizího jazyka nehraje však nijak významnou roli, protože pokud je jazyk propojen se smyslovými vjemy, jedná se vlastně o stejný proces, jako u osvojování mateřštiny (Richter, 1995).

Rudolf Steiner spolu se svou ženou pracoval od roku 1912 na koncepci eurytmie, nového pohybového umění zaměřeného na viditelné ztvárnění řeči, které ve své podstatě umožňuje prožít jednotlivé hlásky. To, co vyslovíme, dle Steinerova poznání proniká k posluchači jednak jako zvuk, zároveň jsou ale do vzduchu tvořeny formy, které se pohybují od mluvčího k naslouchajícímu. Specifická eurytmická gesta realizují to, co se odehrává v našich řečových orgánech, když mluvíme. Nejsou to však nahodilé pohyby, ale oduševnělé ztvárnění vycházející ze zákonitostí řeči. Eurytmie působí na člověka jako celek jak na tělo, na duši a ducha, tak na poznávací schopnosti dětí směrem k živosti, představivosti a vnímavosti, proto je v současných waldorfských školách součástí učebního plánu jako povinný předmět ve všech ročnících. V neposlední řadě eurytmie vede k prohlubování a získávání osobnějšiho vztahu k řeči (Dostal, 2003; Steiner, 2008).

2.2 Cíle výuky cizích jazyků

Cíle a metody kurikula všech předmětů na waldorfské škole vycházejí z vývojových zákonitostí a u cizího jazyka tomu není jinak. V prvním sedmiletí dominuje u dítěte veliká schopnost nápodoby, která se už v žádném dalším období nebude opakovat. Podle Denjeana (2000) je možné tyto síly nápodoby udržet aktivní až do devátého roku života dětí, tedy za předpokladu, že jsou cizí jazyky podávány se zaměřením na citovou a smyslovou oblast. V období druhého sedmiletí dochází k uvolnění tzv. éterných sil, které byly do té doby zaměstnány výstavbou fyzického těla. S tímto vývojovým krokem slábne schopnost nápodoby, ale přicházejí nové síly představivosti a paměti. Dítě začíná získávat odstup od svého okolí a pomalu rozvíjet svůj vnitřní život.

Na waldorfské škole hledají učitelé všech předmětů cesty, jak naplňovat nejen specifické předmětové požadavky, ale také obecné vzdělávací cíle. Přestože podle

Richtera (1995) v tomto typu škol není praktická použitelnost poznatků, dovedností a kompetencí jakkoli podceňována, za primární cíl veškerého učení je však považováno poznání individuálních možností a vloh učícího se jedince a vytvoření optimálních podmínek pro jeho tělesný, duchovní a duševní rozvoj.

Pro Steinerja byly cizí jazyky společně s principem jednoho třídního učitele pilíři první waldorfské školy. Když se učí na waldorfské škole cizímu jazyku malé děti, neděje se tak přes učení se slovíčkům, překládání do mateřštiny ani přes drilová cvičení. Než aby děti v tomto věku porozuměly obsahu, důraz je kladen na prožitkové cíle, kdy waldorfská pedagogika chce, aby dítě zažilo odlišnost, osobitou poetičnost a zvukomalebnost cizího jazyka. Smysluplnější je to proto, že žáci v první až třetí třídě projevují porozumění velmi spontánně a emotivně a než jednotlivá slova, chápou spíše základní náladu. V tomto prvním období jde tedy především o to, aby děti jazyk vstřebaly a uložily si ho do paměti na pozdější léta, kdy bude již podstatné dobře a přesně porozumět jeho smyslu (Richter, 1995).

Kiersch (1997) uvádí, že by při učení se cizím jazykům mělo být žákům umožněno vnímat jazyk v celé jeho šíři s maximálním zapojením fantazie a smyslů. Pokud se setkávají s odlišnostmi, překvapeními a nejednoznačnostmi, které se učí tolerovat, díky takto pojaté výuce budou v dospělosti své celostní zkušenosti s cizími jazyky schopni rozvinout v porozumění a úctě k jiným kulturám.

Výše uvedené cíle waldorfské pedagogiky v oblasti cizích jazyků se vesměs shodují s moderní metodikou, ve které Brewster et al. (2002) zmiňuje na prvním místě psychologickou přípravu žáků s důrazem na motivaci pro učení se cizím jazykům, dále jazykovou přípravu s důrazem na jazykové uvědomění a v neposlední řadě kulturní přípravu s důrazem na multikulturalismus.

2.3 Formy a metody výuky cizích jazyků na waldorfské škole

Metodika výuky cizích jazyků na waldorfské škole sdílí na rozdíl od jiných předmětů řadu podobností s mnohými v současnosti uplatňovanými metodami a formami práce v tomto oboru. Dvořáková (2011) zmiňuje například vyprávění příběhů a dramatickou práci, vedení hodiny v cílovém jazyce, důraz na oslovení všech smyslů a učebních typů, zařazování jazykových her, integraci obsahu cizojazyčného vzdělávání

do dalších předmětů nebo zapojení a využití pohybu. Na druhou stranu však existují specifické prvky a principy, které se na školách s běžným přístupem téměř neuplatňují.

2.3.1 Cizojazyčná výuka

Waldorfská pedagogika se začala formovat na začátku 20. století, kdy mezi postoji k cizojazyčné výuce tehdy dominovala gramaticko-překládová metoda. Na to reagovala metoda přímá, jejíž důraz byl kladen na komunikaci, minimalizaci používání mateřštiny a absenci překladu. Slovní význam je sdělován převážně neverbálními prostředky a prostřednictvím nejrůznějších vizuálních pomůcek. Z přímé metody se v čase vyvíjely další, v současnosti se však především v oblasti výuky dětí tato metoda těší všeobecnému uznání (Larsen-Freeman, 1986).

Pokud je naším prvotním výukovým cílem vnímat a zažívat jazyk, který učitel v hodině používá, jeho podání by nemělo být příliš redukované nebo dokonce dětinské, ale rozmanité jak po stránce slovní zásoby, tak po stránce gramatických struktur s minimálním zásahem mateřštiny. Tyto prvky přímé metody jsou doporučovány především za podmínek a skutečností toho, že do devátého roku věku děti silně napodobují, a tím se připojují k okolnímu světu (Stott, 1995).

Pokud učitel není rodilý mluvčí, zcela eliminovat mateřštinu, zvláště u malých dětí, není uskutečnitelné. Její používání lze však omezit jen na určité složité situace, jako je diskuse o gramatice, vysvětlování pravidel hry nebo porovnávání cizího jazyka s tím mateřským. Výjimku mají také „nebezpečné“ situace, kterými jsou myšleny urgentní kázeňské problémy nebo konflikty mezi žáky. Stott (1995) učitelům pro její minimalizaci však zdůrazňuje několikanásobné opakování, gestikulaci, verbální i neverbální povzbuzování žáků a projevování výrazného nadšení při sebemenších projevech porozumění žáků.

2.3.2 Cizí jazyk od první třídy

Výuka cizích jazyků od první třídy byla Steinerem zavedena již při vzniku první waldorfské školy v roce 1919 a od té doby jsou waldorfským žákům na celém světě nabízeny dva cizí jazyky od samého počátku školní docházky (Brewster et al. 2002).

Denjean (2000) zmiňuje, že setkání s cizím jazykem považoval Steiner v první řadě za obohacení a rozšíření vnitřního života dítěte. Podle Carlgrena (1991) představuje totiž každý jazyk jinou „duševní krajinu“. Slované jazyky se dají charakterizovat jako

měkké, jako by se lehce rozšiřovaly do prostoru a člověk, který jimi mluví, může dlouho hovořit, než se dostane k podstatě sdělení. Němčina jako germánský jazyk je oproti tomu mnohem ráznější a mluvčí v tomto jazyce musí už na začátku věty přesně vědět, co chce říci, aby dostal pevným gramatickým pravidlům a svou větu správně složil. Musí tedy nejprve myslet a pak až mluvit.

O vývojových fázích a silách nápodoby, které jsou v prvních třech školních letech stále vysoce aktivní, se zmiňují předchozí kapitoly. Dvořáková (2011) chce však připomenout, že právě tyto schopnosti v mladším školním věku mohou být v oboru cizích jazyků úspěšně využívány jako hlavní učební mechanismus. Děti si jsou díky nim schopny osvojit nejrůznější texty s pestrou slovní zásobou a gramatickými strukturami.

Obecně dochází k postupnému snižování věkové hranice pro začátek s cizojazyčnou výukou. Oficiálně je rámcovým vzdělávacím programem hranice pro výuku prvního cizího jazyka stanovena od třetí třídy, hodně škol však začíná primárně s angličtinou již od první. Matějček (1996) uvádí, že by děti měly s učením se cizího jazyka začít nejpozději ve středním školním věku. Toto období mezi 8. a 12. rokem je příznivé proto, že mozkové struktury k ovládnutí řeči jsou dostatečně zralé, aby zvládaly vyšší zátěž. Výkonnější je i logická a mechanická paměť, nezbytná k zapamatování slovíček, textů a porozumění gramatice.

2.3.3 Autentické texty

Próza, poezie a písně jsou všeobecně doporučovány pro výuku cizích jazyků u mladších dětí. Ze své hospitace na waldorfském lyceu jsem však na vlastní kůži poznala, že se dají využít i u mnohem starších žáků. Steinerovým podnětem vedle schopnosti komunikovat je práce s poetickým jazykem, a proto jsou písně a básně oblastí intenzivního zájmu po celou základní školu. V první, druhé a třetí třídě jsou v cizojazyčné výuce hlavním stavebním materiálem. I v ostatních ročnících mohou být však pedagogicky dobře využitelné při aktivaci žáků, naladění je na stejnou notu nebo při přechodech mezi jednotlivými aktivitami. Podle Denjeana (2000) je poetický jazyk, založený na rytmu a rýmu ve srovnání s běžnou řečí, snadněji zapamatovatelný. S porozuměním je to však složitější, a zatímco novým slovům ve spojení s konkrétními předměty či gesty nebo akčním říkankám doprovázeným pohybem žáci rozumí snadno,

poezie vyžaduje více času a trpělivosti. Děti však nemusí přesně pochopit, co chtěl básník říci, cílem je, aby se význam pokusily procítit.

Do hodin cizího jazyka učitelé na waldorfské škole zapojují tzv. řečová cvičení. Jedná se o krátké texty v podobě říkanek, jazykolamů nebo vět uměle vytvořených za účelem nácvičku konkrétních hlásek. Typickou metodou pro práci s řečovými cvičeními, ale i s jinými prozaickými nebo poetickými texty je sborová práce, založená na naslouchání a společném opakování. Ta spolu s rytmem napomáhá zapamatování, obzvláště pokud je doprovázena pohybem. Rytmus zprostředkovaný sborovou recitací dokáže doslova nést celou třídu a dodává jednotlivcům odvalu zapojit se do činnosti (Dvořáková, 2011).

Hodina cizích jazyků, stejně jako začátek každého školního dne na waldorfské škole, se zahajuje tzv. průpovědí, kterou bývá velmi pěkná báseň vybraná adekvátně ke třídě a věku dětí. Zahajovací průpověď na začátku ranního hlavního vyučování bývá pro všechny waldorfské školy v každé třídě jednotná, zatímco učitel cizího jazyka si svou průpověď volí sám. Někdy v kombinaci s písní nebo krátkou melodií průpověď na začátku hodiny pomáhá k tomu, že děti přivede k sobě, zklidní je a pomůže jim se soustředěním. Je jednoznačným znamením začátku hodiny a obzvláště cenná v případech, kdy se děti vrátí z velmi odlišné předchozí hodiny v těžkém rozpoložení nebo roztěkaní z přestávky (Dvořáková, 2011).

Podle Dvořákové (2011) by měl učitel vždy vybírat takové texty a písně, kterého jeho samotného oslovují a které je schopen žákům živě zprostředkovat. „*Jen s takovou vnitřní přípravou může v této práci stát autenticky před svou třídou a být dobrým vzorem pro nápodobu,*“ (Dvořáková, 2011, s. 45).

2.3.4 Učební materiály

Obecněji známou věcí na waldorfské pedagogice je, podobně jako výuka v epochách, že se v žádných předmětech nepracuje s učebnicemi. Rudolf Steiner výuku z učebnic striktně odmítal, jeho postoj byl však ve velké míře ovlivněn tehdejší nízkou úrovní. Především na prvním stupni se ve výuce cizích jazyků zásadně nevyužívají, u starších žáků se ale názory týkající se jejich zapojení různí. Nepsaným pravidlem mezi waldorfskými učiteli je výuku na bázi učebnice odložit až do osmé třídy (Dvořáková, 2011; Kiersche, 1997).

Žáci na waldorfských školách přesto učebnice v jistém slova smyslu mají. Vlastnoručně si totiž vytváří knihy pro každý předmět do tzv. epochových sešitů. Další organizace a uspořádání materiálů je už na učiteli, ale běžně se v praxi objevuje kombinace „krásného“ sešitu doplujícího učebnici a „procvičovacího“ sešitu. Ve výuce cizích jazyků se tyto „učebnice“ poprvé objevují až ve třetí nebo čtvrté třídě, kdy se rozvíjí psaní a čtení nejprve na základě vlastnoručně psaných textů a až později s pomocí tištěných čítanek. *„Za optimální je považován takový text, se kterým se žáci důkladně seznámili v předchozích letech, to znamená, že jim byl vyprávěn nebo ho dramatizovali, tedy i aktivně znali,“* (Dvořáková, 2011, s. 49).

Waldorfské učitelé cizích jazyků mohou vybírat pro své potřeby inspiraci například ze specializovaného nakladatelství ve Stuttgartu, uvádí Dvořáková (2011) ve své knize. Čítanky však učitelé maximálně přizpůsobují moderní době a potřebám jednotlivé třídy.

2.3.5 Elektronická média

V téměř všech publikacích týkajících se waldorfské pedagogiky se dočteme, že by se elektronická média v tomto vývojovém období a obecně na základní škole neměla využívat. Dvořáková (2011) popisuje tři základní důvody, které za tímto zdrženlivým postojem stojí:

1. Smyslové zážitky zprostředkované médii jsou ve srovnání s autentickými zkušenostmi velmi redukovány.
2. Realita zobrazovaná médii je silně deformovaná a jejich obsah je vůbec diskutabilní.
3. Elektronická média způsobují pasivitu na straně příjemce, a tak zabraňují rozvoji fantazie, která je stěžejní pro zdravý vývoj dítěte i pro samotné učení.

V současnosti se všichni setkáváme s médii v nejrůznějších podobách a s nárůstem míry zprostředkovaného jazyka technickými prostředky mají současné děti stále menší „živý“ jazykový kontakt. Proto se i na waldorfských školách začínají hledat cesty, jak s elektronickými médii bezpečně v rámci vyučování pracovat. Podle Kiersche (1997) by jejich užívání ve školním prostředí mělo být však omezené, a především pro první stupeň platí, že se mají děti před elektronickými médii chránit.

2.4 Příprava a organizace hodin

„Pokud děti vědí, co mohou v hodině očekávat, cítí se bezpečněji a sebejistěji a v tomto rozpoložení se mohou lépe učit a soustředit na práci,“ a proto by si měl učitel vytvářet jasné struktury hodiny (Dvořáková, 2011, s. 51).

Po organizační stránce je obecně jedním z nejnáročnějších úkolů udržení klidné atmosféry ve třídě. Danjean (2000) uvádí, že je na začátku každé hodiny prospěšné zažít okamžik úplného ztišení. Tato chvíle je důležitá pro všechny ve třídě a obrazně by se dala popsat jako „dveře, kterými žák vstoupí do výuky“.

Po nastolení klidu začíná učitel hodinu stejným známým rituálem, kterým si žáci vytvoří návyk a lépe se dokážou orientovat v průběhu hodiny. V první části hodiny probíhá opakování a jsou zařazovány známé činnosti rytmického charakteru. Úvodní fáze se zahajovacími rituály má charakter nádechu (ztišení, koncentrace), různorodá dynamická část s rytmickými prvky je pak výdechem. Dál by měl následovat nádech v podobě soustředěné činnosti, mezi které patří například prezentace nového učiva a jeho procvičování. Aby výuka dýchala, měl by přijít opět výdech např. jazykovou hrou, dramatickou prací či vyprávěním. Na závěr hodiny je nezbytné zklidnění, kdy se může dlouhodobě recitovat jedna báseň, nebo rytmicky vytleskávat s postupným zeslabováním až do úplného ticha, v němž se učitel s žáky loučí (Dvořáková, 2011).

Základní model vyučování podle Stotta (1995) začíná přirozeně rytmickou částí tvořenou např. recitací, zpěvem nebo krátkou sekvencí otázek a odpovědí, v níž učitel aktivizuje vnímání žáků a sjednocuje třídu. Poté jsou žáci připraveni soustředit se na prezentaci nového učiva, během níž žáci naslouchají a navenek aktivní je učitel. Na to navazuje samostatná práce, kdy žáci pracují na úkolech. Uspokojivým zakončením hodiny je opět krátká rytmická aktivita, která na závěr sjednotí celou třídu. Stott (1995) však zdůrazňuje, že by učitel měl vždy reagovat na danou situaci s vědomím přítomnosti tří článků lidské bytosti a jejich pedagogického a psychologického významu. Z pohledu na člověka jako na trojčlennou bytost by mělo být při hodinách cizího jazyka oslovováno myšlení, cítění a vůle žáka. Pro úspěch hodiny je i neméně důležité, aby učitel vnímal náladu panující ve třídě a dokázal na ni reagovat případnou změnou v připraveném plánu.

Na waldorfských školách hodiny cizího jazyka odráží typickou strukturu hlavního vyučování, které se skládá z rytmické, výukové a vyprávěcí části. Učitelé si jednoznačnou strukturu hodiny pomáhají vytvořit z důvodu absence zvonění například úvodní a závěrečnou průpovědí. Pro zpestření organizační formy hodiny využívají jednoduché hry a techniky a pracují také s tematickými říkankami a písničkami, které mají aktivizující nebo zklidňující účinek. Způsob výuky cizího jazyka by se neměl příliš odlišovat od způsobu vyučování jiných předmětů a v maximálně možné míře by měl obsahově navazovat na učební látku hlavního vyučování, především na obsah jednotlivých epoch. Učitel by si měl být také vědom toho, co jeho žáci zažívají v průběhu týdne, jaký mají rozvrh a dění nepřizpůsobovat pouze obsahovým souvislostem. *„Z toho vyplývá, že následuje-li cizí jazyk např. pro hodině tělocviku, nebude děti tolik zapotřebí angažovat pohybově, po hodině hudební výchovy by bylo kontraproduktivní trávit příliš mnoho času zpěvem,“* (Dvořáková, 2011, s. 59).

Především pro začínající učitele jsou velmi náročné na přípravu vyučovací pomůcky, které je potřeba obstarat. Richter (1995) pomůcky dělí na pasivní, mezi které patří např. učebnice nebo moderní audiovizuální pomůcky, a aktivní, kam se řadí např. čítanky, sbírky textů nebo vlastní pracovní listy. Upozorňuje však na to, že pasivní pomůcky oslabují kontakt mezi učitelem a žákem a jsou anonymní, proto ve waldorfské pedagogice nenachází většího uplatnění. Výjimkou je využití ve vyšších ročnících v situacích, kdy se žáci učí samostatné práci. Oproti tomu mají vysoké zastoupení aktivní pomůcky, které žákům pomáhají samostatně získávat přehled o probíraném učivu a souhrnně ho zaznamenávat (Dvořáková, 2011; Richter 1995).

2.5 Kompetence učitele cizího jazyka

V prvních waldorfských školách se cizí jazyk v nižších ročnících vyučoval třídním učitelem. Pokud učitel disponuje znalostmi týkající se výuky cizího jazyka a sám daný cizí jazyk v dostatečné míře ovládá, využívá se tento model i dnes. Třídní učitel své žáky dobře zná a má ve třídě vybudovanou autoritu, což mu v porovnání s oborovým učitelem usnadňuje práci. Děti na prvním stupni, obzvláště v první třídě, jsou s osobností třídního učitele úzce spojeny a mohou mít s přijetím jiné autority, kterou představuje učitel cizího jazyka, potíže. Význam a pojetí jazyka ve vývoji člověka stejně jako metodické postupy uplatňované ve výuce na waldorfské škole však naznačují, že výuka cizích jazyků

vyžaduje specifické znalosti, schopnosti a dovednosti. Podle Rudolfa Steinera by si měli učitelé ke svému oboru sami pěstovat živý vztah a měli by vnímat specifického génia cizího jazyka. Právě tyto niterné prožitky se pak mají odrážet ve slovním i mimoslovním projevu učitele a vytvářet vnější obraz jazyka (Kiersch, 1997).

Po *jazykové* stránce by se učitelé podle Kiersche (1997) měli:

- plynule vyjadřovat v cílovém jazyce (lexikálně a gramaticky přesně)
- správně a zřetelně vyslovovat a tím být dobrým vzorem pro nápodobu
- mít a intenzivně prožívat pozitivní vztah k cizímu jazyku
- ovládat neverbální komunikaci a znát řeč těla, aby vnějšími obrazy jazyka pomáhali žákům porozumět.

Mezi *didaktické* kompetence patří:

- vědomosti v oblasti vývojových zákonitostí jednotlivých věkových skupin a s nimi souvisejících způsobů a forem práce v cizojazyčné výuce a schopnost je aplikovat
- schopnost utváření výuky na základě vnímání pedagogických procesů ve vyučování a blízkého kontaktu mezi učitelem a žákem (schopnost vyučovat umělecky)
- umění vytvořit příznivou a tvůrčí atmosféru a smysl pro časové rozvržení hodin
- pružnost, tvořivost a smysl pro humor

Kiersch (1997) hovoří o tom, že pro dosažení potřebné plynulosti v používání jazyka by učitelé měli pobývat delší dobu v cizí zemi, v níž se daným jazykem mluví, aby zvoleným cizím jazykem zvládli mluvit se stylem a grácií. Pro umělecké vyučování cizího jazyka považuje za důležité, aby učitelé byli schopni zpívat, hrát a tancovat.

3 Výuka tělesné výchovy v koncepci waldorfské pedagogiky

Stejně jako u kapitoly výuky cizích jazyků a jejich specifik na waldorfské škole si popíšeme, jakým způsobem se myšlenky Rudolfa Steinera promítly do tělesné výchovy a jak je dále rozvíjejí jeho pokračovatelé.

3.1 Pojetí pohybu a pohybové výchovy z pohledu antroposofie

Ve waldorfské pedagogice není žádný předmět považován za důležitější nebo naopak méně potřebný a ani u pohybové výchovy tomu není jinak. Pohyb je nezbytným předpokladem a součástí života člověka, tedy i žáka waldorfské školy.

Svaly nám umožňují pohybovat se, manipulovat, pracovat, a dokonce i mluvit. Dítě skrze svou motoriku získává prostorovou orientaci a smysl pro čas. Z toho může být zřejmé, že na jedné straně pohybová výchova tvoří princip procházející všemi předměty a na druhé straně jsou tělesná cvičení a eurytmie základními prvky celkové výchovy, protože mohou mnoha způsoby přispět k rozvoji osobnosti jako celku. Proto je třeba vybudovat most mezi fyzickým, duševním a duchovním (Richter, 2003).

Z duchovní vědy Rudolfa Steinera vyplývá, že existuje určitý vztah mezi tělesným cvičením a rozvojem vědomí. *„Tělesné cvičení souvisí s procesem výstavby organismu těla, duchovní trénink pak s procesem odbourávání. V prvním případě hraje rozhodující úlohu fyzické tělo, v druhém pak něco zcela jiného. Nejedná se zde o fyzický organismus, ale o systém sil, které se musí vědomě rozvíjet, zesilovat a uvádět do vzájemného souzvuku,“* (Kischnick, 2000, s. 8). V antroposofii jsou tyto síly označovány jako éterické a jak hluboce se jich člověk zmocní, tak vzniká vědomí vyššího já. Jestli se jedinec vydá cestou sebevýchovy na duchovním podkladě, je zcela na něm (Kischnick, 2000).

Ve své knize *Tělesná cvičení a rozvoj vědomí* Kischnick (2000) na úvod sděluje, jak se od dob dřívějších změnilo vnímání vlastního těla. Ještě před časem nepůsobil protiklad intelektuálního drilu s jeho následnou kompenzací sportem tak silně a byly zde k dispozici zdravé síly lidského středu. Duše dnešního mladého člověka podle něj přijala jisté vlastnosti, které ji zatížily silným spojením s fyzickou tělesností. *„Nedostatek fantazie, chování zbavené zábran a touha po ničení vyznačují v mnoha případech obraz dnešního mládí a tím také obraz našeho kulturního života, takže se člověk může stěží svobodně harmonicky rozvíjet. Vyrůstá buď v typ člověka, u kterého převažuje funkce*

údů a výměny látek (atletický typ), nebo v typ intelektuální,“ (Kischnisk, 2000, s. 7). Takto podle Kischnicka (2000) upadá do zapomnění ideál středu, který musí být znovu objeven. Nepřeje si totiž pěstovat pouhá těla a produkovat myšlenkové šablony, ale chce vychovávat celého člověka.

3.2 Cíle výuky tělesné výchovy

Obecné cíle waldorfské pedagogiky usilují na prvním místě o výchovu ke svobodě a rovnosti, výchovu ke zdraví (životní harmonii), rozvoj schopností a nadání v každém jednotlivci a posilování jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil. Také chce v žácích probouzet věčný zájem, svobodnou vůli k úsilí a kritické posuzování (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

Kurikulum RVP ZV (2017) pro obor Tělesná výchova v oblasti Člověk a zdraví rozebírá cíle a činnosti, orientované především na rozvoj fyzických sil žáků. Projektovaný dokument se soustředí na činnosti, které ovlivňují úroveň pohybových dovedností a podporují pohybové učení a zřetelně se orientuje na podporu zdraví. Podle doporučených činností ovlivňující zdraví by měli žáci získat odpovídající vědomosti o kompenzačních cvičeních, o hygienických návycích nebo o správném držení těla.

Podle Kischnicka (2000) je však předpojaté mínění, že dítě musíme zesílit, zocelit a učinit ho obratným. Z toho, jak si dítě hraje a cvičí, by měl vychovatel vyčíst duchovně-duševní stav jeho vývoje a podle toho cvičení upravit pro jednotlivé děti. Vždy je potřeba se ptát, co vyžaduje bytost jako celek a jaký význam má určité cvičení pro celkový vývoj.

Jako model pro tělesnou výchovu jsou od Bothmera (1989) nastíněny tři smysly související s vlastním tělem: rovnováha, pohyb a vitalita. Pro mladého člověka vyzařují zážitky z těchto tří smyslů pocit vlastní svobodné duše a radost z pohybu. Fyzická cvičení mají schopnost zaujmout celého člověka, přímo na něj působí tělesně a nepřímo mravně.

Člověk zaujímá vztah k vnějšímu světu trojím způsobem: myšlením, mluvou a jednáním. Právě vychovat člověka činu připadá tělesné výchově. K činnosti náleží vůle, ze které tkví příčina, proč se mladí lidé věnují tělem i duší tělesnému pohybu. *„Sledujeme-li fáze dětského vývoje, ukazuje se, že i když by se tato vůle chtěla projevat nejrůznějším způsobem, přesto mají všechny její tvárnosti společný znak: Jsou projevem toho, co se v člověku označuje jako mravnost. Centrum vůle a svět mravních sil je jedno*

a totéž. V tělesných cvičeních se člověk snaží vyjádřit to nejvnitřnější, nejpravdivější a nejryzejší ze své bytosti,“ (Kischnick, 2000, s. 36). Pokud však děti a mladé lidi necháme jen tak si hrát a sportovat, aniž by pohyb nebyl nesen mravními silami, člověk tyto síly odevzdá zemi a jejich duch zanikne. Dítě v tělocviku podle Kischnicka (2000) vyžaduje morální vedení, a to ne z požadavku společnosti, ale protože jeho já je v morálu zakotveno. *„Protože pohyby jsou vůle a vůle je morálnost,*“ (Kischnick, 2000, s. 38).

3.3 Formy a metody výuky tělesné výchovy na waldorfské škole

Aby se člověka v jeho celistvosti podařilo vychovat, kromě nezbytné pozornosti k fyzickým a fyziologickým aspektům, jsou plány lekcí založeny také na zkušenostech s prostorem, časem a pohybovými kvalitami odpovídajícími příslušnému věku. K tomu může přispět zdůrazňování a prožívání rytmu pohybu. Posílení prožitkové stránky také přímo podporuje kompenzaci stávajících slabostí a posiluje prevenci orgánového a posturálního poškození. Společná pohybová aktivita podněcuje ke spolupráci, zvyšuje interakci a umožňuje mladým lidem, aby byli stále zručnější v bezpečném používání předmětů a nástrojů a v manipulaci se svým tělem. Zvýšení fyzické výkonnosti spojené s vnitřním prožíváním má vliv i na psychickou odolnost dětí (Richter, 2003).

Ze sociálního hlediska si děti procvičují ohleduplnost k druhým a všímavost k jejich zvláštnostem. Zde jsou to především hry, ve kterých se děti začleňují, zažívají svou odpovědnost za celek a důležitost vlastní role v něm. Předpokladem dosažení těchto cílů je zvážení vývojových kroků, pestrý výběr a uspořádání cviků i harmonický průběh lekce, který dokáže zprostředkovat základní pocit radosti a rostoucí síly (Richter, 2003).

V gymnastice podle Bothmera je středem zájmu prožitek z pohybu s prostorovou orientací, v atletice mladý člověk zažívá především nárůst přirozených pohybů běhu, skoku a hodů a při nářadové gymnastice se zkouší adaptovat na vnější předměty a nácvik speciálních pohybových sekvencí. Ve hře si pak žák musí osvojit sled pohybů, které se stanou automatickými, aby se jeho pozornost mohla plně soustředit na dění ve hře. Kromě těchto tradičních disciplín existují i sporty, které vyplývají z tradic příslušné země, místních podmínek apod. Příkladem může být plavání, ve kterém se lidé učí prosadit v úplně jiném prvku (Richter, 2003).

Pro pochopení člověka v pohybu a pro správné metodické uchopení sportu ve škole je podle vědy Rudolfa Steinera i v tělesné výchově brán veliký ohled na životní rytmy a věkové skupiny. Pro každé vývojové období, kterým člověk od narození do smrti prochází, je charakteristický rozvoj určitých fyzických a duševních sil. Poznání těchto souvislostí je důležité právě pro učitele tělocviku, kteří správným výběrem tělesných cvičení mohou růst a utváření duševních sil dítěte podpořit (Kischnick, 2000).

Během školních let není druh tělesných cvičení stále stejný, ale mění se podle stáří a zralosti dětí. Kischnick (2000) ho dělí do pěti skupin:

1.-2. třída	hry	(čistá fantazie)
3.-5. třída	cvičení naplněná fantazií	(fantazie a skutečnost)
6.-8. třída	cvičení	(individualizace)
9.-11. třída	výkon	(kvantita)
12. třída	pohyb	(kvalita)

3.3.1 Hry

V prvních 7 letech je normální činností zdravého dítěte hra, a proto je do druhé třídy v tělocviku nezastupitelná. Dítě v tomto věku ještě nedovede rozeznávat skutečnost od fantazie, neboť jeho vnitřní zážitky jsou silnější než vnější. Během prvních dvou školních let se v hodinách postavených na hrách pěstují staré kulturní hodnoty zpěvu, tance a poskakování. Propojení mezi tělesnými pohyby a obrazy přenášenými zpěvem a rytmickým mluvením tvoří pro školní začátečníky most mezi vnitřním prožíváním a vnějším pohybem. Tím, že dítě necháme správně si hrát, umožníme mu uplatnit své představy. Dítě si hraje podle Steinera (1993) až do uvolnění svých éterických sil, ale pokud se učitel povede hry uchopit správným způsobem, tj. když se věnují takovým, které počítají s normálními silami daného věku, mají svoje místo i ve vyšších ročnících (Kischnick, 2000; Richter, 2003).

Od třetí třídy se začíná projevovat individualita, hra se stává osobnější a připojuje se k ní výuka tělesných cvičení. Už nejde o pouhé vyskotačení se, ale o rytmus a harmonii určenou jemnou vnitřní dynamikou. Přiměřený druh pohybuje je opakující se cvičení, které dítě provádí tak dlouho, až se pro něj stane zažitým a automatickým. Nevědomě

při tom získá ctnosti jako píli, vytrvalost nebo smysl pro krásu. Přesto dítě do dvanácti let stále potřebuje stimulaci rytmicky mluveného slova s nápaditými obrazy, které probouzejí síly fantazie. To otevírá duši přístup k prožívání vlastního pohybu a vytváří imaginární vztah ke cvikům i cvičebním nástrojům a pomůckám (Kischnick, 2000; Richter, 2003).

3.3.2 Cvičení a výkony

Od šestého školního roku dítě pokročilo ve svém vývoji tak daleko, že již může dle slov Richtera (2003) zažít hru samotných tělesných článků (svalů, šlach, kostí). Cvičení jako takové má podle Kischnicka (2000) význam teprve od šesté třídy, kdy se dítě snaží provádět cvičení z přirozeného vnímání vlastního těla, později z estetických pocitů a v 8. školním roce mechaniky pohybu. Žák chce ukázat, že něco zná a své schopnosti chce projevit. Mladému člověku individuální cvičení pomáhá k tomu, aby zdravým způsobem přišel sám k sobě.

Ve starším školním věku už žákům nestačí činnosti jako takové, bez pomyšlení na výkon. Nyní je pro ně důležité vědomí, že něco dokázali. *„Měřítkem pro výkon je úsilí. Jestliže se žák nemusí namáhat, pak nemá vědomí, že něco dokázal. Aby usiloval, je mu třeba stanovit cíl vzhledem k jeho silám. Aby se tyto síly mohly rozvíjet, musí být stanoven odpor. Právě s problémem odporu by se chtěl dospívající člověk vypořádat v období mezi 9. a 11. školním rokem,“* (Kischnick, 2000, s. 42).

Ve čtvrtém sedmiletí jde o to, aby byla nalezena syntéza pohybu a umění ještě před tím, než se dostane k pravým hodnotám. Pokud se tomu tak nestane, v pozdějším věku člověka se mohou dostavit vnitřní odpory a zábrany (Kischnick, 2000).

Mezi 15. a 17. rokem je zcela oprávněn princip výkonu, pokud ovšem při tom neztratíme sami sebe a svou lidskou důstojnost. Také nesmíme ztratit formu, která je protipólem principu výkonu. *„Podle principu formy usiluje člověk ke všeobecnému, dle principu výkonu ke zvláštnímu. Kdo se řídí formou, pohybuje se podle všeobecně platných pravidel. Kdo jde za výkonem, snaží se uskutečnit sám sebe,“* (Kischnick, 2000, s. 43). Obecně známé je, že dívky tíhnou více k formě a chlapci k výkonu.

3.3.3 Kvalita pohybu

Až od 17. roku života se člověku daří vědomě vnímat kvalitu pohybu. To znamená, že vedle vůle a citu chce spoluurčovat pohyb i myšlení. Žák chce nyní vysvětlovat průběh pohybu, čímž se mu ozřejmuje, co dříve vnímal nevědomě a tím získává k pohybu nový vztah. Tímto jsou položeny základy a může dojít k navázání s dalším životním úsekem, kterým je čtvrté životní sedmiletí, ve kterém se odehrává syntéza mezi pohybem a uměním (Kischnick, 2000).

Za pedagogickou příručku pro učitele tělesné výchovy na waldorfské škole bychom mohli považovat knihu *Dreh dich nicht um* od Rudolfa Kischnicka a Wila van Harena, ve které najdeme sbírku nejrůznějších pohybových her s jejich přesným popisem a uplatnitelností. K oslovení dětské duše se v knize také nachází nejrůznější písně a říkanky, které dokáží hry oživit. Vše je ještě rozčleněno po jednotlivých věkových stupních tak, abychom přesně věděli, u kterých skupin a v jakých situacích aktivitu zvolit (Kischnick, 2000; Kischnick & Haren, 2008). Od prvního do dvanáctého školního roku rozepisuje i Richter (2003) možné obsahy vyučování s jeho hlavními myšlenkami.

3.4 Další specifické formy a metody

Kromě již popisovaných všeprostupujících her, základních cvičení od gymnastiky po atletiku, zápasů, tance i jiných sportovních odvětví, se v tělocviku na waldorfských školách objevují takové formy pohybových cvičení, o kterých Rudolf Steiner na svých přednáškách nemluvil, ale mohli s nimi přijít jeho následovníci. Některé se pouze v jistých základech s myšlenkami waldorfské pedagogiky shodují, proto patří mezi oblíbené a často využívané druhy pohybů. Mezi tyto metody řadím Bothmerovu gymnastiku a cirkusovou pedagogiku, se kterými jsem se během svých návštěv na waldorfských školách setkala.

Typickým druhem pohybu pro waldorfskou školu je i eurytmie, kterou, jak již bylo popsáno v kapitole o antroposofickém pojetí jazyka, vytvořil sám Rudolf Steiner. Přestože se její výuka občas odehrává v tělocvičně, s tělocvikem toho má společného málo. Rudolf Steiner vztah těchto dvou předmětů popsal tak, že po hodině tělocviku by se měl student těšit na eurytmii a obráceně.

3.4.1 Bothmerova gymnastika

Bothmerova gymnastika je systém tělesných cvičení a pohybových her, jejichž cílem je prohlubovat vnímání vlastního těla. Kromě rozvoje pohybových dovedností a zvyšování tělesné kondice, cvičení Bothmerovy gymnastiky posiluje i celkovou tělesnou a duševní rovnováhu a odolnost. Hlavním motivem těchto cvičení je vědomá přítomnost v těle a radost z pohybu. Z pověření Rudolfa Steinera ji vypracoval učitel tělocviku na první waldorfské škole ve Stuttgartu Fritz Graf von Bothmer a během posledních třiceti let prochází způsob použití této metodiky procesem obnovy (Bothmer, 1989; Bothmer Movement).

Bothmerova gymnastika je pojem, který pro mnoho lidí definuje tělesnou výchovu na waldorfských školách. Důležité je však zmínit, že ne každý učitel tělocviku na waldorfské škole si k ní, stejně jako k jiným metodám či sportovním odvětvím, našel cestu. Bothmerova gymnastika tedy není základní a jedinou správnou formou tělocviku na waldorfských školách, pouze jednou z možností.

3.4.2 Cirkusová pedagogika

Cirkusová pedagogika je pedagogický směr, který využívá cirkusového umění k všestrannému rozvoji osobnosti. Je založena na principu zkušenostního učení, klade důraz na budování sebedůvěry a podporuje aktivní a zdravý životní styl. Svým obsahem se vztahuje k obecnému pedagogickému cíli, za který se považuje všestranný rozvoj člověka, celoživotní proces rozvíjející každého ve vztahu k realitě, lidem, společnosti a k sobě samotnému. Jádrem obsahu cirkusové pedagogiky jsou cirkusové disciplíny jako pozemní akrobacie, závěsná akrobacie, žonglování, balanc a klaunerie a herectví. Nejčastěji bývá cirkusová pedagogika uskutečňována formou volnočasových aktivit, poslední dobou se však dostává i mezi učitele tělocviku, kteří ji v různých podobách rádi zařazují do svých hodin (Jarchovský & Klusáková, 2021).

3.5 Příprava a organizace hodin

Kischnick (2000) hovoří o rozdělení vyučovací jednotky na tři díly tak, aby bylo dosaženo předem daných cílů. V prvním díle jsou gymnastické cviky, obsahující silnou formující sílu, která se přenáší z učitele na žáky. Druhý díl hodiny obsahující skoky, běhy, nářadí apod. nenáleží již tak bezprostředně učiteli. Ten musí žákům umožnit, aby získali k věci vlastní vztah, ať se jedná o žonglování, přemet nebo hod oštěpem. Žák je zde

aktérem, ale potřebuje návod učitele. Ve třetí fázi, která je tvořena hrou společenského charakteru, ustupuje učitel do pozadí úplně. Žák má jednat z vlastní iniciativy, volně se pohybovat a podle míry svých možností a sil se naplno vyžít. Tímto způsobem obsahuje hodina radostné spolupůsobení, stadium intenzivního snažení, prožití úspěchu a neúspěchu i uspokojení a zklamání.

Pokud je tedy hodina zorganizovaná tímto způsobem, pak se třem bytostným článkům člověka dostane, co potřebují a dětská duše je uspokojena. Jestli se však do popředí jednostranně postaví jeden sport, i ta nejsmysluplnější a nejzdravější aktivita ruší zdravé hospodaření sil v dítěti, když se používá příliš dlouho. *„Jednostranným zaměstnáním na různém nářadí se zmocníme celého člověka právě tak málo, jako kdybychom ho nechali stále si jen hrát, nebo věřili, že se mu musíme pořád věnovat. Obojí je špatně a neskončilo by to dobře. Správné je odměřené dávkování cvičební látky vzhledem k přirozenosti lidské bytosti,“* (Kischnick, 2000, s. 97).

3.6 Kompetence učitele tělesné výchovy na waldorfské škole

Výuka tělesné výchovy na její vykonavatele klade mimořádné nároky z hlediska šíře a různorodosti osvojených oblastí a jsou na ně také vyvíjeny specifické požadavky v oblasti fyzické připravenosti i psychické odolnosti. Speciálně na waldorfských školách je však hlavním požadavkem na učitele tělocviku dobrá znalost nauky o člověku. Pokud učitel pohyb ve vztahu k potřebám žáků v jednotlivých vývojových obdobích pečlivě zkoumá, inspiruje se také k vymýšlení nových cviků (Kischnick & Haren, 2008). Učitelé tělesné výchovy na waldorfských školách si chtějí uvědomovat svůj hygienický a morální úkol, zduchovnit pohyb těla a energeticky jej udržet na lidské úrovni. Také mají mít podle Rudolfa Steinera ve své duši dynamicky idealistickou lidskou bytost a měli by zvládnout ovládat své tělo (pocit síly), svou duši (vnitřní klid) a své ego (pocit svobody), (Bothmer, 1989).

4 Praktická část

4.1 Cíl výzkumu

Cílem této práce bylo zjistit, jak waldorfští učitelé pracují s prvky waldorfské pedagogiky založené na filozofii Rudolfa Steinera a jak se antroposofické myšlenky promítají do jejich práce, konkrétně do výuky tělesné výchovy a německého jazyka.

4.2 Metodologie

4.2.1 *Metody zpracování a analýza dat*

Pro praktickou část byla vzhledem k povaze práce zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření. Pro sběr dat byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, v jehož rámci byli dotazováni učitelé německého jazyka a tělesné výchovy, kteří působí na waldorfské škole v České republice.

Metodou záměrného výběru byl proveden výběr výzkumného vzorku. Tato metoda, kde vyhledáváme účastníky dle jejich určitých vlastností, je jednou z nejrozšířenějších metod výběru při využití kvalitativního přístupu. Předem vybraná vlastnost nebo její projev se stává kritériem pro výběr. Na základě stanoveného kritéria hledáme jedince, kteří je splňují a jsou ochotní účastnit se výzkumu. Tento druh výběru se využívá zejména v situacích, kdy není potřeba veliké množství výběrového souboru (Miovský, 2006).

Kritérium pro výzkumný vzorek učitelů bylo takové, že museli učit na waldorfské škole. Specifické kritérium pro první dotazovaný vzorek bylo oborové zaměření na německý jazyk a pro druhý dotazovaný vzorek oborové zaměření na tělesnou výchovu.

4.2.2 *Výzkumný vzorek*

Celkem bylo osloveno osm učitelů waldorfské školy v České republice, z toho byly čtyři učitelky německého jazyka a čtyři učitelé tělesné výchovy. Většinu učitelů jsem oslovila na waldorfské škole a waldorfském lyceu v Českých Budějovicích, kde jsem v rámci studia na pedagogické fakultě plnila své praxe.

Respondentka A, učitelka, 43 let, celkem 21 let praxe ve výuce cizích jazyků, po studiu učitelství pro 1. stupeň a německého jazyka pro střední školy v ČR má za sebou čtyřleté studium waldorfské pedagogiky pro třídní učitele a studium pro učitele cizích jazyků (německého a francouzského) v Mnichově a ve Stuttgartu. V letech 2001-2005 byla učitelkou francouzského jazyka na Freie Waldorfschule Chiemgau v Prienu u Chiemsee v (Německo). V letech 2006–2018 byla třídní učitelkou a oborovou učitelkou na waldorfské základní škole v Českých Budějovicích. Od roku 2018 je odbornou učitelkou a zástupkyní ředitelky na Střední odborné škole waldorfské v Českých Budějovicích. Od roku 2010 působí ve vzdělávání dospělých-základní seminář waldorfské pedagogiky v ČR. Od roku 2015 lektoruje v Berlíně jednou ročně na semináři pro waldorfské učitele němčiny (Internationale Deutsch-Woche).

Respondentka B, učitelka, 46 let, má devět a půl let praxe ve výuce německého jazyka na waldorfské škole v České republice a na jiném typu školy nepracoval. Má dlouholetou praxi v individuální výuce německého i anglického jazyka.

Respondent C, učitelka, 45 let, 20 let praxe ve výuce německého jazyka na waldorfské škole v České republice a na jiném typu školy nepracovala. Má dlouholetou praxe v individuální výuce německého i anglického jazyka. Momentálně je na waldorfské škole v Českých Budějovicích třídní učitelkou.

Respondent D, učitelka, 25 let, 1 rok praxe ve výuce německého jazyka na waldorfské škole v České republice a na jiném typu školy nepracovala. Má tříletou praxi na soukromé jazykové škole jako lektorka německého jazyka.

Respondent E, učitel, 41 let, má čtyřletý waldorfský seminář, 4 roky působil jako třídní učitel na WŠ v Olomouci a od září 2021 učitel TV 6. a 7. třídy WŠ Brno. Také má 15 let pedagogické praxe v oboru cirkusové pedagogiky (kroužky, tábory, semináře) a je spoluzakladatel a průvodce Komunitní lesní školy Sýkorka ve Zlíně a pořadatel Festivalu Fair Play.

Respondent F, učitel, 37 let, 12 let praxe na WŠ v Českých Budějovicích a 7. rok třídní učitel na téže škole.

Respondent G, učitel, nepřeje si sdělovat žádné osobní informace.

Respondent H, učitel, 43 let, studoval fakultu TV a sportu a Akademii sociálního umění a léčebné pedagogiky, zorganizoval v Čechách čtyřletý výcvik Bothmerovy gymnastiky se zahraničními lektory a jako student dokončil v roce 2019. Má **15** let praxe jako učitel

tělesné výchovy a jako třídní učitel, jeden rok byl třídní učitel na WŠ v Praze, momentálně vyučuje tělocvik na ZŠ v Praze a na WŠ v Příbrami, kde se věnuje studentům lycea a učňovských oborů. Od roku 2015 působí jako lektor Bothmerovy gymnastiky na seminářích waldorfské pedagogiky pro dospělé, pořádá mezinárodní kemp a workshopy zaměřené nejen na Bothmerovu gymnastiku, ale také pohybové hry, lesní hry, tanec či nový cirkus. V rámci neziskové organizace Otevřený prostor se podílí na organizaci letních pohybových táborů a na školách organizuje volnočasové aktivity pro děti zaměřené na pohybové hry, akrobacii a žonglování.

4.2.3 Průběh výzkumného šetření

Všichni respondenti mi velmi ochotně poskytli rozhovor, přičemž s každým z nich byl proveden polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Rozhovor je v rámci kvalitativního výzkumu nejrozšířenější metodou sběru dat. Je označován jako hloubkový rozhovor, který můžeme definovat nestandardizovaným dotazováním jednoho účastníka výzkumu běžně jedním tazatelem prostřednictvím několika otevřených otázek (Švaříček & Šedřová, 2007).

Rozhovory proběhly v období od února do dubna 2022, kdy jsem v první etapě rozhovorů cílila na učitele německého jazyka, ve druhé etapě pak na učitele tělesné výchovy. S každým učitelem jsem se osobně setkala a seznámila ho s formou rozhovoru, který probíhal v soukromí a respondenti dostali na zodpovězení otázek tolik času, kolik potřebovali. Pořízené nahrávky z rozhovorů byly přepsány a přesné odpovědi všech učitelů jsou přiloženy k práci.

4.2.4 Etika výzkumu

Se souhlasem všech dotazovaných respondentů byly rozhovory nahrávány na diktafon. Všichni zúčastnění byli předem seznámeni s pořízením zvukového záznamu a s využitím všech poznatků výhradně pro tuto diplomovou práci. Všem byla slovně zaručena jejich anonymita, z toho důvodu nejsou u rozhovorů uvedena jména. Na základě těchto podmínek všichni souhlasili.

4.3 Výzkumné otázky a zkoumané oblasti

Výzkumné otázky byly stanovené tak, abych se dozvěděla, jak se dotazovaní respondenti z waldorfské školy připravují na hodiny a jakým způsobem na výuku svých předmětů nahlíží.

Výzkumné otázky:

1. Jak vnímají respondenti z waldorfské školy antroposofii a jak antroposofické myšlenky využívají ve své praxi?
2. Jak respondenty inspirovala waldorfská pedagogika při formování jejich cílů ve výuce?
3. Jakým způsobem dotazovaní učitelé motivují žáky pro svůj předmět?
4. Jak dotazovaní učitelé na waldorfské škole vnímají hodnocení žáků?
5. Jaké formy a metody volí respondenti z waldorfské školy pro svou výuku?
6. Jak naši respondenti z waldorfské školy při svých přípravách myslí na organizaci hodiny v rámci zvolených aktivit a jejich uspořádání?
7. Jaké faktory ovlivňují práci dotazovaných waldorfských učitelů?

Pro přehlednost výzkumného šetření byly výzkumné otázky rozděleny do zkoumaných oblastí. Každá zkoumaná oblast se věnuje jedné výzkumné otázce, na kterou se doptávám dalšími specifickými otázkami, které základní výzkumnou otázku rozšiřují a zvláště se zaměřují na specifika zkoumaných oborů, tedy tělesné výchovy a německého jazyka.

Zkoumané oblasti:

1. Antroposofie a waldorfská pedagogika
2. Výukové cíle v pojetí učitele na waldorfské škole
3. Formy a metody v pojetí učitele na waldorfské škole
4. Organizace a příprava hodin
5. Hodnocení žáků

6. Motivace žáků
7. Faktory ovlivňující přípravu učitele na waldorfské škole

Obecně jsem se zaměřila na vztah respondentů k antroposofii, na její implementaci do výuky a na cíle, které si kladou. U výuky německého jazyka jsem se ještě hlouběji zaměřila na specifické výukové formy a metody, jako je epochové vyučování, problematika práce bez učebnic, vedení hodin v němčině a využívání elektronických médií. U tělesné výchovy jsem se zvláště zajímala o vztahu respondentů k eurytmii.

Také jsem se soustředila na strukturu vyučovací jednoty, na to, jak se respondenti staví k žákovskému hodnocení a jak studenty pro svůj předmět motivují. V poslední oblasti jsem se zaměřila na zkoumání faktorů, které respondenty z waldorfské školy při jejich praxi nejvíc ovlivňují a jakými způsoby se dále vzdělávají.

5 Výsledky výzkumného šetření pro výuku německého jazyka

V následujících řádcích výzkumného šetření jsou prezentovány odpovědi na výzkumné otázky respondentek z waldorfské školy v jednotlivých zkoumaných oblastech se zaměřením na výuku německého jazyka.

5.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika

První zkoumaná oblast se věnuje výzkumné otázce, jak respondenti z waldorfské školy vnímají antroposofii a jak využívají její myšlenky v kontextu své praxe.

Pro respondentky A, B, C i D je postavení antroposofie ve waldorfské pedagogice jasné. Všechny mají waldorfskou pedagogiku s antroposofickou filozofií úzce spojenou a podle jejich slov je od sebe nelze oddělit. Respondentka B si myslí, že bez znalosti antroposofie a bez vnímání duchovního pohledu nemůže být waldorfská pedagogika uskutečňována „*v tom pravém smyslu*“. Respondentka A už na příkladu z výuky německého jazyka klade důraz na vzájemně se ovlivňující vztah antroposofie a waldorfské pedagogiky. „*Učitel cizích jazyků se může sice nadchnout pro waldorfskou pedagogiku z pohledu jejích metod, ale pokud nebude vědět, proč se to takto dělá, pak pracuje napůl s nevědomím toho podstatného.*“

Pro respondentku B celá „antroposofická věda“ spočívá v utváření si vztahu k dítěti, ve kterém je úcta, láska a empatie. „*Vnímám člověka jako bytost s tělesnou, duševní a duchovní stránkou.*“ Respondentka C z praxe mluví o snaze působit a pracovat tak, aby podporovala zdravý vývoj dětí ze všech stránek a antroposofických aspektů. Podle respondentky B je důležité vědět, jakým vývojovým stupněm dané dítě zrovna prochází. O vývojových fázích člověka, na kterých je pedagogika Rudolfa Steinera postavena a ze kterých plyne i metodika právě třeba cizích jazyků, se ze široka rozhovořila i respondentka A: „*V souvislosti pohledu Steinera na vývoj člověka udává antroposofie pojetí pohledu učitele na vyvíjejícího se žáka v zásadních obdobích jeho života, jako je předpuberta, nebo psychology nazývána krize osobnosti. Seznámení se s vývojovou psychologií a antropologií Rudolfa Steinera je pro mě zcela významné proto, abych chápala vývoj dítěte a dospívajícího a zároveň abych podle toho mohla vhodně připravit svou výuku.*“

Ve své výuce cizích jazyků respondentka A usiluje o to, aby studenti neviděli jazyk pouze jako způsob dorozumívání se, ale aby během celého dvanáctiletého cyklu waldorfské pedagogiky na konci pochopili ducha jazyka, což Steiner vysvětluje ve svých úvahách o vyučování dvou cizích jazyků z různých jazykových rodin. Žáci by měli mít možnost ponořit se do ducha například románských nebo germánských jazyků.

Rudolf Steiner má ve své filozofii zakořeněné křesťanské hodnoty, vůči jejich zařazování se respondentka C vymezuje. Podle ní je dnešní společnost natolik daleko, že by si o výchově dětí tímto směrem měli rozhodovat rodiče, ale určitě ne škola, která má zůstat neutrální a nábožensky tolerantní, přestože žijeme v prostoru s velikými křesťanskými tradicemi. S praxí mezi staršími dětmi na druhém stupni respondentka C uvádí, že se waldorfskou pedagogiku snaží propojovat s nejrůznějšími prvky moderní didaktiky související s aktuálními potřebami současné společnosti. Má na mysli třeba propojení s moderními technologiemi a sociálními sítěmi, kterou doba, i ta postkovidová, přináší. *„Možná by se dalo říct, že je u mě v praxi a pedagogické činnosti antroposofie trošku upozaděná, ale snažím se to mít stále na paměti, protože od waldorfské pedagogiky to oddělit nelze. Snažím se ale držet krok s dobou a myslím si, že je potřeba učit děti pro budoucnost, která s sebou přináší takové aspekty, které Steiner ani nemohl tušit a že je tedy občas potřeba pracovat trochu jinak.“*

Dotazovaná respondentka D si za rok praxe na waldorfské škole svůj výklad antroposofie stále hledá. *„Mám pocit, že ani po mnoha letech ve waldorfské pedagogice člověk nemůže pochopit vše, protože je tolik oblastí, které se dají studovat, ať už samotná pedagogika, oborové zaměření nebo celková nauka o člověku ještě právě s návazností na antroposofii. Takže vím, že nic nevím. Ale mám o to zájem, dozvědět se víc. Jen co letos dodělám školu.“*

Dle odpovědí se každá respondentka antroposofií zabývá různě dlouhou dobu a nechává se jí ovlivňovat jinou intenzitou ve všemožných směrech. Na základě studia antroposofických textů a různorodých odpovědí našich respondentek jsem si sama pro sebe antroposofii definovala jako pomyslnou mapu, v níž naše respondentky hledají vlastní cestu poznání sebe i dětí, a která je přibližuje k jejich individuálnímu ideálu učitele.

5.2 Výukové cíle v pojetí učitele německého jazyka na waldorfské škole

Své cíle pro výuku německého jazyka naše respondentky z waldorfské školy formulují různě, v jednom základním požadavku se však shodují všechny přesně. Přejí si, aby žáci měli k němčině kladný vztah.

Hlavní cíl respondentky A je pro německý jazyk studenty nadchnout. A to ne tím způsobem, že by všichni museli z němčiny maturovat, nebo by se v budoucnu měli stát překladateli, ale naprosto jednoduše. Aby se i se svými schopnostmi na výuku těšili. Respondentka B si jako učitelka německého jazyka klade za cíl, aby se dítě vyvíjelo po stránce jazykové, ale stále myslí i na sociální a emoční složku. Je pro ni důležité, aby si žák k jazyku vytvořil vztah a pokud bude umět 500 nebo 1000 slovíček, už je podle ní cíl přidružený, i když také důležitý. Konkrétní výukové cíle pro 1. až 9. třídu mají stanovené ve školním vzdělávacím plánu a respondentka je zohledňuje věku dětí i potřebám jednotlivců.

Respondentka A argumentuje proti známějšímu pokládání si cílů v cizojazyčné výuce takto: „*Ten nejvyšší cíl, který je nám jako jazykářům stále kladen, je, aby naši žáci na konci cizí jazyk ovládali. Měli bychom se o to tedy prý aspoň pokusit, ale v dnešní době ztrácíme cit i pro mateřštinu, natožpak pro cizí jazyk.*“ Pro respondentku je už určitá výhra to, pokud může u žáků a studentů sledovat, že na sobě z hlediska svých schopností neustále pracují, překonávají své vlastní hranice, nevzdávají se a předmět neodkládají na vedlejší kolej.

Respondentka C své žáky za každou cenu podporuje v komunikaci. Aby se nebáli mluvit a dorozumět se je pro ni mnohem důležitější než zvládnutí gramatických pravidel.

Respondentka D se nebála přiznat, že do školy přišla bez vyšších výukových cílů, spíše se snažila nasát atmosféru a v průběhu přicházela na to, co v dětech je a kam se mohou reálně posunout. Při střetu s realitou popisuje, jak bylo těžké si nebrat osobně, když si už jisté cíle pro třídu nebo žáky vytyčila, ale nezvládla je dokončit. Její prozření spočívalo v tom, nechtít po dětech tak moc a uvědomit si, že ne každý bude jednou chtít psát německé texty. Nejde totiž o kvantitu, ale o kvalitu. Jednoho cíle se ale stále drží, a to němčinu alespoň trochu zpopularizovat.

Může se zdát, že odpovědi na tuto výzkumnou otázku se velmi podobají odpovědím na otázku motivace, ale shodující se postoje k cílům našich respondentek potvrdily, že motivace pro vzdělávání je bází výukových cílů pro jakýkoli předmět.

5.3 Motivace žáků

Otázka motivace žáků pro předmět německý jazyk by se dala pro učitele považovat za zcela odlišný úkol v porovnání s motivací pro jazyk anglický. Mladí lidé se němčinou totiž zdaleka neobklopují tolik jako angličtinou a pokud německý jazyk nezažívají právě v Německu nebo Rakousku, často ho popisují jako jazyk studený, tvrdý a těžký. Respondentka A však přesně toto považuje za impuls k tomu, žákům ukázat, že to není pravda, a přestože mohou mít takový pocit, němčina je naopak oproti češtině velmi měkká, což sami brzy poznají na systému hlásek. *„Třeba u prvních ročníků na lyceu se tradičně snažím přibližovat němčinu tím, že studentům ukazuji, jak se němčina oproti angličtině do našeho mateřského jazyka vepsala. V první hodině běžně začínáme ne mluvením v němčině, ale zaobíráním se nejrůznějšími germanismy, jejich vyhledáváním a tvořením různých textů, ve kterých například sledujeme, jak použité germanismy dokážou utvářet určitou náladu celého textu. Uvedu příklad dvou germanismů „fotr“ a „ksicht“, které u nás nesou jistý pejorativní význam a jejich vyznění je oproti německým výrazům „Vater“ a „Gesicht“ opravdu odlišné, a na tom se dá už se studenty leccos otevřít. Třeba už jen to, jaké bylo soužití Čechů a Němců v rámci naší vzájemné historie, nebo proč jsou germanismy hodně užívané v oblasti řemesel. Proto mi přijde opravdu dobré přibližovat studentům němčinu na společné historii dvou národů, které tu společně žily.“* Pokud se na škole vyučuje čeština, angličtina a němčina, učitelé by měli studentům dávat tipy otázek, jako například proč má čeština 7 pádů, které nedává do souvislosti s rodem, ale jde o koncovky, zatímco Němec má skloňování podstatného jména vždy spojené se členem, které k podstatnému jménu neodmyslitelně patří. Na základě toho se může učitel velmi rychle dostat k otázkám, proč Francouz prožívá slunce jako mužský rod, Němec jako ženský a Čech jako střední. Nad jazykem nelze uvažovat pouze jazykovědně a podle dotazované paní učitelky je třeba do výuky přesně tyto rozhovory podněcující v dětech zamyšlení dostat.

Za pomoci mezipředmětových vztahů a vícejazyčnosti se žáky pro němčinu snaží více nadchnout i respondentka D. Osvědčilo se jí zapojovat angličtinu, ve které se žáci

posouvají rychleji a spoustu věcí znají nejen ze školy, ale mají je naposlouchány i z filmů či písniček. Souvislosti mezi těmito dvěma jazyky jim názorně vysvětluje, a i když si někteří žáci nyní mohou myslet, že němčinu nikdy nevyužijí, později jim toto propojení při učení se nového jazyka může pomoci. Toto si respondentka propojuje s původním záměrem waldorfské pedagogiky, proč jsou dva cizí jazyky už od 1. třídy.

Děti jsou angličtinou obklopeni opravdu všude a je jasné, že u nich většinou stojí na prvním místě a mají k ní pozitivnější vztah, popisuje respondentka C. Nechce totiž angličtině konkurovat, spíše se žákům němčinou snaží otevřít další možnosti. Na základní škole jde podle ní spíše o to, dát jim základy, ale neotrávit je gramatikou a pravidly. Pokud to budou potřebovat, dojdou si k tomu už sami.

Respondentka B chce v žácích podnítit radost z procesu učení tím, že s nimi buduje kladný vztah k jazyku a předmětu jako takovému, což považuje právě i za svůj hlavní výukový cíl v hodinách němčiny. Pokud to dítě baví, učební proces je pak mnohem jednodušší.

Respondentka C si žáky především nepřeje od jazyka odradit. *„Chci je nadchnout pro zvuk a krásu jazyka a německé kultury a ráda bych je motivovala k tomu, aby se do německy mluvících zemí jeli podívat a aby tam pokud možno zkusili nějakou dobu žít.“*

Všechny mají své osobité motivační metody, kterými se neustále přibližují svým vytyčeným výukovým cílům. Respondentka D však myslí stále na to, že je každé dítě jiné, a tudíž si na celou třídu nemůžeme vystačit s jednou motivační technikou.

5.4 Formy a metody ve výuce německého jazyka na waldorfské škole

Formy a metody pro výuku cizího jazyka na waldorfské škole jsem popsala v teoretické části své práce a v této kapitole se dozvíme, jaké naše respondentky rády využívají a do jaké míry se při jejich volbě nechávají inspirovat filozofií Rudolfa Steinera.

Respondentka A nespécifikovala, jakou formu či metodu preferuje, ale uvedla, že při výběru vhodných forem a metod nezapomíná na antroposofický pohled Rudolfa Steinera a snaží se vycházet z vývojových fází a sledovat vývoj cizích jazyků už od první třídy, kdy v ideálním případě systém nepřerušovaně pokračuje až do konce školní docházky. *„Principiálně, když člověk vstupuje do výuky cizích jazyků v prvních třech letech, je hlavním Steinerovým podnětem udělat to přirozeně, jako když se právě dítě narodí do svojí mateřštiny, kde také nemá žádné učebnice a rodiče mu nevysvětlují slovní*

druhy. Děti si nepišou slovíčka, ale pouze nápodobou experimentují a komolí, což se nám může zdát vtípné, ale je to naprosto přirozené osvojování si jazyka.“ Respondentka apeluje, abychom se snažili dětem do 9 let, které mají ještě schopnost nápodoby a radostný přístup k životu, vytvořit cizojazyčné prostředí na základě přirozeně vzniklých situací. Stále bychom však měli dbát i na to, aby si dítě v prvních třech letech na základní škole nejprve osvojilo čtení a psaní v mateřštině. Waldorfská pedagogika se totiž snaží předcházet nejrůznějším potížím například v oblasti dysfunkcí právě tím, že pracuje kvalitativně jinak s časem, což dává do kontextu s jinými předměty a dovednostmi, které se má dítě naučit.

Pro respondentku C je na prvním stupni velmi významná audio-orální metoda, díky které se žáci 1. až 3. třídy již dokáží ponořit do cizího jazyka. Respondentka A ještě dodává, že učitel by si za tyto tři roky měl děti připravit z hlediska slovní zásoby tak, že když se ve 4. třídě na waldorfské škole začíná v cizím jazyce číst a psát, učitel tak může vycházet ze všech textů, říkanek a dialogů, které s dětmi vyprávěli a sehrávali. Tato metoda postupné práce s textem dětem ulehčí prvotní čtení, při kterém se budou moci opřít právě o tyto texty, které mají v rytmické paměti. *„Mezi 4. a 6. třídou postupujeme přes známé texty k těm neznámým a postupně se vžíváme do psaní. Od 7. třídy přichází chuť vše uspořádat a ukázat si gramatický obraz jazyka. Může se zdát, že je cesta dlouho nevědomá, ale v člověku začne až zhruba od 12 let fungovat abstraktní myšlení a teprve pak můžeme vstoupit do gramatiky.“*

Respondentka C nedefinovala přesné formy, ale při práci s dětmi chce střídat různé činnosti s důrazem na neustálou komunikaci a hravost. Komunikaci rozvíjí respondentka B otázkami ke konverzaci směřovanými k jednodušším probíraným tématům až po ty složitější se staršími dětmi. Pokud to jde, dotazovaná respondentka A zase velmi ráda realizuje tandemovou výuku, při které žáci mohou zažít reálný rozhovor s emocemi a živým provedením gest. Z její zkušenosti jsou žáci pak mnohem více otevření k vytváření vlastních dialogů. Podle respondentky B mají hrací aktivity své místo v každé třídě. Bývají velmi oblíbenými jak pro jejich zábavný charakter, tak proto, že umožňují poznat samu sebe i druhé a vedou k většímu vzájemnému propojení.

Specifikum waldorfské pedagogiky podle respondentky B spočívá v uměleckém pojetí, neboť tím je oslovována duše dítěte. Za jeden z nejoblíbenějších prvků u dětí považuje divadlo. Během svého prvního hraní respondentka vypráví, jak musela

překročit své vlastní hranice, aby procesem mohla provádět žáky. „*Není to jednoduchý proces, ale většina dětí se ho účastní nadšeně. Hraní dává možnosti projevit se, aktivně používat jazyk, tvořit...*“ Na prvním stupni s dětmi také hodně zpívá, učí je jazykolamy, básně a jiné rytmické texty, často spojené s pohybem, které umožňují nenásilné osvojení si jak slovní zásoby, tak i gramatických jevů.

Momenty tvůrčího uměleckého počínu a dramatickou vložku jako je recitace, vlastní tvorba básní a dialogů, zařazuje i respondentka A. Ta se snaží především vyučovat v celcích, tzn. nevidět slovíčko izolovaně, ale pojímat jazyk přes texty a z nich vyvozovat gramatická pravidla. „*Ráda pracuji s texty známých písní a jejich formulace využívám a dávám třeba do cvičení, které už s písní nesouvisí, které už ale z hlediska rytmu žáci ovládají.*“ Respondentka D má v každé třídě na základní škole zavedenou čítanku, se kterou s žáky pracují. „*Není to učebnice, ale čítanka s příběhy a s její pomocí vysvětlují i gramatiku a různé struktury, ale důležitá je především ta práce s jazykem v původní variantě a na základě toho si vysvětlovat, že není potřeba vždy rozumět všemu.*“ Práci s autentickým textem zastává i respondentka C, která se snaží vyhnout překladové metodě a držet vyučování co nejvíce v němčině, což je také základní myšlenka waldorfské pedagogiky ve vztahu k cizím jazykům.

Problematika práce bez učebnic ve výuce cizích jazyků na waldorfské škole je veliké téma, a proto jsem se na něj našich respondentek neváhala zeptat. Jejich názory se nelišily v individuálním oslovování žáků jako jednotlivců i třídy jako celku, kde respondentka A například přizpůsobuje materiály ne jejich němčině, ale aktivitám, které žáky baví. I přes vysokou náročnost na přípravu respondentka D vyzdvihuje možnost žákům upravovat hodiny na míru, zohledňovat to, co jim příliš nejde a zaměřit se na procvičování toho podstatného. „*Dává to velikou svobodu v tom, že nemusíme jet cvičení za cvičením, můžeme se od téhle nudy odpoutat, jít do prostoru a dělat něco vlastního.*“ Respondentka B také preferuje spíše živoucí výuku vzniklou na základě různých impulzů od dětí nebo kolegů. Jednotlivé obsahy zpracovává s ostatními učiteli podle témat a výstupů, a tímto způsobem vytváří „vlastní učebnice“ napříč třídami. „*Ani třídy, které mám po sobě, nevedu stejně. Je to tvůrčí proces, který mě velmi baví.*“

Pro výuku cizích jazyků bez učebnic na prvním stupni je i respondentka C, která si však nějakou formu učebnice dále na druhém stupni, zvláště od 7. třídy, představuje. Učitel podle ní nemá povinnost dělat striktně jedno cvičení za druhým, ale učebnici

vnímá jako dobrou podporu pro děti, kteří doma potřebují více času na procvičování a ve které se rodiče dokáží orientovat. *„U nás mají děti sešit a milion nalepených papírů, což může u rodičů vést k určitému chaosu a až nechuti se s dětmi doma učit, protože se v tom nevyznají. Jako opora při práci mi tedy učebnice přijde velmi přínosná.“* Učebnici přeci učitel může vždy doplnit svými materiály, ale rodiče budou stále vědět, co se zrovna děti učí, kde je to vysvětlené, co už bylo procvičené a co si mohou doma samy doplnit.

Respondentka A dodává, že každému učiteli vyhovuje samozřejmě něco jiného, ale ona potřebuje být ve výuce hlavně kreativní a přišla by jí jako veliká škoda, učit podle pár učebnic celé roky stejně. Vytváření vlastních materiálů je však ohromná práce navíc a respondentka A přiznává, že se učebnicemi občas sama nechá inspirovat. Materiály předělá však vždy tak, aby to mělo pro danou třídu efekt. *„Práce je sice náročná, ale měla jsem štěstí, že jsem našla něco, co mi vyhovuje a už 22 let jsem při práci spokojená.“*

Metody práce učitelů na waldorfských školách vycházejí z vývojových zákonitostí a učivo základních předmětů je realizováno v epochách. Touto typickou waldorfskou formou bývají vyučované základní předměty jako český jazyk, matematika, zeměpis nebo dějepis. Já jsem se však na výhody a nevýhody epochového vyučování ptala i našich respondentek vyučujících německý jazyk, jelikož jsem byla přítomna na celé čtrnáctidenní epoše z německého jazyka během svých praxí na waldorfském lyceu. Epochové vyučování je typické u základních předmětů, mezi které cizí jazyky ani tělesná výchova nepatří, a proto ne všechny respondentky mají osobní zkušenost s vyučováním německého jazyka v epochách. Respondentka A však popisuje důvody, proč se s epochovým vyučováním německého jazyka na waldorfském lyceu začalo. Hlavním důvodem je fakt, že kvalita ranní výuky je úplně jiná a během 2–3týdenní epochy se studenti mohou velmi jasně koncentrovat na jeden předmět. *„Epocha mi nabízí čas na větší projekty, kterými těch 14 dní můžeme žít.“* Respondentka D, která má s epochovým vyučováním německého jazyka na waldorfském lyceu také zkušenosti, upozorňuje na časovou náročnost pro studenty spojenou s množstvím informací během celé epochy. Díky koncentraci na předmět a pravidelnosti procvičování však žákům brzy vše zapadne do sebe, vědomosti začnou automaticky naskakovat a být přirozené. *„Člověk vklouzne do jazyka a ani si to neuvědomí.“*

Velmi inovativní pohled na problematiku vyučování cizích jazyků v epochách prezentuje respondentka A mezi svými kolegy během kolegií učitelů. *„Pokud bychom*

uvažovali o realizaci výuky cizího jazyka pouze v epochách, jak rodiče, tak i učitele napadne, jestli vše nezapomeneme. Jednu epochovou výuku máme ale vypočítanou jako jednu nárazovou hodinu týdně v průběhu celého školního roku. Ve waldorfské pedagogice se také pracuje se studii, které souvisejí s lidským mozkem. Tyto studie často hovoří o fázích zapomnění, ve kterých ale dochází k ukládání a které jsou také nezbytné. My potřebujeme využít epochy především k tomu, aby se v nich využíval živý jazyk. Pokud totiž probíhá výuka dohromady, nedej bože, když je blízko sebe němčina s angličtinou, máme pak jen „dengliš“. Soustředěnost na konkrétní věci nám pomáhá k tomu, že se to ukládá a pak to tam mají a dokážou si rozpomenout. Občas se mi stane, že se povede dvouhodinovka natolik, že ve studentech vznikne nějaká otázka. Pokud ale druhý den němčina nenavazuje, je těžké ve studentech udržet zájem o určité téma. A v tomhle je epochová výuka enormně napomáhající, individuálně rozvíjet toho člověka.“

Respondentka C zastává ten názor, že s využitím epochového vyučování cizího jazyka se dá udělat veliký kus práce, pouze ale za předpokladu, že jsou zachovány cvičné hodiny, ve kterých by žáci měli látku stále procvičovat a upevňovat. Pokud by se vyučovala němčina pouze v epochách, je to dle jejího názoru málo, protože cizí jazyk by se měl několikrát v týdnu oživovat a žáci by měli dostávat možnost pravidelně komunikovat. Nejlepší by podle ní bylo, kdyby se v rámci epochy němčiny odjelo do Německa nebo do Rakouska.

Na svých praxích jsem sama zažila, jak studenti při zpětné reflexi říkali, že druhý týden epochy s němčinou už usínají. Bylo to pro ně velmi intenzivní, což mohlo být náročnější vůči jiným předmětům, ale úkoly ze dne na den je nutily si doma k němčině ještě na chvíli sednout a takto bylo dosaženo ideálu každého učitele jazyků. Studenti se učili pravidelně a sami potvrdili, že alespoň na okamžik němčinou žili a přemýšleli v ní. Skoro jako když je člověk v zahraničí.

S vnímáním a zažíváním cizího jazyka se pojí, jak by učitelé, kteří nejsou rodilí mluvčí, měli své hodiny vést, pokud se chtějí držet revolučního postoje ve výuce cizích jazyků z počátku 20. století. Ten je charakteristický svým důrazem na komunikaci, minimalizací používání mateřštiny v průběhu hodiny a absencí překladu. Respondentka B tuto metodu vést celou hodinu v cizím jazyce, vidí jako něco, čemu se dá více či méně přiblížit, ale nemá to nastavené jako to nejlepší, co mohou děti zažít. S odstupem času sebekriticky zhodnotila svoje vedení hodiny v německém jazyce respondentka A, která

byla u své první třídy do němčiny tak zapálená, že už nemyslela dostačujícím způsobem na to, aby byli v jazyce aktivní i žáci. *„Zpětně jsem se s některými žáky bavila, a ti říkali, že to tam někde bylo schované, takže pasivní němčinu měli perfektní, ale v aktivní mluvě měli nevýhodu. Tohle bylo veliké uvědomění, že se musím se svým temperamentem trochu upozadit a dát žákům větší příležitost k mluvení.“*

Respondentky C a D shodně popisují malou trpělivost u spousty žáků, kteří se přestanou snažit ihned, když něčemu nerozumí. Pokud hodina probíhá převážně v němčině a žáci na to nejsou dostatečně jazykově vybavení, rychleji se vzdávají nebo něco povídají, ale často si tím ani nejsou jistí a je jim to jedno. Respondentka C se šestáky právě hraje divadlo, které je moc baví, ale přijde jí zvláštní, že vůbec nerozumí ději a vůbec je to neobtěžuje. *„Jak je možné, že je dítě schopné vést rozhovor jako zajíc a ježek, ale vůbec se nezajímá o pochopení pointy? Přijde mi, že už by to tak být nemělo, žáci by měli být zvědaví a měli by si z toho chtít něco osvojit a naučit. Je možné, že právě k tomuhle některými waldorfskými prvky děti vychováváme, že jim je pak jedno, co se děje. Sem bych třeba vrátila určitý důraz na to, aby tomu děti více porozuměly a učily se systematicky. Je pro mě veliká otázka, jak toto vybalancovat.“*

Všechny dotazované učitelky němčiny využívají jako základ pro vysvětlování mluvnice a porovnávání gramatických struktur mateřštinu. Ani respondentka A, která vyučuje na střední škole, si nedokáže vysvětlování nové gramatiky v němčině představit. Mateřština je pro ni také velice důležitá, když chce otevřít diskusi na témata spjatá s historií, německy mluvícími státy nebo Německem jak takovým, aby studenti jazyk nepoznávali jen jazykově. *„Jednou za měsíc si může dát člověk takovou hodinu, ve které rozšiřuje vědomosti žáků obecně platné. Opět myslím na ochotu nadchnout žáky ptát se, případně se něco dozvědět.“*

Skrze mateřštinu si může respondentka D budovat se žáky vztah. *„Když jsem ze začátku na němčině hodně lpěla a snažila jsem se se žáky interagovat jako v češtině formou různých poznámek a vtipů, abych situaci odlehčila, smála jsem se pak sama.“* Pro vytvoření dobré atmosféry dle jejích slov ale nemůže učitel ve třídě klást bariéru v podobě cizího jazyka. Čím jsou děti starší, tím to jde samozřejmě lépe, ale u mladších dětí stále naráží, takže se je pro předmět snaží alespoň získat a připravit půdu pro další roky.

V dnešní době je vyučování cizích jazyků interaktivní formou běžná záležitost, ale o waldorfské škole se stále často praví, že je staromódní a může se stávat útočištěm dětí rodičů, kteří hledají vzpomínky na dávnou dobu a nechtějí se ztotožnit se současným světem. Respondentka A však dokola opakuje, že waldorfský učitel nemůže nikdy ustrnout. *„Za prvé se vyvíjí doba, děti jsou jiné a my nejsme zakapslovaní, jak se o nás jako o waldorfských školách říká. Naopak bych řekla, jak je to celosvětové hnutí propojené, tak se snažíme pořád inovativně přemýšlet o podnětech Steinera.“*

Zajímalo mě tedy, zda naše respondentky využívají elektronická média navzdory všem předsudkům. Z důvodu slabší vybavenosti školy elektronická média během výuky respondentka D prý skoro nevyužívá. Pro své přípravy jí stačí k ruce elektronický slovník, ale jinak preferuje fyzickou knížku a učebnici. Protože ale není rodilá mluvčí, využití elektronických médií vidí jako nezbytnou formu k tomu, aby žáci slyšeli autentický jazyk, kterému se učitelé snaží vždy maximálně přiblížit, ale není to takové. Pro správnou výslovnost a trénink poslechu za pomoci autentických materiálů je pro ni do budoucna výzva, jak média do výuky více zařazovat. Touto formou je zařazuje respondentka A, která chce, aby žáci zažili různé interpretace. Také jim posílá krátké rozhovory a texty, na kterých si vysvětlují určitá gramatická pravidla, ale je s tím opatrná a do každé hodiny média pravidelně nezařazuje. Z její zkušenosti originální texty studenty ne vždy povzbudí a po distanční výuce, ačkoli vymýšleli všelijaké způsoby práce, studenti sami potvrdili, že se přes médium nedokáží naučit mluvit. *„Pokud učitel dopředu stanoví, jak bude například s videem pracovat, nebo co bude cílem, tak určitě ano, ale studenti se také poměrně rychle dostanou do pasivity, a to je pak pocit, jako když znovu rozjíždíte vlak. Proto podobné aktivity posílám studentům spíš domů, pro jejich vlastní rozvoj.“*

Respondentka B využívá na základní škole média především pro inspiraci na nejrůznější aktivity, texty do rytmické části, nebo z nich čerpá divadelní hry. S mladšími žáky se skrze ně učí písničky a starším dětem občas pouští výukové filmy nebo kratší výuková videa. Ráda pak zajímavá témata využívá ke konverzaci. Respondentka C je také ráda využívá a chválí množství výukových portálů s krásně zpracovanými tématy a materiály, ze kterých mohou učitelé čerpat a nemají tolik zapotřebí dělat si vše sami.

Pracovat s médii se však respondentka A i C snaží kontrolovaně. Žáky nechávají používat mobilní aplikace pro různé hlasování a kvízy, avšak úplně volně používat telefony k výuce nesmí. Respondentka A upozorňuje, jak těžký proces totiž je s žáky

naprosto proniknout do dané činnosti a soustředit se pouze na ni. „Průměrnému dospívajícímu člověku trvá 15 až 20 minut, než se do toho být připraven přemýšlet dostane a jakmile žáka během flow rozhodí zpráva z mobilu, je z toho venku. Proto v hodinách naši studenti nemůžou úplně volně používat telefony k výuce, ale když se to hodí, tak to řekneme a můžou si třeba najít slovíčka nebo si udělat nahrávku svého rozhovoru, aby slyšeli, jak mluví.“

Elektronická média jsou podle respondentky C pro tuto generaci už tak nezbytnou součástí, že kdyby s nimi učitelé nepracovali, mohli by ke svým žákům ztratit kontakt. „Naším úkolem je, snažit se médiím maximálně porozumět, využívat je a vědět, jakými způsoby přes ně děti komunikují, abychom jim byli blíž a abychom si s nimi mohli vzájemně rozumět.“ (...) „Kdyby Steiner žil v téhle době, kde si člověk všechno takhle rychle vytiskne a stáhne, třeba by pak také vymyslel něco jiného. On byl hrozně pokrokový ve své době před sto lety a teď si myslím, že by sám ujížděl na médiích a moderní technice a viděl by v tom další přínos.“

5.5 Organizace a příprava hodin

Na strukturu vyučovací jednotky myslí respondentka A, B i C při každé přípravě. Respondentka D ji nedodrží striktně a spíše střídá činnosti tak, aby se cítila dobře ona a zároveň aby vytvořila dobré klima ve třídě. Pokaždé zařazuje mluvení, poslech trénují nejčastěji diktováním, kdy žáci doplňují buď vynechaná místa nebo celé věty. Psaní se snaží vždy propojit s dobrou aktivitou, která všem žákům sedne, avšak čtení vidí složitější, protože některým žákům vyhovuje více čtení dohromady a jiní čtou raději v klidu o samotě. Respondentka ještě stále přichází na to, jak učinit spokojené obě tyto skupiny.

Respondentka C si pro obsáhnutí všech nezbytných částí pomáhá tím, že má jednu hodinu v týdnu zaměřenou vždy na poslech a během dalších dvou hodin se snaží obsáhnout zbylé dovednosti, nikdy však během jedné vyučovací hodiny, ale třeba v rámci týdne.

Pro respondentku A je nejnázornější vysvětlit strukturu vyučovací jednotky na epoše, kde je zastoupená vždy rytmická, výuková a vyprávěcí část. U epochy v rámci dvou dnů střídá aktivity typu práce s textem a písněmi, porozumění textu, procvičování

gramatiky a možnosti konverzace. Vždy zařazuje i nějakou tvůrčí činnost ve smyslu lyriky, dialogů nebo například delší slohové práce.

Respondentka B německý jazyk v epochách nevyučuje, strukturu, podle které chce žáky učit, má však určenou pevně. *„Do rytmické části zahrnuji písničky, básně nebo jiné rytmické texty. V hlavní části se objevuje něco nového – gramatika nebo nová slovní zásoba včetně písemného procvičení nebo zápisu do sešitu. Dále pak následuje čtení buď zapsaného nebo předloženého textu, vyprávění příběhu, hra, dramatizace nebo kresba. Konkrétní struktura je závislá na věku a odvíjí se též od konkrétních výukových cílů.“*

Respondentka A popisuje princip nádechu a výdechu, se kterým během svých příprav pracuje. *„Nádech znamená, že musí být člověk aktivní sám za sebe a výdech je, že se v určitém slova smyslu nachází v té posluchačské, ne příliš vědomé pozici.“* Na základě toho hodinu sestavuje tak, aby při ní nedocházelo k určité jednostrannosti a aby se aktivity neustále proměňovaly. Probrat gramatiku je potřeba, ale nedá se to dělat celou hodinu. Studenti také do hodiny přicházejí v určitém rozpoložení, které je třeba zohledňovat. *„Na začátku je třeba studenty naladit na dané téma, pak s nimi určitou dobu pracovat, ale zase vědět, kdy už to stačí, abychom je nepřevařili.“*

Respondentka C vysvětluje výhody hlavního vyučování na tom, že většinou obsahuje všechny předem stanovené části a nejedná se zde pouze o ideální představu hodiny. Přitom však upozorňuje u epochového vyučování právě z pohledu organizace na velmi vysokou náročnost. *„Je velmi důležité mít tam ten přesah, kam chci epochu dovést a co přesně s žáky dělat. S tím pak bývá spojená jistá frustrace, když se učiteli jeho cíle nedaří z nějakého důvodu naplnit. I velmi zkušení waldorfské učitelé tráví přípravou na epochy hodně času, aby jí měli po všech stránkách vyladěnou a aby opravdu každý den navazoval na ten předešlý. Je tedy třeba mít vše výborně připravené a zorganizované. Často se mi totiž stává, že ještě během epochy přicházím na věci, které bych tam ráda zařadila nebo reaguji na situaci ve třídě a pak nedělám přes týden nic jiného, než že se připravuji na práci. Čím je učitel ve waldorfské škole déle, tím víc si uvědomuje tíhu zodpovědnosti ohledně toho, že má teď 14 dní, aby žáky něco naučil, protože pak už tu šanci nemá. Jsou to nervy, ale to je ten adrenalin, který nás na waldorfské škole baví a stojí nám za to.“*

Z praxí a hospitací na waldorfských školách mohu říci, že na přípravu hodiny a její organizaci si učitelé dávají ohromně záležet. Z odpovědí respondentek vyplývá, že ne

pro všechny je snadné a během cvičných hodin možné, ideální strukturu hodiny cizího jazyka sestavenou z rytmické aktivační, výukové a závěrečné vyprávěcí části dodržet. Myslí při tom ještě na střídání činností, vlastní aktivitu žáků a celkové klima třídy. Tady dále záleží na učitelském kolegiu při jednotlivých školách, jak se k organizaci hodin postaví a jestli se nerozhodne i ostatní předměty, nejen ty základní, vyučovat epochovou formou. K uspořádání takového rozvrhu musí být vynaloženo značné úsilí, které by se však mělo nejen z hlediska struktury a časového rozložení, ale i již zmíněných výpovědí respondentek z předchozí výzkumné oblasti, vyplatit.

5.6 Hodnocení žáků

Na waldorfské škole nejsou děti hodnoceni známkami a s formativním stylem hodnocení jsou dotazované učitelky velice spokojené. Respondentce C se na tom líbí, že může žáky opravdu motivovat a rozvíjet je na té úrovni, na které se děti zrovna pohybují. *„Za ta léta je moc krásné vidět, jak se děti posunou a že po pochvalách typu, že tohle už umí a v tomhle se moc zlepšily, jim nemusíte dát trojku, na kterou by to nejspíš v porovnání s ostatními dětmi bylo.“* V ústním hodnocení se dle jejích slov dají pěkně formulovat a vyzdvihnou individuální schopnosti a pokroky každého žáka bez srovnávání. *„Když dosáhne někdo v testu pěti bodů, můžu mu říct, jak se mu to krásně povedlo, protože vím, z jakých možností vycházel, ale někdo jiný může mít osm bodů a já mu řeknu, že je lenoch a měl se na to připravit lépe, protože vím, že na to má schopnosti se výborně naučit.“*

Respondentka A popisuje, jak při nástupu do prvního ročníku na waldorfském lyceu studentům i rodičům říká, že potřebují během prvního pololetí na všech možných aktivitách zjistit, kde je žákova startovní čára. *„Po dvou až třech měsících se to většinou ukáže a na závěr pololetí mám s každým studentem také osobní konzultace a vlastně jim říkám, kde tu jejich startovní čáru vidím, kde vidím jejich dovednosti, silné a slabé stránky a pak se jich také ptám, co s tím chtějí vlastně dělat dál. Tyto rozhovory vedeme v každém pololetí, takže když se posuneme, ptáme se po cílech nových.“* Nad hodnocením přemýšlí vždy tak, že nikoho v té třídě nesrovnává, ale může je posuzovat pouze podle toho, jak na sobě studenti zapracovali nebo nezapracovali. *„Je to mnohem složitější hodnocení, trvá mnohem déle, než když napíšete známky, ale myslím si, že to našim studentům v tomhle ohledu mnohem víc dá. Při zpětné vazbě i dokonce někdo z rodičů a žáků, kdo*

doposud slovní hodnocení nezažili, říkal, že to pro ně bylo příjemné, protože se o sobě leccos dozvěděli a pochopili dříve nepochopené. Pak tu byl i ten názor, že to bylo nepříjemné, protože toho bylo napsáno až příliš, a přestože to souhlasilo, diskuse doma nebyly jednoduché.“

Respondentka B si k jednotlivým žákům průběžně poznamenává, jak četli daný text, jak zvládli pravopis, jakým způsobem pracovali a další postřehy, které jí napomáhají k podrobnějšímu slovnímu hodnocení. *„Součástí psaní vysvědčení je nejdříve část obsahová, aby rodiče věděli, co se v tom půl roce dělalo. Např. jaká témata jsme dělali, jakou mluvnici, jakou čítanku četli, že dramatizovali, zhlédli videa apod. Pak se píše hodnocení přístupu a výsledků žáka, tzn., jak byl aktivní, jak se mu dařilo v mluveném i písemném projevu. Také se koukám na jejich minulé vysvědčení a porovnávám jejich osobní pokrok. Dá se přidat také konkrétní doporučení na nějaké zlepšení.“* Respondentka B dále popisuje, že se v 8. a 9. třídě převádí slovní hodnocení také na známky, což se pro některé rázem stává novou motivací.

Velmi zajímavou myšlenku vnáší respondentka C, která na hodnocení pohlíží i jako rodič dítěte na waldorfské škole. Nelíbí se jí, že syn často přichází domů s dobrým pocitem poté, co mu paní učitelka řekne, že odvedl dobrou práci srovnatelnou s průměrem třídy. *„Třeba kdyby tam měl ty čtyřky, učil by se víc, ale tohle je asi problém spíš nás dospělých.“* O přechodu na známky si však myslí, že může být pro děti na waldorfské škole velmi náročný, jelikož tomuto systému vůbec nerozumí. Dělají to tedy především proto, aby si na to děti alespoň trochu před vstupem na střední školu zvykly.

Pro respondentku D bylo slovní hodnocení velikou výzvou. Došla totiž k zjištění, že v prvním pololetí nezvládla úplně nejlépe sledovat všechny žáky stejně. Těch, kteří jsou extrovertní a více komunikují, si logicky všímala více, lépe rozpoznala jejich silné a slabé stránky a napsat hodnocení jí nedělalo potíže. Problém ale nastal u tišších dětí, které se v hodině moc neprojevují. *„Řešila jsem to s kolegy, kteří mě upozornili, že to tak může být často a některé děti prostě trochu opomineme. Je to o tom, že v dalším pololetí se tomu už člověk snaží vyvarovat a třeba cíleně vyvolává tišší žáky a pomalu zkouší, kde jsou jejich hranice ve vyjadřování. Tito žáci i třeba často správnou odpověď znají a je škoda, aby některé z nich nezazněly jen proto, že mají tito žáci od přirozenosti menší potřebu se vyjadřovat.“* Přes náročnost slovního hodnocení by pro respondentku však

bylo mnohem těžší napsat známku. Přeci i když by byli dva žáci na dvojku, každý z nich je úplně jiný a známka neřekne ani jednomu, kde ty jeho silné a slabé stránky jsou.

Nejvyšší princip hodnocení je dnes sebehodnocení, a přestože se většinou používá klasifikace, respondentka A si myslí, že do budoucna by to mělo být tak, že žák provede své sebehodnocení, učitel ohodnotí žáka a pak by se ti dva měli setkat v rámci rozhovoru a sjednotit si noty. Bez toho by podle ní bylo hodnocení z obou stran příliš subjektivní. *„Myslím si, že sebehodnocení motivuje mnohem víc než známka a učit se pro známky může vyhovovat nám vychovatelům, ale pro vývoj člověka to pozitivní dopad nemá. Slovní hodnocení, které máme my, podle mě radikálně mění vztah mezi učitelem a žákem. A to ne v tom slova smyslu, že jsme kamarádští, ale že naopak musí i učitel vážit slova, aby bylo jeho hodnocení objektivní.“*

Setkání se na praxích s formativním způsobem hodnocení na waldorfské škole pro mě má velikou hodnotu. Myslím, že respondentky v této kapitole velmi pěkně popsaly způsoby svého hodnocení i s důvody, které si během svého nástupu do zaměstnání budu pročitat a snažit vědomě využívat.

5.7 Faktory ovlivňující přípravu učitele na waldorfské škole

Faktorů, které ovlivňují přípravu učitelů v rámci jejich předmětu, je z hlediska učebních cílů a výchovných postojů, využívaných forem a metod, stylů hodnocení či způsobů motivace velká řada. Sami učitelé byli vyučováni a ovlivňováni během svých školních a studentských let mnoha autoritami, které jim pomáhaly při tvorbě vlastních učitelských identit. Respondentka A se popisuje jako klasický případ toho, že měla obrovské štěstí na pedagogické osobnosti, což ji formovalo hned od základní školy. Potkala totiž vychovatele, jichž hlavním krédem bylo pomáhat dětem, nikoli čekat na chyby. Ty samozřejmě zažila také, ale jasně si je definovala. *„Když jsem tyto osobnosti učitelů a vychovatelů poznala, řekla jsem si, že to je přesně ten ideál, který mě formoval v tom být učitelem. Doprovázet dítě a pomáhat mu se neustále zlepšovat, a ne ho kritizovat nebo známkovat. Zámka pro mě totiž není nic jiného než ohodnocení chyb.“*

Svůj pedagogický ideál popisuje respondentka D také na své bývalé učitelce z gymnázia, která projevovala lásku k předmětu, uměla ho naučit a dokázala pro předmět nadchnout i ty, kteří na to neměli úplně vlohy. *„Snažila se vždy pomoci a dokázala na nás přenést, že je to v nás a že pokud tomu chceme věnovat čas, výsledky*

se dostaví a pokud do toho žádnou energii nevložíme, nezlepšíme se. To mi dalo do života obecně, že máme spoustu věcí v rukou my sami a pokud něco chceme, tak to dokážeme. Samozřejmě v určitou chvíli narážíme na vlastní limity, ale primárně jde o toto růstové nastavení, kdy si dám něco za cíl a vážně se tomu budu věnovat a dokážu to.“

Pro respondentku C je zase jejím vzorem v přístupu k dětem dlouholetá kolegyně, která dokáže propojit lásku k učení a lásku k předmětu s vysokou odborností. *„Přijde mi velmi důležité, by učitel uměl výborně německy a aby to nebylo tak, že je jen 2-3 kroky před dětmi.“* Moc se jí líbí i přístupy vlídné komunikace s mantinely se třídou jejich dalších kolegyň a kolegů. *„Ideálně by měl učitel vědomě komunikovat s dětmi, a to nejen tak, že jim něco emocionálně vykládá, ale že si svoje myšlenky umí srovnat v klidu v hlavě a řekne jim, co jim říct chce a co má jistý výchovný a podporující dopad.“*

Pro respondentky A i C jsou ti, kteří je samotné nejvíce ovlivňují, právě děti. Žáky se nechávají inspirovat při vytváření nových projektů na základě jejich zájmů a schopností. *„Je totiž třeba se pořád orientovat v ideálech mladých lidí,“* vysvětluje respondentka A. Nejvíc ji však formovalo to, když se chodila dívat na své kolegy jazykáře. To jí často motivovalo anebo si naopak řekla, že toto není její styl. Průběžně se do jiných hodin chodí dívat i respondentka D, a to nejen na ty předměty a ročníky, ve kterých sama vyučuje.

Veliký význam pro respondentku B měla za začátku tandemová výuka, která jí co do zkušeností dala opravdu hodně. Nyní už si hodiny vytváří sama, při přípravách reaguje na již proběhlé hodiny a na případné reakce a přání dětí.

Nápady od ostatních kolegů a kolegyň se respondentky nechávají vzájemně inspirovat. Škola je jeden celek, jeden tým a podle respondentky D by měli učitelé stejného oboru chtít, aby byl předmět vyučován na podobné úrovni bez větších obsahových rozdílů. Vzájemné sympatie mezi učiteli mohou vzbudit i prvotní touhu učit, kterou popisuje respondentka B na setkání se svou kolegyní z waldorfské školy.

„Kolektiv učitelů na waldorfské škole je opravdu specifický v tom, že se tam setkají lidé, kteří mají chuť dlouhodobě na sobě pracovat,“ dodává respondentka A. Učitelé se pravidelně setkávají jak v rámci waldorfského hnutí, českého i mezinárodního, tak v kolektivu pedagogů dané waldorfské školy. Jeden z důvodů, proč se rozhodly naše respondentky C a D na waldorfské škole pracovat, byla příjemná atmosféra, kterou utvářejí podobně naladěni, přátelští a otevření lidé. *„Ta otevřenost je pro mě hodně*

důležitá, protože si při ní vyměňujeme zkušenosti, nápady, ale i názory a postřehy naší práce a dětí. Je to známé a bezpečné prostředí, což je pro mě také důležité, a když někdo přijde s nějakým dobrým tipem nebo knížkou, tak z jejich nápadů ráda čerpám,“ popisuje respondentka C. Respondentka D, nováček mezi waldorfskými pedagogy, je za kolegy, kteří s ní bez dožadování sdílí nápady nebo materiály, velice vděčná. Vzájemná kooperace jí dodává základ, ze kterého může vycházet, když po ruce nemá učebnici.

Waldorfské semináře jsou výbornou příležitostí k setkávání waldorfských učitelů, získávání inspirace od kolegů i z jiných škol, a především k neustálému rozšiřování a prohlubování učitelových znalostí v konkrétních oborech v rámci waldorfské pedagogiky i mimo ni. Respondentka B má za sebou například tříletý waldorfský seminář, do toho se již účastnila několika interních seminářů, kde si člověk může vybrat z různých předmětových a uměleckých skupin. Také byla se svými kolegyněmi v Berlíně na waldorfském semináři pro učitele cizích jazyků a navštívila waldorfské školy u nás i v Německu. Respondentka C se také velmi ráda vzdělává tím, že se účastní nejrůznějších webinářů, seminářů a také spolupracuje s centrem výuky cizích jazyků. Z nových podnětů a nabídek bývá nadšená a zkouší je ihned použít, přestože se všechny časem nemusí ujmout. *„Mám moc ráda odejít ze známého, někde jinde poznat něco nového a obohatit si svojí práci ze všech možných zdrojů.“*

V rámci toho, že by respondentka D na waldorfské škole chtěla zůstat, cítí velikou potřebu dalšího sebevzdělávání. Ráda by si doplnila waldorfské vzdělání, ale rozhodně chce zapracovat i na svých pedagogických schopnostech ve smyslu toho, jak předcházet určitým situacím, nebo jak se v jistých situacích chovat.

Respondentka A se postupem času dostala k tomu, že sama začala vzdělávat učitele němčiny jako cizího jazyka v rámci waldorfského hnutí, což jí donutilo na sobě hodně pracovat. Tím nemá na mysli pouze četbu antroposofických textů, ale také sleduje nejrůznější trendy v rámci jazykových institucí nebo německých platforem učitelů němčiny jako cizího jazyka. Díky tomu, že prošla waldorfským seminářem nejen tady, ale i v Německu, získala již mnoho zkušeností a kontaktů.

Výuka němčiny jako cizího jazyka na waldorfských školách je stále odborně málo zpracované téma, protože státy, ve kterých waldorfské školy vznikaly, nemají němčinu jako cizí jazyk. Proto se v tomto směru respondentka A snaží být v České republice velmi aktivní. *„Je třeba držet krok nejen se svým oborem, ale umět dávat věci do souvislostí*

a společně s ostatními učiteli přemýšlet o tom, jak by se to naše vzdělávání mělo rychle proměnit. My vzděláváme totiž pro budoucnost, ne pro minulost.“

Faktorů, které nás při pracovní cestě ovlivňují, je velká spousta. Počínaje prvními autoritami, které na člověka během utváření vlastní identity působí, a mysliteli a učiteli lidstva konče. Výběrem učitelského povolání se člověk nachází ve zcela jiné roli, která mu před takovým množstvím dětí nabízí zcela jiné možnosti. Stojí před mladou generací plnou nových a inovativních impulzů, schopností a zájmů, a proto je inspirace dětmi, které učitel zrovna vyučuje, klíčová. Především mladým učitelům bývají ku pomoci starší a zkušenější kolegové, ale na waldorfské škole je z odpovědí našich respondentek vzájemné spolupráce mezi všemi běžná. Kolegové sdílí zkušenosti se třídou a jednotlivými dětmi, předávají si tipy na materiály a jsou otevření novým inspiracím. Pravidelné setkávání waldorfských učitelů na učitelských konferencích, v rámci školy a českého i mezinárodního waldorfského hnutí, které v běžném školství není normou, učitelům nabízí spektrum podnětů k přemýšlení nad svou prací.

6 Výsledky výzkumného šetření pro výuku tělesné výchovy

V druhé části výzkumného šetření jsou prezentovány odpovědi na výzkumné otázky respondentů z waldorfské školy v jednotlivých zkoumaných oblastech se zaměřením na výuku tělesné výchovy.

6.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika

Stejně jako od dotazovaných učitelek německého jazyka z waldorfské školy mne na úvod zajímaly postoje vůči antroposofii našich respondentů vyučujících tělesnou výchovu na tomto typu školy.

Respondent E vnímá, že aby waldorfská pedagogika byla waldorfskou pedagogikou, musí z antroposofie vycházet a stavět na ní. Rudolfa Steinera pokládá respondent G za jednoho z nejdůležitějších duchovních učitelů svého života a v tomto duchu přistupuje i k jeho myšlenkovému odkazu. Antroposofie mu poskytla a stále poskytuje nové odpovědi na starší i postupně vyvstávající otázky o něm samém, i všem, co se děje kolem. Nechápe ji však jako teoretickou příručku o pedagogice nebo léčení, ale postupně se pro něj stala živým sdělením, jímž duchovní mistr vysvětluje zákonitosti našeho vesmíru.

Respondent E si pod antroposofií představuje neviditelnou bytost, která pomáhá, inspiruje a nabízí podněty k vlastní tvořivosti. Dodává mu jistotu, že někde v dálce existuje ideál a že se k němu s dobrou vůlí blížíme.

Antroposofii a dílo Rudolfa Steinera vnímá respondent H jako obrovskou pokladnici myšlenkových konceptů a vhlédů na různé oblasti lidského života a lidského poznání. Hlavní antroposofickou, či spíše již starořeckou ideou, je pro něj idea všestranně rozvinutého jedince po tělesné, duševní i duchovní stránce, k čemuž slouží i pohybové aktivity, cvičení a hry, které jsou vybírány a přizpůsobovány vývojovým fázím dítěte a člověka.

Právě o antroposofický pohled na lidský vývoj se z pedagogického hlediska velmi zajímá respondent F. Zmiňuje Steinerovo rozdělení dětského vývoje do sedmiletí a zdůrazňuje potřebu učitele tato vývojová období dobře znát. „*Waldorfská pedagogika je totiž postavená na tom, že by děti měly dostávat správnou myšlenkovou potravu ve správný čas.*“ Za důležité a všeprostupující vnímá také rozdělení člověka na čtyři články,

tzv. čtyřčlennost lidského organismu. Současný pohled na svět respondenta G včetně jeho působení na waldorfské škole je zásadně ovlivněn právě antroposofickou antropologií, v jejích termínech nejčastěji uvažuje.

Myšlenkové uchopování cílů, obsahů i forem vzdělávání respondenta H skrze pohybovou výchovu se z velké části shoduje s principy waldorfské pedagogiky. *„Věřím, že čím vědoměji člověk ovládá své tělo a má k němu navázaný pozitivní vztah, dokáže vnímat a naplňovat jeho potřeby, tím vědoměji dokáže vnímat a ovlivňovat své duševní stavy, rozumět svým myšlenkovým pochodům, stereotypům a vzorcům a také je dokáže lépe a vědoměji měnit a utvářet. Jinými slovy pohybová výchova, pohybové aktivity a cvičení proměňují lidské vědomí. Je to nástroj, skrze který se můžeme učit poznávat a rozumět sami sobě a okolnímu světu. Prostorovému světu v nás samotných i kolem nás v jeho souvislostech, příčinách i důsledcích.“* Respondent H se však stále považuje především za učitele tělesné výchovy a sportu na waldorfské škole nežli za waldorfského učitele tělesné výchovy.

Podle výpovědí všech dotazovaných trvá seznamování se s antroposofií celý život. Někteří z nich ji berou více jako inspiraci ke své práci s dětmi a soustředí se převážně na myšlenky, které se týkají pohybové výchovy jako nástroje k rozvoji lidského vědomí a poznání. Pro jiné je antroposofie více duchovním směrem, který jim objasňuje skutečnosti života na zemi.

6.2 Výukové cíle v pojetí učitele tělesné výchovy na waldorfské škole

Při formování svých cílů vychází respondent H především z myšlenky všestranně rozvinutého člověka po stránce tělesné, duševní a duchovní, vedoucí k postupnému rozvoji vědomí vlastního Já, zdravého sebepojetí a sebevnímání. V návaznosti na předchozí výzkumnou otázku respondent H dodává, že se cítí být mnohem důkladněji seznámen s waldorfskou pedagogikou nežli se samotnou antroposofií, a to především z důvodu větší srozumitelnosti, konkrétnosti a praktické využitelnosti. Výukových cílů je podle něj mnoho a záleží na úhlu pohledu a dílčích cílech tělesné výchovy. Proces vedoucí k sebepoznání, který se děje skrze pohybové aktivity, je pro něj však tím hlavním cílem pohybové výchovy. *„Vyrovňovat a uvolňovat tělesné i duševní dysbalance způsobované výukou jiných předmětů, sedavým způsobem výuky v jiných předmětech, mentální náročnost a napětí kompenzovat tělesným pohybem, jeho rytmem*

a emocionálním uvolněním (např. skrze pohybové a sportovní hry). Rozvíjení obecné tělesné zdatnosti a pohybových schopností jako je rychlost, síla, vytrvalost, pohyblivost, schopnost pohybové orientace v prostoru. Učení se novým pohybovým dovednostem, rozvíjení a zdokonalování již naučeným – běh, skoky, chytání, házení, šplhání, gymnastické dovednosti atd. dle nároků jednotlivých tělesných cvičení či her. Učení se a rozvíjení sociálních dovedností – spolupráce, komunikace, samostatnost, empatie k druhým. Učení se a rozvíjení morálně-volných dovedností – respektování pokynů učitele, dodržování pravidel, smysl pro fair-play, schopnost sebezpřekonání. Cíl sebe-poznání skrze pohybové aktivity a cvičení růst ve vědomí vlastního Já, zdravého sebepojetí, sebevnímání a sebedůvěry, rozvíjet schopnost širšího vnímání dějů kolem nás i v nás (tělesné, psychické), vnímání příčin a důsledků. Orientace v prostoru kolem sebe i v sobě samém.“

Více než pedagogika respondenta G naopak zajímá lidská bytost jako taková, především pak vztah těla a duše. Pedagogikou se proto nezabývá tolik jako jinými oblastmi antroposofie, které prý konkrétněji odpovídají na jeho otázky. Podoba výukových cílů a celkové pojetí cílů výuky jako takových se u něj mění a vyvíjí. Postupně dospívá k názoru, že to podstatné se neodehrává prostřednictvím výuky ve smyslu určité koncepce, ale za mnohem důležitější pokládá osobní setkání a související vztah dvou lidských bytostí, učitele a studenta. „*To hlavní, co si student z takového setkání odnáší, podle mě nebývají samotné informace, ale spíš celkový obraz setkání s druhým člověkem. Abych uvedl příklad, mimoděk pronesená odpověď na nějakou nepřímou otázku či neadresná poznámka v šatně může studenta ovlivnit víc než pseudodokonale vypracované schéma hodiny.“*

Ve svém přístupu k pohybové výchově respondent G zpočátku vycházel ze svého vzdělání a dával si za úkol studenty přes dobře zvnitřněný pohyb celkově rozhýbat, směřoval tedy více do kvality pohybu. Nyní mu přijde podstatnější vztah studentů k vlastnímu tělu, což považuje za velmi hluboké téma, k jehož pedagogice si stále hledá cestu.

Konkrétnější cíle jako je zkoušení a učení se novým dovednostem, pravidelnost posilování, dodržování pravidel a zažívání týmové spolupráce, nám rozepisuje respondent E. Je také velice zaujat vlivem tělesných cvičení na rozvíjející se vůli mladého člověka a myšlenkou z waldorfské koncepce tělocviku o spojitosti kultivace pohybu

a vývoji mravnosti. Pohybovou výchovu chápe i jako práci na utváření zdravého postoje a veliký vliv přisuzuje také skutečnosti, jak blahodárně pohyb působí na dýchání a psychiku člověka („*ve zdravém těle zdravý duch*“). Zájem na tom, aby žáky pohyb bavil a uvědomovali si jeho důležitost pro vlastní život, s respondentem E sdílí i respondent F. Pro něj je tím hlavním cílem, aby se děti hýbaly a aby to nebylo pouze v tělocviku, ale aby je náplň hodin motivovala tak, že pro ně bude pohyb důležitý. „*Jsou děti, které nadchne všechno, děti sportovně nadané ale vybíravé a pak děti, které obecně radši dřepí. Já chci, aby se aspoň na chvíli nějakým způsobem zapojili všichni. Děti mají v dnešní době větší tendence si ke všemu sedat anebo je tu druhý extrém sportovních oddílů, kde jsou přetěžované. Můj cíl je, vyplnit ten prostor mezi tím. Mezi výkonnostním sportem a nepohybem.*“

Své výukové cíle někteří respondenti formulují konkrétněji k tělesné, respektive pohybové výchově, jiní na ně nahlíží z obecnější perspektivy waldorfské pedagogiky a popisují své vlastní myšlenky, které se jim při otázce výukových cílů vybavují. Zde si troufám napsat, že zamýšlení se našich respondentů nad touto výzkumnou otázkou může čtenáře překvapit.

6.3 Motivace žáků

Naši dotazovaní tělocvikáři si za důležitý cíl pokládají správnou motivaci svých žáků, především vlastním příkladem a nadšením, a i když to podle respondenta F může znít jako klišé, pokud je z předmětu učitel sám okouzlen, funguje to. „*Často to prožívám s nimi a na chvíli se ze mě opět stává dítě. Prostě jim ukazuji, že mě to taky baví.*“ Respondent E také rád cvičí, hraje hry spolu s žáky a občas jim ukáže, co by mohli sami zvládnout (např. žonglování, jízda na jednokolce). S kolegou si také například dali před žáky motivační cíl, udělat na konci školního roku padesát kliků v kuse.

Studenty respondent H motivuje především tím, kým je. Snaží se být autentický, nedělat ze sebe chytráka, umět přiznat chybu nebo omyl a také se umět omluvit, i to je totiž někdy třeba. Respondent G se pokouší o ilustraci vlastních postojů k překonávání překážek při nácviku, chce jim zvědomit pocity, které mohou prožívat a podtrhnout zajímavé momenty společných chvil. Zbytek se učí nechávat na žácích. „*Podle mě je mohu nejlépe (de)motivovat (ne)radostí, kterou sám prožívám při společných činnostech.*“

Stejně jako v jiných předmětech jsou i v tělocviku žáci, kteří vynikají a žáci, pro které nácvik určitých pohybových dovedností není snadný. Respondent F se žákům proto snaží opravdu věnovat, aby z hodin neodcházeli demotivovaní, nevzdali se a chtěli to zkusit příští hodinu znovu. *„Sport může být velmi individualistický, ale podle mě by měl být tělocvik postaven spíše na prožitku společného snažení.“*

Učitelův pozitivní přístup, vlastní nadšení z předmětu, a tedy z pohybu, nepovyšování se nad žáky a poskytnutí dostatečného prostoru ke svobodnému prožívání za pomoci pohybové aktivity je mé shrnutí k motivaci, které bych si přála, aby se při mé vlastní praxi stalo automatickým.

6.4 Hodnocení žáků

Ve spoustě momentů vyučovacího procesu je podle respondenta H již na první pohled vidět, kdo lépe či hůře ovládá nějakou pohybovou dovednost. Studenti tak mohou ihned během průběhu aktivit zažít zpětnou vazbu, a to nejen ze strany učitele, ale především sami k sobě. *„Vidí, zda se jim něco povedlo, zda dali či nedali basketbalový koš, přeskočili úspěšně laťku, promeškali vhodnou příležitost k nahrávce, překonali vlastní strach a přešli lavičku ve vysoké výšce apod. To je velký benefit pohybové výchovy, okamžitá zpětná vazba.“*

Při vytváření hodnocení si respondent G studenta nejprve vybaví ve své mysli, soustředí se na celkový dojem z jeho pohybu i na dílčí momenty, jimiž ho zaujal. Dále uvažuje o vývoji jeho projevu při aktivitách i mimo ně. Takto si náš respondent tvoří obraz, který se žákovy snaží vysvětlit a popsat. Hodnocení často zakončuje osobnějším sdělením, nejčastěji týkajícím se překážek, které učitel před studentem rozpoznává.

Respondent F si myslí, že je při hodnocení důležité vnímat, jakou mají žáci chuť a motivaci se do věcí zapojit, jak spolupracují v týmu, nebo jestli hrají fér. Dětské výkony například ve sprintu nebo skoku dalekém pro něj však nejsou kritéria hodnocení. Aby děti viděly, zda se zlepšují nebo ne, rád jim výkony změří, ale důležité pro něj nejsou. Stačí mu u žáků vidět chuť se zapojit a především překonat sám sebe.

Respondent E vysvětluje, že každý má své dispozice, ale než že by studenty omezovaly jejich tělesné předpoklady, mají problém spíše s ovládním své vůle, trpělivosti a překonávání nechuti, často i lenosti. Na konci každé hodiny má náš respondent zavedený závěrečný kruh, kdy se každému dostane možnost sebereflexe. Při

hodnocení se snaží o popis zvládnutého i nezvládnutého, na vysvědčení pak spolupracuje učitel tělocviku ještě s třídním učitelem a učitelem eurymie.

Jak správně nastavit hodnocení tělesné výchovy je téma, které sama ještě neumím pořádně uchopit. Z vlastních zkušeností jako žačka, studentka a začínající učitelka mám vyzorované, že pokud se na škole hodnotí sumativně, máme tu dva typy učitelů. První je ten, který všem dětem rozdá jedničky za nic, protože ze sportu přece nikdo nedostane špatnou známku. Druhý chce tělocvik dostat na úroveň předmětů, jako je matematika nebo český jazyk a dětem dá z tělesné výchovy klidně čtyřky, pokud nejsou šikovní nebo mají malou snahu. Ani jeden z těchto učitelů mě však za celou dobu nepřesvědčil zařadit se mezi ně a pokračovat v tomto stylu hodnocení, který má dle mého názoru demotivační charakter. Žáci nebudou mít radost ze cvičení, pokud nebudou dostávat pravdivou a upřímnou zpětnou vazbu a už vůbec se nebudou chtít zapojovat, pokud z učitelova přístupu získají pocit, že na něco nemají predispozice, stejně jako jiní žáci zase nemají predispozice třeba na matematiku.

S odpověďmi našich respondentů na tuto výzkumnou otázku se však dostáváme na tip školy, kde nám zdaleka nejde o výsledky bez kontextu, nýbrž o to, aby žáci chtěli dál vyvíjet úsilí v daném předmětu, zlepšovali své dosavadní individuální schopnosti bez většího srovnávání a aby jim to dělalo radost.

6.5 Formy a metody ve výuce tělesné výchovy na waldorfské škole

Respondent G uvažuje o formách a metodách nerad, jelikož má pocit, že jejich aplikace vyžaduje pozornost, která pak schází v tom nejpodstatnějším z pedagogického procesu, a to v přímém setkání s druhým člověkem. Popisuje, jak chodí rád po horách, kde cítí přímý kontakt s duchovním světem a vše, co vede k tomuto stavu jeho nitra, pokládá za svou přípravu. *„Často si kladu otázku, jak to udělat, abych do každého okamžiku svého života, tedy i do výuky, přicházel v obdobném rozpoložení. Jakým bych pak musel být učitelem!“* Někdo se tedy zaměří na podrobné studium metodiky, náš respondent ráno medituje a modlí se, aby jeho nižší sklony nestály v cestě jeho poslání. *„Studiu se samozřejmě věnuji také, snad i vcelku poctivě. Není to však intelekt, který dělá hodiny povedenými a nečiní to ani emoce.“*

Konkrétní formy a metody ve výuce tělesné výchovy jsme se dozvěděli od respondenta F, který je zastáncem nejrůznějších sofistikovaných pohybových her, které

nadchnou všechny. Do hodin vnáší nácvik cílených sportovních aktivit, v rámci nichž dochází k protažení či posílení, a u kterých děti zjistí, že vše nejde hned a pro zlepšení je třeba něco dělat. Snaží se také zapojovat metody „natural movement“, založené na přirozeném pohybu vycházející primárně z pohybů zvířat.

Pohybové hry, pokud možno v přírodě, jsou velmi oblíbené respondentem H, který na ně pořádá i workshopy pro dospělé. Má jich nasbíranou za svou praxi již pořádnou paletu a v kombinaci s Bothmerovou gymnastikou a prvky cirkusu pestře vyplňuje své hodiny. Rovněž se snaží o to, aby každá vyučovací lekce obsahovala prvky samostatnosti, spolupráce, zamyšlení se nad smyslem daného obsahu a nad tím, jaké pohybové či sociální dovednosti oslovuje a rozvíjí. Stále však hledá další nové obsahy a způsoby, jak výuku dále rozvíjet a inovovat.

Jak jsme se již dozvěděli ve výzkumné otázce ohledně žákovského hodnocení, respondent E má na tělocviku zavedenou pravidelnou reflexi po každé proběhlé hodině. Co se forem a metod práce týče, nejvíce čerpá z vlastních prožitků a minulých zkušeností a využívá prvky intuitivní a zážitkové pedagogiky. Také pracuje se sny a „bleskovými“ inspiracemi s návazností na zažité a osvojené prvky. Jeho velikou vášní je cirkusová pedagogika, která se ve výuce objevuje v nejrůznějších podobách. K tomu všemu mu pomáhá školní i osobní itinerář pomůcek.

Po slovní potyčce s žáky, kteří odmítali navrhované aktivity učitele, zkouší respondent F občas přijít s volnější formou hodiny. *„Nabízím jim tedy více možností, ze kterých si můžou vybrat a už se mi nestává tak často, že by za mnou žáci chodili nespokojení, protože je něco nebaví.“*

Řadu metodických kroků mají naši respondenti již z minulosti vyzkoušených, a už dobře vědí, co má u žáků úspěch, nebo jakým způsobem je různým pohybovým dovednostem naučí. Typické bývá, že má každý tělocvikář svou silnou a oblíbenou oblast, kterou nad ostatními trochu upřednostňuje. Na odpovědích našich respondentů je však zřejmé, že mají všichni otevřenou mysl nejrůznějším oborům, od pohybových her a speciálních pedagogických směrů až po filozofii.

6.6 Organizace a příprava hodin

Při organizaci vychází respondent H z celoročního tematického plánu výuky TV, kde je rozděleno, čemu se věnuje v různém období roku. Dle toho pak chystá konkrétní přípravy na vyučovací hodiny formou bodových poznámek.

Respondent E si snaží vždy před začátkem vytvořit pomyslný obraz a hodinu „zažít už předem“. V něm si promítne hlavní cíl hodiny, její dynamiku, společný zážitek, rozpoložení své i celé třídy a závěrečnou reflexi. Celkové působení tělesných cvičení si rád představuje i respondent G a na základě žákových reakcí během jejich realizace se pokouší odhalovat, co, kdy, kdo a jak zrovna ve svém životě může potřebovat.

Podle respondenta H začíná hodina obvykle nějakou zahřívací částí, fyzickou i mentální, kdy je cílem zpřítomnění a naladění pozornosti ke svému tělu i prostoru a k hlavní výukové části. Dobré jsou například společné rytmické aktivity. Pro respondenta E hodina začíná už aklimatizací a adaptací na prostor. Po rozběhání, honičkách, společném kruhu a informacích o tom, co žáky v hodině čeká, následuje dynamický strečink spolu s lehkým posilováním a hlavní činností. Cílem hlavní výukové části je jak podle respondenta F, tak i podle respondenta H nácvik nových nebo zdokonalování již naučených pohybových schopností a dovedností. Obsahem hlavní části může být i nějaká nová herní pohybová aktivita k rozšíření pohybového rejstříku žáků. Zábavnou hru, do které se žáci plně ponoří, se snaží volit i respondent E. Hry přizpůsobené věku dětí v hodině podle respondenta F nesmí chybět a podle jejich cílů mohou být zařazovány na začátek, doprostřed i na konec hodiny. Závěrečná část by měla ideálně obsahovat krátkou relaxační část formou kompenzace (protahování a uvolňování) nejvíce zatěžovaných svalových skupin a také závěrečné shrnutí a reflexe hodiny ze strany vyučujícího i studentů, na čemž se respondenti H a E shodují.

Respondent G své hodiny utváří z aktivit, které mu přijdou adekvátní pro danou třídu v daném období a hodně vychází z toho, čím se nechá sám nadchnout ve svém volném čase. Při plánování posloupnosti si občas bere na pomoc základní neurologické principy. První rok si konkrétní plánované aktivity psal na papír a pak se tomuto plánu pokoušel dostát. Nic ho prý však od studentů nemohlo odstříhávat více než snaha dodržet předem daný teoretický harmonogram. *„Za důležitější než plánování aktivit a strukturu hodiny pokládám kultivaci nitra učitele.“* Než dokonalé přípravě se našemu

respondentovi osvědčilo věnovat pozornost vnímání aktuálního rozpoložení ve třídě i v jednotlivcích. *„Považuji za dobré si uvědomit nepoměr mezi dvěma hodinami tělocviku týdně a čtyřiceti i více hodinami, které studenti stráví hraním počítačových her. Dokud se nic nezmění, máme pouze velmi omezenou možnost jim hlouběji prospět. Mnohem více jim můžeme dát upřímným setkáním a sdílením toho nejkrásnějšího, co v sobě dokážeme najít.“*

Na waldorfské škole, jejíž typickou organizační formou je vyučování v epochách, je na změnu šance poněkud vyšší. Epochově bývají vyučovány sice ve větší míře základní předměty, avšak jak už jsme se mohli dočíst ve výzkumném šetření pro německý jazyk, když se chce, lze to uskutečnit i v jiných předmětech. Proto jsem se neváhala zeptat našich respondentů, jaký názor k využití epochy při výuce tělesné výchovy zastávají.

Respondenta E jsem otázkou trochu překvapila, jelikož o tělocviku epochovou formou zatím neuvažoval. Velice by podle něj záleželo na věku žáků, délce epochy, časovém rozložení a na tom, zda by ji vedl také třídní učitel. Přestože by mohla být časová dotace vyšší, asi mu více vyhovuje, že žáci zažívají tělocvik pravidelně každý týden. Umí si však představit typ „projektů“ na určitou dobu (např. 14 dní) zakončenou určitým výstupem, např. cirkusovým představením.

Respondentovi G se zdála zprvu epocha tělocviku nesmyslná. Dnešní dospívající mají pohybu chronický nedostatek a než tělocvik z výuky odebrat mu přijde smysluplné zařadit pohybovou výchovu do každého dne. Postupně však přišel na to, že tomuto hygienickému požadavku stejně není možné dvěma hodinami týdně vyhovět. Zvláště u dívek, kde je pravidelná absence podstatně vyšší. *„Za nejlepší proto pokládám pohybové týdny mimo školu nejlépe v přírodě, při nichž studenti mohou do prožitku tělesného pohybu hlouběji proniknout. Za zvážení stojí kombinace podobných projektů s epochovou výukou ostatních předmětů. Mezi výhody by jistě patřila možnost vyšší koncentrace studentů na pohybové aktivity, čehož je u klasického tělocviku stále obtížnější dosáhnout. Dále praktické představení určitých zásad zdravé péče o postupně unavované tělo, což bude jedno z velkých témat budoucnosti. S tím souvisejí také témata hygieny, tělesných cyklů, stravy, spánku, bolestí zad atd., jejichž edukací bychom studentům mohli předat něco skutečně zásadního pro jejich život. Další výhodou je možnost prohloubit motorické dovednosti díky využití vhodné poslušnosti.“* Podle respondenta G je vztah k vlastnímu tělu nevyřešená, ale o to zásadnější otázka naší

společnosti a tento typ výuky by mohl všem zúčastněným pomoci se v této problematice začít orientovat.

Pro aktuální myšlenku využití epochy ve výuce je i respondent H, a to především vzhledem k organizaci výuky tělesné výchovy na středním stupni, kdy má obvykle každá třída dvouhodinovou tělesnou výchovu jednou za 14 dní. V tomto případě by raději uvítal epochové vyučování tělesné výchovy, kdy po nějaký čas, např. 2-3 týdny, probíhá každodenní praktická i teoretická výuka a je možné se uceleně a intenzivně věnovat nějakému tematickému okruhu. Učení se novým pohybovým dovednostem tak může být mnohem efektivnější.

Respondentovi F přijdou epochy i v jiných předmětech logické, uvědomuje si však organizační hlediska, která mohou občas různé vznešené myšlenky a návrhy svazovat. Tělocvik v epochách konajících se párkrát za rok mu přijde lehce problematický i v tom, že předmět vyžaduje pravidelnost. *„Pokud se však epocha povede a žáky určité téma nebo druh aktivity pohltí, mnohonásobně se zvýší jejich motivace, že si i sami ve volném čase dostojí pravidelnosti a výsledek by byl daleko lepší.“* Jako příklad uvádí Řeckou epochu, která se nepromítá pouze do dějepisu, ale je součástí i třeba tělocviku. *„Páté třídy ze všech waldorfských škol se sjedou na vybrané škole, kde se odehraje tři až čtyřdenní olympiáda a žáci mezi sebou mohou soutěžit v pěti starých disciplínách.“* Pan učitel vypráví, jak všechny děti olympiádou dopředu žijí, protože je na ně působeno z mnoha směrů a předmětů a oni se na ni připravují. *„Tělocvik v ten čas využíváme k přípravě a u mnohých dětí to má přesah i mimo školu, kdy do toho vtahují třeba rodiče a dokážou se pro to velice nadchnout. Nebyla to tedy otázka dvou hodin tělocviku, ale přeneslo se to dál s živým záměrem.“* Tímto příkladem se dostáváme opět k antroposofii. Učební plán waldorfské školy je uspořádán tak, aby děti zažívaly skrze vyučovací obsahy vývoj lidstva, a to podle jejich vývojové fáze, ve které se právě nachází. *„Staré Řecko bylo obrazem harmonie, duch a těla, a podle Steinera se děti v 5. třídě nachází právě v této harmonii. Od 6. třídy už může docházet k bouření.“*

Hodiny tělesné výchovy mají i na waldorfské škole celkem typickou strukturu, které se tělocvikáři snaží dostát. Velmi usilovně přemýšlejí o správném výběru aktivit, jejich posloupnosti a návaznosti, avšak stále musí brát v potaz nedostačující časovou dotaci předmětu.

6.7 Faktory ovlivňující přípravu učitele na waldorfské škole

Faktorů ovlivňujících přípravu učitelů v rámci jejich pedagogického počínání je jak z hlediska učebních cílů a výchovných postojů, využívaných forem a metod, stylů hodnocení či způsobů motivace mnoho. Učitelem se člověk nenarodí, ale na jeho cestě se sejde tolik příčin a zajímavých setkání, které mu pak jeho cestu ukážou. V konkrétních fyzických podobách to byly pro respondenta H vlivy mnoha učitelů tělesné výchovy a sportovních trenérů, kteří utvářeli jeho vlastní pozitivní vztah k pohybovým aktivitám a obecně k filozofii sportu. V mládí pro něj byl ideálem jeho otec, který byl však zaměřen především na výkonnostní složku pohybu. *„Vnitřně jsem hledal ideál učitele tělesné výchovy, který ovládá dobře nejen své vlastní tělo a dokáže dobře zprostředkovat a vést vyučování tělesné výchovy, ale především člověka, který se dívá na pohybovou výchovu jako na proces výchovy vedoucí k všestranně rozvinutému člověku nejen po stránce fyzické, ale především po stránce sociální, tedy lidské.“* Takový učitel se pro něj zhmotnil v podobě hlavního lektora hnutí Bothmer movement, dlouholetého učitele tělesné výchovy na waldorfské škole v Anglii. *„V tom nejhlubším smyslu je tím ideálem člověk, který sám aktivně hledá odpovědi na věčné otázky smyslu života a jeho principů a pohybové aktivity jsou pro něho nástrojem k tomuto hledání i k nalézání odpovědí. Sám skrze pohybové aktivity roste ve svém vlastním vědomí k celistvosti a jednotě lidského bytí.“*

Za někoho, kdo velmi ovlivnil nejen pedagogickou cestu respondenta G, by mohl být Rudolf Steiner nebo i další duchovní učitelé lidstva. Jejich jiskry spatřuje v přátelích z kolegia, v některých studentech i dalších lidech. On však věří, že ideálního učitele nebo možná lépe řečeno božského člověka, má každý sám v sobě. *„Mým ideálem je zasvětit svůj život službě Bohu, vložit všechny své síly a vlastnosti do tvorby onoho Nebe zde na Zemi bez ohledu na konkrétní podmínky.“*

Respondenta F nejvíce inspirují učitelé, kteří se neustále vzdělávají, snaží se antroposofii co nejlépe porozumět a umí ji zařadit do praxe. Velikou chuť učit se má od těch, kteří nepředávají jen obsah, ale dávají do toho kus sebe.

Ve svých kolezích vidí inspiraci nebo oporu i ostatní učitelé. Pro respondenta H i G má výměna a srovnání zkušeností, vzájemná inspirace a podněcování k hledání efektivních způsobů vlastního vyučování zcela nezastupitelné místo. Respondent F

na kolegiální spolupráci na waldorfské škole nedá dopustit, neboť jeho dobrý pocit, který z prostředí má, mu na začátku jeho cesty velmi ulehčil práci.

Inspirace samotnými studenty je pro respondenta E na prvním místě. Respondent F dodává, že čím lépe se mu třídu podaří poznat, tím větší má výhodu a hodinu může žákům více přizpůsobit. Ovlivňovat studenty se nechává i respondent G, a to někdy i proti své vůli. Nejzásadnější inspiraci mu prý poskytují sny ve spánku, v nichž se mu zobrazují různé varianty konkrétních situací mezi jím a studenty. Díky nim se pak učí chápat odlišné následky svých možných reakcí a v hodině se k nim potom snaží být bdělejší.

Děti umí být velikou inspirací pro novinky či nejrůznější modifikace pohybových aktivit, respondent H si svůj rejstřík her a nápadů však neustále rozšiřuje i pomocí výukových videí nebo návštěvou workshopů a seminářů. V poslední době se sám učil například metodiku cirkusových disciplín a dál by rád zkusil základy bojových sportů nebo využití relaxačních metod ve výuce TV. Rovněž stále těží ze čtyřletého výcviku v Bothmerově gymnastice a její filozofie k pohybové výchově dětí a mládeže. Samotná práce učitele tělesné výchovy ho však nutí se neustále udržovat v tělesné a mentální zralosti.

Respondent F se rád účastní waldorfských seminářů a letních škol, na kterých si vybere oblast, kterou potřebuje a chce zlepšovat. Ve svém oboru se respondent E dál rozvíjí taktéž různými kurzy, na kterých trénuje cirkusové disciplíny i jiné, dále také čtením knih nebo vlastním cvičením a posilováním.

Pro vlastní seberozvoj věnuje respondent G pozornost impulzům z duchovního světa, které v různých podobách vstupují do jeho života a prožívání. Věnuje pozornost svým snům, z nichž čerpá mnohá ponaučení a cenné vhledy. Také rád čte slova duchovních mistrů a obecně knihy týkající se lidské bytosti a jejímu poměru k okolnímu světu. Především se snaží zůstat pozorný k vnitřnímu hlasu, ke slovům přátel a celkově lidí nebo situacím, skrze které se cítí být inspirován.

Někteří naši respondenti mají na cestě při hledání své vlastní učitelské identity vzor v konkrétních osobách, jiní si vytvářejí pedagoga ideálních vlastností, ke kterému se chtějí neustále přibližovat. Jejich vlastní zájmy a záliby, které se prolínají s prací, je pohání stále dál. Pracují na sobě, vzdělávají se individuálně i společně v otevřeném

kolektivu učitelů, který je podporující a motivující. Takto si dokážu představit, že je práce naplňující a zábavná.

7 Diskuse

Diplomová práce se zabývá přípravou učitelů waldorfské školy na výuku tělesné výchovy a německého jazyka. Tato práce se skládá z dvou základních částí. V první části, která je rozdělena do tří hlavních kapitol, se věnuji teoretickým poznatkům a při rešerši vycházím z odborné literatury. V její první kapitole pohlížím na waldorfskou pedagogiku obecně, nastiňuji její historii a východiska pro vznik, zmiňuji se o životě Rudolfa Steinera, autora waldorfské pedagogické koncepce a popisuji její principy a specifika v širším měřítku. Druhá kapitola se již specializuje na výuku německého jazyka v pojetí waldorfské pedagogiky. Zde jsem se zaměřila na cíle výuky cizích jazyků, jejich typické formy a metody, i na samotné učitele, jejich kompetence a způsoby organizace hodin výuky němčiny. Ve třetí kapitole rozebírám stejné oblasti, jako v té předešlé, jen se zaměřením na výuku tělesné výchovy.

Druhá část mé práce je věnovaná výzkumnému šetření, které se zakládá na rozhovorech s osmi učiteli waldorfské školy, čtyřmi němčinářkami a čtyřmi tělocvikáři. Jejich odpovědi byly zpracované do dvou kapitol rozdělených podle oboru. V této části práce shrnuji výsledky výzkumného šetření a dávám je do souvislostí s poznatky z teoretické části diplomové práce.

První výzkumnou otázkou bylo, jak vnímají respondenti z waldorfské školy antroposofii a jak její myšlenky využívají ve své praxi.

K tomu, aby waldorfská pedagogika byla waldorfskou pedagogikou, musí vycházet z antroposofie. Filozofie zakladatele první waldorfské školy je neoddělitelná součást waldorfské pedagogiky a bez její znalosti nemůže být podle našich respondentů uskutečňována v tom pravém smyslu. Pro některé dotazované učitele je Rudolf Steiner považován za jednoho z nejdůležitějších duchovních učitelů v jejich životě a v tom duchu přistupují i k jeho myšlenkovému odkazu. Antroposofie respondenty z waldorfské školy ovlivňuje jak v osobním životě, tak při práci s dětmi, není však obsahem jejich vyučování. Antroposofické myšlenky jim pomáhají při vlastní tvořivosti, při nacházení řešení pro konkrétní situace ve třídě, nabízí podněty k inspiraci a někdo se jimi nechá dokonce směřovat i na své životní cestě. Důležitým aspektem je studium vývojových fází dítěte, popsaných například v dílech Steinera (2003) nebo Richtera (1995), kdy díky znalosti vývoje člověka z hlediska antroposofie může učitel ve své výuce volit obsahy a metody

učiva tak, jak je to pro děti v dané fázi jejich vývoje nejvíc vhodné. Znalost vývojových období dítěte se promítá dotazovaným učitelům do přípravy na hodinu i do samotné výuky. Ze získaných antroposofických poznatků se pak na žáka snaží pohlížet jako na individualitu a ke každému z nich přistupovat podle jeho potřeb.

Speciálně u výuky cizích jazyků se antroposofické myšlenky projevují tak, že učitelé neusilují pouze o jazykovou znalost a umění dorozumět se, ale od první třídy se žákům snaží předat myšlenku, že každý jazyk si nese svého ducha. Tomuto jazykovému géniu/duchovi se Rudolf Steiner věnuje i na samostatných přednáškách, ze kterých byly sepsány například publikace Dostálem (2007) *Život s duchem jazyka* nebo *Tvořivá řeč* z roku 2003. Dle výpovědí některých respondentů je však pro samotné učitele vyučující německý jazyk těžké k pochopení, jak přesně Rudolf Steiner génia jazyka smýšlel. Proto zatím stále převažuje učitelova snaha porozumět této Steinerově myšlence nad jejím praktickým využitím.

Do praxe tělesné výchovy se myšlenky waldorfské pedagogiky skrze pohybovou výchovu promítají v celistvém postoji k člověku a jeho výchově, v umění naslouchat svému tělu a v rozvoji zdravého vztahu k vlastnímu tělu. Myšlenky komplexnosti potvrzuje Kischnick (2000) tím, že si nepřeje pěstovat pouhá těla a produkovat myšlenkové šablony, ale chce vychovávat celého člověka. Pohyb je nástroj, kterým lze utvářet a proměňovat lidské vědomí a skrze nějž se i žáci ve škole mohou učit poznávat lépe sami sebe a rozumět okolnímu světu.

Se všemi antroposofickými myšlenkami se přes pracovní naplnění však ne každý učitel na waldorfské škole ztotožní. Příkladem z odpovědí našich respondentů tomu mohou být křesťanské motivy v učení Rudolfa Steinera nebo jeho abstraktní vykládání myšlenek s jejich náročným uchopením do praxe.

Druhou výzkumnou otázkou jsem se snažila zjistit, jak respondenty waldorfská pedagogika inspirovala při formování výukových cílů.

Dotazovaní učitelé se snaží maximálně dostát obecným waldorfským cílům, které definuje např. Grecmanová s Urbanovskou (1996), a zároveň svým konkrétním cílům vztahujícím se k jejich předmětům. Jsou však otevření a flexibilní vůči vnějším podnětům a vzniklým situacím, které přicházejí od samotných dětí. Jak v cizím jazyce, tak v tělesné výchově si respondenti především přejí, aby si žáci k předmětu vytvořili kladný vztah a aby podněty pro výuku nevycházely pouze od učitelů, ale od dětí samotných. Za hlavní

cíl si společně pokládají žáky pro předmět nadchnout a společně s nimi poznat, proč by je měl daný předmět zajímat i mimo vyučování.

Cíle učitelů tělocviku na waldorfské škole vychází z antroposofické myšlenky všestranně rozvinutého člověka po stránce tělesné, duševní a duchovní. Rozvíjení tělesné zdatnosti a obecných pohybových schopností, učení se novým pohybovým dovednostem, vyrovnávání tělesných i duševních dysbalancí, učení se sociálním dovednostem nebo rozvíjení morálně-volních vlastností vede skrze pohybové aktivity k hlavnímu cíli sebepoznání, rozvoji vědomí vlastního Já, zdravého sebepojetí a sebevnímání. Z teoretických východisek jsme se mohli od Kischnicka (2000) dozvědět, že usilování o zesílení dítěte a učiněním ho obratným po fyzické stránce je předpojaté mínění, přesto je přirozeným přáním většiny tělocvikářů, a to i na waldorfské škole.

Za hlavní cíl výuky německého jazyka si dotazovaní učitelé na waldorfské škole nepokládají, jak je od jazykářů obecně očekáváno, jazyk na konci školní docházky dokonale ovládat. Důležitější než sledování žákových jazykových pokroků, je pro ně spatřit jejich snahu a chuť k práci. Richter (1995) v tomto ohledu zdůrazňuje, že praktické využití poznatků, dovedností a kompetencí na tomto typu škol není podceňována, avšak za primární cíl veškerého učení je považováno poznání individuálních možností učícího se jedince. Odbourávání strachu v komunikaci v německém jazyce převažuje nad dokonalým zvládnutím gramatických pravidel a vedle vývoje osobnosti po jazykové stránce myslí respondenti i na sociální a emoční složku. Dotazované učitelky němčiny si i přes svou velikou zálibu v předmětu uvědomují, že ne pro všechny děti je německý jazyk oborem, ve kterém se budou chtít realizovat a jejich hlavní výukový cíl se tak stává zároveň cílem motivačním.

S tím se dostáváme ke třetí výzkumné otázce – jakým způsobem dotazovaní učitelé motivují žáky pro svůj předmět.

Dotazovaní učitelé chtějí v žácích podnítit radost z učebního procesu tím, že s nimi budují kladný vztah k předmětu skrze vztah dvou lidských bytostí, tedy skrze vzájemný vztah učitele a žáka.

K tomu, aby děti bavil německý jazyk, se jim dotazovaní učitelé na waldorfské škole snaží řeč ukázat co nejautentičtěji v celé její kráse, jak po stránce jazykové a umělecké, tak po stránce kulturní. S výukovým cílem, jazyk vnímat a zažít, je učitelům v díle Stotta (1995) doporučováno minimalizovat mateřský jazyk. Někteří učitelé se ho

však naučili využívat vedle způsobu vysvětlování gramatiky právě jako motivačního pomocníka, se kterým se mohou věnovat náročnějším souvislostem spjatými s reáliemi a historií nebo obecně platnými vědomostmi, kterým by však v cizím jazyce neporozuměli. Skrze mateřštinu si také někteří respondenti budují s žáky vztah, který je pro vzájemnou práci nezbytný.

Správná motivace pro pohybovou výchovu žáků je pro dotazované tělocvikáře především vlastním příkladem, svou autentičností a nadšením pro pohyb. Během tělesné výchovy by si měli žáci svobodně prožít vše, co ke sportu patří. Od poznávání vlastního těla, jeho schopností a limitů, až po všelijaké duševní stavy s těmito prožitky spojenými. Sport umí být však velmi individualistický, a proto se ho tělocvikáři na waldorfské škole snaží zakládat spíše na prožitku společného snažení. Jak píše Kischnick (2000), správně uchopené hry mají své místo v každém ročníku.

S motivací úzce souvisí čtvrtá výzkumná otázka na hodnocení žáků v podání učitelů na waldorfské škole.

Hodnocení na waldorfské škole probíhá, po většinu času, formativním stylem, který se učitelům líbí zejména v tom, že žáky mohou opravdu motivovat a rozvíjet na jejich současné úrovni. Na začátku roku někteří dotazovaní učitele společně zjišťují individuální startovní čáru žáka, a jakmile dojdou do cíle, ptají se po cílech nových. Na waldorfské škole se učitelé vyhýbají srovnávání, ale posuzují pouze individuální pokroky. Někteří respondenti občas však naráží, spíše v roli rodiče dítěte na waldorfské škole, na dětskou pasivitu, kterou způsobuje slovní hodnocení typu „odvedl jsi dobrou práci“, která znamená nejlépe třídní průměr. Problémy se také objevují v obtížnosti vyrovnaného pozorování všech žáků a následném spravedlivém hodnocení z důvodu odlišných dětských temperamentů a vyjadřovacích schopností. Učitelé si na to však dávají pozor a pokud si toho všimnou, v příštím pololetí to neponechají náhodě. Přes složitost a časovou náročnost formativního hodnocení jsou si však dotazovaní waldorfští učitelé vědomi toho, že studentům dává srovnání vlastního sebehodnocení se slovním hodnocením učitele mnohem více než známka.

V tělocviku zažívají studenti okamžitou zpětnou vazbu již během pohybových aktivit nejen ze strany učitele, ale především sami k sobě. Jejich výkony však nejsou kritériem hodnocení. Oproti tomu se dotazovaní tělocvikáři na waldorfské škole

soustředí na vývoj projevů žáka při specifických aktivitách i mimo ně, na viditelnou chuť se zapojit do zvolených aktivit a při některých i na snahu překonávat sám sebe.

Pátou výzkumnou otázkou jsem se respondentů z waldorfské školy ptala na formy a metody, které volí pro výuku svých předmětů.

Učitelé německého jazyka na waldorfské škole na děti již od první třídy působí audio-orální metodou, podle Rudolfa Steinera přirozenou metodou, která maximálně připodobňuje výuku ve škole k výchově dítěte doma ve své mateřštině. Žáci se učí poslechem učitele, opakováním říkanek či dialogů a experimenty s jazykem. Tyto prvky přímé metody jsou dle Stotta (1995) nejlepší využívat do devátého roku věku, kdy se děti silným napodobováním připojují k okolnímu světu. Učitele cizích jazyků tuto dětskou schopnosti využívají v mladším školním věku jako učební mechanismus. Přes známé texty, na které si učitelé děti v tomto období z hlediska slovní zásoby připravili, se metodou postupné práce s textem dostávají přes známé texty k neznámým do psaní, dále čtení a až v sedmé třídě nastává čas na ucelenější gramatický obraz jazyka.

Dotazovaní jazykáři na waldorfské škole rádi zařazují dramatickou vložku jako recitace, písně, básně či divadlo a pokud jim to situace umožní, rádi vyučují v tandemu kvůli možnosti zážitku reálného rozhovoru s emocemi a živým provedením gest. Pro Steinera byla práce s poetickými texty podstatou výuky cizích jazyků, stejně jako celá dramatická výchova, kterou podrobně popisuje Denjean (2000).

Vytváření si vlastních autentických učebních materiálů, tzv. epochových sešitů, je ovlivněno striktním odmítáním učebnic Rudolfem Steinerem. Na prvním stupni je jejich absence zcela pochopitelná a plošně uznávaná, avšak na vyšších stupních se najdou mezi respondenty tací, kteří by pomoc učebnice uvítali. A to ne pro své ulehčení práce, ale zejména pro domácí procvičování žáků a lepší orientaci rodičů v tom, co jejich děti zrovna probírají.

Pro dotazované vyučující německého jazyka na waldorfské škole je již běžné, používat, jak pro své přípravy, tak pro samotné hodiny, elektronická média. Uvědomují si totiž, jak velikou roli v životě této generace hrají. Aby k žákům neztratili kontakt, je třeba se v médiích orientovat a umět s nimi pracovat. Z téměř všech publikací týkajících se waldorfské pedagogiky v kontextu elektronických médií se však dočteme, že by se využívat neměla. Nejen však pod vlivem antroposofů, ale především na základě

obecných znalostí lidského mozku a schopností koncentrace, k médiím někteří respondenti přistupují s opatrností a využívají je kontrolovaně.

Ideou pro waldorfské učitele tělesné výchovy je všestranně rozvinutý člověk po stránce tělesné, duševní i duchovní. K této antroposofické, spíše již starořecké, představě slouží pohybové aktivity, cvičení a hry, pečlivě vybírány na základě vývojových fází. Jako inspiraci a metodickou příručku mohou tělocvikáři využít knihu Rudolfa Kischnicka a Wila van Harenema (2008), ve které jsou rozepsané nejrůznější pohybové aktivity a hry pro specifické věkové skupiny. Od sofistikovaných pohybových her po speciální pedagogické směry, které více či méně ladí s antroposofickou filozofií, jako například Bothmerova gymnastika nebo cirkusová pedagogika, mají dotazovaní waldorfští učitelé tělocviku blízko k přírodě a přirozenému pohybu venku. Na rozdíl od metodiky cizích jazyků na waldorfské škole toho však k tělesné výchově nebylo řečeno tolik, a proto si učitelé stále hledají vlastní formy a metody, které jsou nejvíce v souladu s jejich ideální představou pohybové výchovy a vlastním výkladem antroposofických myšlenek.

Jak naši respondenti z waldorfské školy při svých přípravách myslí na organizaci hodiny v rámci zvolených aktivit a jejich uspořádání, jsem se ptala předposlední výzkumnou otázkou.

Naši dotazovaní začínají výuku tělesné výchovy obvykle zahřívací částí formou hry či společnou rytmickou aktivitou, vždy podle věkové skupiny a naladění. Někteří učitelé rádi využívají společného kruhu, jak pro informace o obsahu hodiny, tak pro závěrečné sebereflexe. Na začátku hodiny si stanoví cíl, kterému se pak snaží dostat v hlavní části. Bývá do ní zařazován nácvik nových nebo zdokonalování již naučených dovedností nebo učení se novým pohybovým hrám. Na závěr zařazují respondenti krátkou relaxační část, která by měla sloužit k uvolnění a kompenzaci zatěžovaných svalových skupin. O přípravě a organizaci vyučovací hodiny rozdělené na tři části píše i Kischnick (2000). Mnoho konkrétnějšího se toho z antroposofických textů však vyčíst nedá, proto dotazovaní tělocvikáři na waldorfské škole jak při výběru forem a metod, tak při jejich organizaci, vychází ve většině případů z vlastních zkušeností a podnětů, kterými se nechávají sami nadchnout ve svém volném čase.

Dotazovaní učitelé německého jazyka na waldorfské škole při každé přípravě myslí na strukturu vyučovací jednotky, ne vždy se jí však v zájmu dobrého klimatu ve

třídě drží. Podle potřeby střídají činnosti od čtení, psaní, porozumění textu či konverzace po nejrůznější tvůrčí činnost. Někteří respondenti myslí při svých přípravách i na tzv. princip nádechu a výdechu, na základě kterého střídají činnosti podle žákovy aktivní a pasivní práce. Všechny dovednosti se však nesnaží obsáhnout v jedné vyučovací hodině, ale například v rámci týdne. Ideální strukturu vyučovací jednotky popisují někteří respondenti na epoše, ve které je vždy zastoupená rytmická, výuková a vyprávěcí část. Ne všem učitelům na waldorfské škole se podařilo formou epochy němčinu vyučovat, ale pro splnění ideální struktury vyučovací jednotky cizího jazyka jsou časové možnosti, které dopolední epochové vyučování nabízí, ideální.

Dotazovaní tělocvikáři na waldorfské škole, podobně jako na každé jiné škole, nejsou z časové dotace tělocviku příliš nadšení, a proto si podporu a navýšení pohybové výchovy jistou formou epochového vyučování rádi představují. Někteří by chtěli vytvářet projekty, které by byly zakončeny určitým výstupem, jiní pokládají za nejlepší pohybové týdny mimo školu, nejlépe v přírodě. Především pak učitelé na středních školách, kteří se s žáky dle výpovědi některých respondentů setkají na dvouhodinovém tělocviku jednou za 14 dní, by epochové vyučování tělesné výchovy velice uvítali.

Jak popisuje Dvořáková (2011) nebo Pol (1996), výuka v epochách je na základě prvotních myšlenek Steinera využívána pouze u základních předmětů, mezi které tělesná výchova ani německý jazyk nepatří. Přesto se však dozvídáme, že pokud jsou učitelé o výhodách epochového vyučování ve vztahu ke svému předmětu přesvědčení, při vynaložení úsilí se její realizace může podařit.

Poslední výzkumnou otázkou se dozvídáme, jaké faktory dotazované učitele ovlivňují při práci na waldorfské škole.

Každý respondent má své osobní vzory ve formě ideální představy člověka jako učitele nebo konkrétní pedagogické osobnosti. Někteří jejich jiskry spatřují i ve svých kolezích, kteří jim bývají velikou inspirací a oporou. Učitelské kolegium na waldorfské škole je výjimečným a nenahraditelným prvkem, který propojuje a prohlubuje vzájemné vztahy a důvěru. Zvláště pro nově příchozí učitele se pravidelná setkání a společné rozpravy o dětech a organizaci školy mohou stát důležitým zdrojem inspirace. Avšak i učitelé s léty praxe se stále rádi chodí dívat do hodin svých kolegů, což jim umožňuje neustále objevovat svůj ideální styl učení.

Waldorfské semináře jsou výbornou příležitostí k setkávání waldorfských učitelů a získávání inspirace od kolegů i z jiných škol. Dotazovaní respondenti se také rádi účastní nejrůznějších workshopů, studují z knih nebo přijímají impulzy z duchovního světa. Avšak ze všeho nejvíce se učitelé na waldorfské škole nechávají ovlivňovat samotnými dětmi, kteří jim jsou se svými zájmy, potřebami a nároky největší inspirací.

Příprava waldorfského učitele je velmi časově náročná. Třídní učitel má za úkol připravit plán výuky na celý školní rok, a jelikož učí většinu hlavních předmětů, musí si dobře rozvrhnout, jaké epochy bude vyučovat, kdy je bude vyučovat a co bude jejich hlavní náplní. Tomuto jsou oboroví učitelé tělesné výchovy a německého jazyka v běžných případech zatím ušetřeni, avšak i ti si rozmyšlejí vlastní plány výuky na základě znalosti školních dokumentů a obzvláště na základě potřeb svých žáků. V rámci každodenní přípravy se dotazovaní zamýšlejí nad jednotlivými dětmi a reflektují situace, které se odehrály. Při přípravách na epochy si respondenti, kteří touto formou vyučují, uvědomují velikou zodpovědnost toho, co, jak a kdy dětem předávat. Přípravou na hodiny a přemýšlením o jednotlivých dětech tráví mnoho času. Důležité však je, aby našli také čas na sebe a svůj osobní život.

8 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak waldorfští učitelé pracují s prvky waldorfské pedagogiky a jak se antroposofické myšlenky promítají do jejich práce, konkrétně do oborů tělesné výchovy a německého jazyka.

Ve výzkumné části práce jsem z odpovědí našich respondentů z waldorfské školy získala ucelený pohled na komplexní práci učitelů v mých aprobačních oborech, samotným přístupem k učitelskému povolání počínaje a náročným přípravám, přemýšlením o jednotlivých žácích a neustálému samostudiu konče.

Díky srovnání s teoretickou částí, ve které jsem se věnovala poznatkům z odborné literatury pro potřeby práce, jsem došla k poznání, že samotnou přípravu učitelů na waldorfské škole v konkrétních oborech nejvíce ovlivňují především vlastní zkušenosti, léta praxe, kontakt s ostatními učiteli a s dětmi, které mají učitelé zrovna před sebou. Literatura vykládající filozofii Rudolfa Steinera v obecném duchu nebo se zaměřením na pedagogiku je ale často psaná velmi obrazně a každý si ji může vyložit trochu jinak. Především začínajícím učitelům mohou texty připadat těžce srozumitelné a málo specifické. K tomu je třeba ještě dodat, že publikací zaměřených na konkrétní obory v pojetí waldorfské pedagogiky existuje v českém prostředí minimum.

Při zařazování antroposofických prvků do výuky začíná učitel na waldorfské škole nejprve sám u sebe. Jak již zmiňovala respondentka A: *„Učitel cizích jazyků se může sice nadchnout pro waldorfskou pedagogiku z pohledu jejích metod, ale pokud nebude vědět, proč se to takto dělá, pak pracuje napůl s nevědomím toho podstatného.“* Proto se za waldorfského učitele dá považovat takový člověk, který na bázi antroposofických myšlenek přistupuje nejen ke své práci, ale i ke svému osobnímu životu.

Diplomová práce může být zajímavá a přínosná jak pro začínající učitele, tak pro zkušené pedagogy s podobnou aprobační na waldorfském i jakémkoli jiném typu školy. Práce může posloužit i rodičům při rozhodování se o budoucím vzdělávání svého dítěte. Pro studenty pedagogických fakult může být tato práce zajímavým porovnáním a inspirací pro návštěvu jakékoli alternativní školy, která jim minimálně rozšíří jejich obzory.

Referenční seznam literatury

- Bothmer, F. (1989). *Gymnastische Erziehung*. Verlag Freies Geistesleben.
- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson
- Calgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Baltzar.
- Denjean, A. (2000). *Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben.
- Dostál, J. (2003). *Tvořivá řeč*. Orpheus.
- Dostal, J. (2007). *Život s duchem jazyka. Díl 1*. Opherus.
- Dvořáková, K. (2005). Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole, In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita.
- Dvořáková, K. (2011). *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Education Limited.
- Grecmanová, H. & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Hanex.
- Hradil, J. (2002). *Průvodce českou antroposofií*. Fabula.
- Jarchovský, A. & Klusáková, K. (2021). *Základy cirkusové pedagogiky*. CIRQUEON.
- Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kiersch, J. (1997). *Foreign Language Teaching in Steiner Waldorf Schools*. Steiner Schools Fellowship Publicatios.
- Kischnick, R. (2000). *Tělesná cvičení a rozvoj vědomí*. Sophia.
- Kischnick, R. & Haren, W. (2008). *Dreh dich nicht um...: 300 Bewegungsspiele für Kinder und Jugendliche*. Verlag Freies Geistesleben.
- Koepke, H. (1998). *Devátý rok života*. STROM.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lindenberg, Ch. (1998). *Rudolf Steiner*. Opherus.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova Univerzita.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). MŠMT.

<https://www.msmt.cz/file/41216/>

Richter, T. (1995). *Učební plán waldorfské školy. Pedagogické pojetí a cíle vyučování.* Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Richter, T. (2003). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele–vom Lehrplan der Waldorfschule.* Verlag Freies Geistesleben.

Selg, P. (2011). *Duchovní jádro waldorfské školy.* Asociace waldorfských škol.

Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, přednáška z 5.1.1922.* Dornach.

Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy.* Baltazar.

Steiner, R. (1995). *The Genius of Language. Observations for Teachers.* Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2003a). *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky.* Opherus.

Steiner, R. (2003b). *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika.* Opherus.

Steiner, R. (2008). *Eurytmie jako viditelná mluva.* FABULA.

Stott, M. (1995). *Foreign Language Teaching in Rudolf Steiner Schools. Guidelines for class-teachers and language teachers.* Hawthorn Press.

Šimek, P. (2015). Počet waldorfských škol ve světě. *Člověk a výchova*, č. 2 s. 28.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Internetové zdroje

Bund der Freien Waldorfschulen. (2020). *Schulverzeichnisse.*

<https://www.waldorfschule.de/schulen/schulsuche/schulverzeichnisse>

<https://bothmer-movement.eu>

Přílohy

Rozhovor s respondentkou A

V jakém poměru pro vás stojí antroposofie a waldorfská pedagogika v praxi?

Pedagogika Rudolfa Steinera je postavena na vývojových fázích člověka, ze kterých plyne i metodika právě třeba cizích jazyků. Učitel cizích jazyků se může sice nadchnout pro waldorfskou pedagogiku z pohledu jejích metod, ale pokud nebude vědět, proč se to takto dělá, pak pracuje napůl s nevědomím toho podstatného. Ve společnosti jsou lidé zvyklí, učit se jazyk jen za účelem materiálního zajištění. Nebrat učení se cizích jazyků pouze jako způsob dorozumívání není snadný úkol, ale jako waldorfští učitelé bychom se měli pokoušet o to, aby studenti během celého dvanáctiletého cyklu waldorfské pedagogiky na konci opravdu pochopili ducha jazyka. Steiner toto vysvětluje na úvahách o vyučování dvou cizích jazyků z různých jazykových rodin, aby se žáci při svém vývoji měli možnost ponořit do ducha např. germánských nebo románských jazyků. V souvislosti pohledu Steinera na vývoj člověka udává antroposofie pojetí pohledu učitele na vyvíjejícího se žáka v zásadních obdobích jeho života, jako je předpuberta nebo psychology nazývána krize osobnosti. Seznámení se s vývojovou psychologií a antropologií Rudolfa Steinera je pro mě zcela významné proto, abych chápala vývoj dítěte a dospívajícího a zároveň abych podle toho mohla vhodně připravit svou výuku.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel německého jazyka?

Přestože se to bude možná zdát moc banální, můj hlavní výukový cíl je, aby se mi žáky či studenty podařilo nadchnout pro německý jazyk. A ne vůbec v tom smyslu, že se musí stát překladateli nebo maturanty z němčiny, ale aby se i se svými schopnostmi na výuku těšil. Ten nejvyšší cíl, který je nám jako jazykářům stále kladen, je, aby naši žáci na konci cizí jazyk ovládali. Měli bychom se o to tedy prý aspoň pokusit, ale v dnešní době ztrácíme cit i pro mateřštinu, natožpak pro cizí jazyk. Pokud můžu u žáků či studentů sledovat, že z hlediska svých schopností na sobě neustále pracují a překonávají své vlastní hranice, je to pro mě určitá výhra, protože se ten člověk nevzdává a předmět neodkládá na vedlejší kolej.

Jak vaši přípravu ovlivňuje fakt, že německý jazyk nebývá ve vztahu k jiným cizím jazykům u žáků v oblibě?

Němčinou se mladí lidé zdaleka neobklopují tolik jako angličtinou a pokud německý jazyk nezažívají právě v Německu nebo v Rakousku, často jí popisují jako jazyk studený, tvrdý a těžký. Tohle je pro mě ale přesně ten impuls jim ukázat, že to není pravda, a přestože mohou mít takový pocit, němčina je naopak oproti češtině velmi měkká, což brzy sami poznají třeba na systému hlásek.

Jak se žáky snažíte dopředu motivovat?

Třeba u prvních ročníků na lyceu se tradičně snažím přibližovat němčinu tím, že studentům ukazuji, jak se němčina oproti angličtině do našeho mateřského jazyka vepsala. V první hodině běžně začínáme ne mluvením v němčině, ale zaobíráním se nejrůznějšími germanismy, jejich vyhledáváním a tvořením různých textů, ve kterých například sledujeme, jak použité germanismy dokážou utvářet určitou náladu celého

textu. Uvedu příklad dvou germanismů „fotr“ a „ksicht“, které u nás nesou jistý pejorativní význam a jejich vyznění je oproti německým výrazům „Vater“ a „Gesicht“ opravdu odlišné a na tom se dá už se studenty leccos otevřít. Třeba už jen to, jaké bylo soužití Čechů a Němců v rámci naší vzájemné historie nebo proč jsou germanismy hodně užívané v oblasti řemesel. Proto mi přijde opravdu dobré, přibližovat studentům němčinu na společné historii dvou národů, které tu společně žily. Úkol němčináře podle mě také je, pokud se vyučují na konkrétní škole čeština, angličtina a němčina, dávat studentům tipy otázek, jako třeba proč má čeština 7 pádů a nedává to do souvislostí s rodem, ale je to jen o koncokách, zatímco Němec to skloňování podstatného jména má spojené vždy s dílem, který k podstatnému jménu patří, a to je ten člen. Pak se můžeme velmi rychle dostat k otázkám, proč Francouz prožívá slunce jako mužský rod, Němec jako ženský a Čech jako střední a tady se s žáky opět dostávána k tomu, že nejde nad jazykem uvažovat pouze jazykovědně. Tyto rozhovory člověk potřebuje do výuky cizích jazyků také dostat, aspoň na waldorfských lyceích jsme o tom přesvědčeni.

Podle čeho volíte metody pro výuku cizích jazyků a co by měl brát waldorfský učitel při výběru v potaz?

Při výběru vhodných metod je potřeba sledovat vývoj v cizích jazycích už od první třídy, kdy v ideálním případě systém nepřerušovaně pokračuje až do dvanácté třídy. Principiálně, když člověk vstupuje do výuky cizích jazyků v prvních třech letech, je hlavním Steinerovým podnětem, udělat to přirozeně, jako když se právě dítě narodí do svojí mateřštiny, kde také nemá žádné učebnice a rodiče mu nevysvětlují slovní druhy. Děti si nepíšou slovíčka, ale pouze nápodobou experimentují a komolí, což se nám může zdát vtipné, ale je to naprosto přirozené osvojování si jazyka. Snažme se tedy dětem do 9 let, které mají ještě schopnost nápodoby a radostný přístup k životu, vytvořit cizojazyčné prostředí na základě přirozeně vzniklých situací. Dbáme však i na to, aby si dítě v prvních třech letech na základní škole nejprve osvojilo čtení a psaní v mateřštině. Waldorfská pedagogika se snaží totiž předcházet nejrůznějším potížím například v oblasti dysfunkcí právě tím, že pracuje kvalitativně jinak s časem, což dává do kontextu s jinými předměty a dovednostmi, které se má dítě naučit.

Vždy se snažím při svých přípravách vycházet z vývojových fází. Na to musí jít člověk už od spodu, kdy se žáci 1.-3. třídy učí pouze audio-orálně. Učitel by si měl za tyto tři roky připravit děti z hlediska slovní zásoby tak, že když ve 4. třídě začínáme v cizím jazyce číst a psát, tak můžeme vycházet ze všech textů, říkanek a dialogů, které jsme s dětmi sehrávali a vyprávěli. O tyto texty, které děti znají z rytmické paměti, se pak opřou při prvotním čtení. Mezi 4. a 6. třídou postupujeme přes známé texty k těm neznámým a postupně se vžíváme do psaní. Od 7. třídy přichází chuť, vše uspořádat a ukázat si gramatický obraz jazyka. Může se zdát, že je cesta dlouho nevědomá, ale v člověku začne až zhruba od 12 let fungovat abstraktní myšlení a teprve pak můžeme vstoupit do gramatiky.

Jaké formy a metody waldorfské pedagogiky jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Především se snažím vyučovat v celcích, tzn. nevidět slovíčko izolovaně, ale pojímat jazyk přes texty a z nich vyvozovat gramatická pravidla. Každou hodinu se snažím o to, aby se žáci alespoň jednu novou věc naučili. Proto zařazuji momenty tvůrčího uměleckého počínání a dramatickou vložku jako je recitace, vlastní tvorba básní a dialogů na určité

téma. Ráda pracuji s texty známých písní a jejich formulace využívám a dávám třeba do cvičení, které už s písní nesouvisí, které už ale z hlediska rytmu žáci ovládají. Pokud to jde, ráda realizuji tandemovou výuku, při které mohou žáci zažít reálný rozhovor s emocemi a živým provedením gest. Z vlastní zkušenosti mají žáci mnohem větší motivaci vytvářet vlastní dialogy.

V čem vidíte hlavní výhody epochového vyučování cizích jazyků?

S epochovým vyučováním německého jazyka jsem na waldorfském lyceu začala hlavně proto, protože ta kvalita ranní výuky je úplně jiná a pokud máme se studenty 2-3týdenní epochu, můžou se velmi jasně koncentrovat na jeden zásadní předmět. Epocha mi také nabízí čas na větší projekty, kterými těch 14 dní můžeme žít. Sama jste zažila, že studenti při zpětných vazbách říkali, jak konečně v té němčině žijí a přemýšlejí.

Líbilo by se vám, učit německý jazyk pouze v epochách?

Pokud bychom uvažovali o realizaci výuky cizího jazyka pouze v epochách, jak rodiče, tak i učitele napadne, jestli vše nezapomeneme. Jednu epochovou výuku máme ale vypočítanou jako jednu nárazovou hodinu týdně v průběhu celého školního roku. Ve waldorfské pedagogice se také pracuje se studii, které souvisejí s lidským mozkem. Tyto studie často hovoří o fázích zapomnění, ve kterých ale dochází k ukládání a které jsou také nezbytné. My potřebujeme využít epochy především k tomu, aby se v nich využíval živý jazyk. Pokud totiž probíhá výuka dohromady, nedej bože, když je blízko sebe němčina s angličtinou, máme pak jen „dengliš“. Soustředěnost na konkrétní věci nám pomáhá k tomu, že se to ukládá a pak to tam mají a dokážou si rozpomenout. Občas se mi stane, že se povede dvouhodinová natolik, že ve studentech vznikne nějaká otázka. Pokud ale druhý den němčina nenavazuje, je těžké ve studentech udržet zájem o určité téma. A v tomhle je epochová výuka enormně napomáhající, individuálně rozvíjet toho člověka.

Myslíte, že je dobré pracovat bez učebnic?

Učebnice jsou tvořené tak, aby byly bezchybné a sloužily určitému jazykovému rámci. My se svou výukou ale snažíme žáky jako jednotlivce i třídy jako celky, které mohou mít na určité věci větší nebo menší vloh, oslovovat individuálně. Tudíž přizpůsobujeme i materiály ne jejich němčině, ale aktivitám, které je baví. Každému učiteli vyhovuje samozřejmě něco jiného, ale já potřebuji být sama ve výuce hlavně kreativní a vlastně by mi přišlo jako ohromná škoda, učit podle pár učebnic celé ty roky stejně.

Jak ovlivňuje práce bez učebnic vaši přípravu?

Je to samozřejmě ohromná práce navíc, jelikož žádná třída není stejná a často nelze využít ani to, co jsem si připravila pro paralelní třídu. Učebnicemi se občas sama nechám inspirovat, ale přetvořím to tak, aby to mělo pro danou třídu efekt. Práce je tak sice náročná, ale měla jsem štěstí, že jsem našla něco, co mi vyhovuje a už 22 let jsem při práci spokojená.

Jak při vaší přípravě myslíte na strukturu vyučovací jednotky?

Například v epoše máme rytmickou, výukovou a vyprávěcí část a této struktury se snažím vždy držet. Studenti přicházejí do hodiny ale mnohdy v určitém rozpoložení, které je

třeba zohledňovat. Někdy se je hodí vzbudit přes nějakou rytmickou řeč nebo naopak začít jednoduchými tématy tak, aby děti vstoupily do výuky a tyto části hodiny studentům přizpůsobit. Na začátku je třeba studenty naladit na dané téma, pak s nimi určitou dobu pracovat, ale zase vědět, kdy už to stačí, abychom je nepřevařili.

Čtení, psaní, mluvení, poslech, gramatika...jak při vaší přípravě myslíte na všechny tyto části a snažíte se je vždy obsáhnout?

Já bych měla sestavit hodinu tak, aby tam nebyla určitá jednostrannost a aby docházelo k proměně aktivit. Víím, že se musím zabírat něčím gramatickým, ale to nejde dělat celou hodinu. Pracujeme při tom s takzvaným principem nádechu a výdechu. Nádech znamená, že musí být člověk aktivní sám za sebe a výdech je, že se v určitém slova smyslu nachází v té posluchačské, ne příliš vědomé pozici. U epochy se snažím v rámci dvou dnů, aby se střídaly aktivity typu jako práce s textem, porozumění textu, psaní, procvičování gramatiky a možnosti konverzace. Vždy se snažím zařadit i nějakou tvůrčí činnost ve smyslu lyriky, dialogů nebo i třeba delší slohové práce.

Využíváte při vašich přípravách i samotných hodinách elektronická média?

Určitě je dobré, aby žáci zažili různé interpretace, proto jim občas dávám možnost poslechnout si některé texty. Posílám jim krátké rozhovory a texty, na kterých si vysvětlujeme určitá gramatická pravidla, ale jsem s tím opatrná, protože ze zkušenosti ne vždy originálními texty studenty povzbudím. Rozhodně se tomu nevyhýbám a na domácí přípravu je to dobré použít, ale do každé hodiny média pravidelně nezařazuji. Nejvíce jsme si to zažili při distanční výuce, což bylo ještě něco trochu jiného. Pro mě to byla velmi dobrá zpětná vazba, že ačkoli jsme vymysleli leccos, studenti měli přesto pocit, že přes to médium se nedokážou naučit mluvit. Pokud učitel dopředu stanoví, jak bude například s videem pracovat nebo co bude cílem, tak určitě ano, ale studenti se také poměrně rychle dostanou do pasivity, a to je pak pocit, jako když znovu rozjždíte vlak. Proto podobné aktivity posílám studentům spíše domů, pro jejich vlastní rozvoj. V dnešní době se hodně mluví o myšlení flow, které znamená naprosté proniknutí do dané činnosti a soustředění se pouze na ni. Průměrnému dospívajícímu člověku trvá 15 až 20 minut, než se do toho být připraven přemýšlet dostane a jakmile žáka během flow rozhodí zpráva z mobilu, je z toho venku. Proto v hodinách naši studenti nemůžou úplně volně používat telefony k výuce, ale když se to hodí, tak to řekneme a můžou si třeba najít slovíčka nebo si udělat nahrávku svého rozhovoru, aby slyšeli, jak mluví.

Které prvky pedagogiky Rudolfa Steinera při svých přípravách na hodiny naopak vědomě nezařazujete?

Nedá se moc říct, že bych nezařadila nějaký prvek Rudolfa Steinera, protože on se k výuce cizích jazyků třeba na střední škole nevyjadřoval. O to je to složitější, protože ty principy vývoje člověka a principy, jak se dívat na člověka jako pedagog mě velmi oslovily. Pořád mi ale dává zabrat pochopit myšlenky Steinera, jak uchopit ducha jazyka ve výuce cizích jazyků v Čechách. Jsou to už dost složité filozofické úvahy, na kterých pracuji 20 let a netroufnu si říct, že bych všemu porozuměla. Steiner se ale vyjadřoval k tomu, že by výuka cizích jazyků nějakým způsobem navazovala na hlavní témata epochové výuky z jakéhokoli předmětu. Může to korespondovat s výukovou CLIL, výuka předmětů v jakémkoli cizím jazyce. A tady musím říct, že jsme opravdu naráželi na to, že některá témata jsou pro ten cizí jazyk příliš náročná. Mluví se třeba o čtení originálních

textů, ale že bych opravdu četla Goetha v originálu, tady na střední škole opravdu nejde. Narazím tam na jazykové bariéry, které můžou některého studenta i odradit.

Jak se stavíte k vedení hodiny v cizím jazyce?

Sebekriticky říkám, že jak mě němčina baví a nemám v ní problém komunikovat, u své třídy, kterou jsem vedla 9 let, jsem nemyslela dostačujícím způsobem na to, aby i oni byli víc aktivní v tom jazyce. Zpětně jsem se s některými žáky bavila, a ti říkali, že to tam někde bylo schované, takže pasivní němčinu měli perfektní, ale v aktivní mluvě měli nevýhodu. Tohle bylo veliké uvědomění, že se musím se svým temperamentem trochu upozadit a dát žákům větší příležitost k mluvení.

Jak významná je pro vás mateřština při výuce německého jazyka?

Mateřština je důležitá, když vysvětlujete něco nového v gramatice a ani na střední škole si nedokážu představit, vysvětlovat jí v němčině. To podle mě nemá ani význam. Také je pro mě mateřština ale důležitá, když s nimi chci otevřít témata k diskusi na témata spjatá s historií, německy mluvícími státy nebo s Německem jako takovým, aby jazyk nepoznávali jen jazykově. Jednou za měsíc si může dát člověk takovou hodinu, ve které rozšiřuje vědomosti žáků obecně platné. Opět myslím na ochotu nadchnout žáky ptát se, případně se něco dozvědět.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků v německém jazyce?

Na začátku říkáme jak rodičům, tak studentům, když k nám přijdou do prvního ročníku, že potřebujeme alespoň to první pololetí na všech možných aktivitách zjistit, kde je žákova startovní čára. Po dvou až třech měsících se to většinou ukáže a na závěr pololetí mám s každým studentem také osobní konzultace a vlastně jim říkám, kde tu jejich startovní čáru vidím, kde vidím jejich dovednosti, silné a slabé stránky a pak se jich také ptám, co s tím chtějí vlastně dělat dál. Tyto rozhovory vedeme v každém pololetí, takže když se posuneme, ptáme se po cílech nových. Já o hodnocení přemýšlím tak, že nikoho v té třídě nesrovnávám, ale můžu je srovnávat pouze s tím, co oni na sobě udělali nebo neudělali. Je to mnohem složitější hodnocení, trvá mnohem déle, než když napíšete známky, ale myslím si, že to našim studentům v tomhle ohledu mnohem víc dá. Při zpětné vazbě i dokonce někdo z rodičů a žáků, kdo doposud slovní hodnocení nezažili, říkal, že to pro ně bylo příjemné, protože se o sobě leccos dozvěděli a pochopili dříve nepochopené. Pak tu byl i ten názor, že to bylo nepříjemné, protože toho bylo napsáno až příliš, a přestože to souhlasilo, diskuse doma nebyly jednoduché. Nejvyšší princip hodnocení je dnes sebehodnocení, a přestože všichni používáme většinou klasifikaci, já si ale myslím, že do budoucna by to mělo být tak, že žák provede svoje sebehodnocení, my provedeme hodnocení jako učitelé a pak by se ti dva měli setkat v rámci rozhovoru a sjednotit si noty. Jinak je hodnocení z obou stran příliš subjektivní. Myslím si, že sebehodnocení motivuje mnohem víc než známka a učit se pro známky může vyhovovat nám vychovatelům, ale pro vývoj člověka to pozitivní dopad nemá. Slovní hodnocení, které máme my, podle mě radikálně mění vztah mezi učitelem a žákem. A to ne v tom slova smyslu, že jsme kamarádští, ale že naopak musí i učitel vážit slova, aby bylo jeho hodnocení objektivní.

Kým nebo čím se necháváte při přípravách na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Ten, kdo mě ve výuce nejvíc ovlivňuje, jsou ty děti. Je totiž třeba se pořád orientovat v ideálech mladých lidí. Studenti mě neustále inspirují, vytvářet pořád nové a nové projekty. Asi nejvíc mě ale formovalo to, když jsem se chodila dívat na své kolegy jazykáře. To mě většinou buď pro něco motivovalo, nebo jsem naopak řekla, že tohle není můj styl.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Kolektiv pedagogů na waldorfské škole je opravdu specifický v tom, že se tam setkají lidé, kteří mají chuť dlouhodobě na sobě pracovat. Když jsme si tady řekli všechny ty věci o specifikách výuky cizích jazyků, tak je na tom patrné, že vy jako učitel nemůžete nikdy ustrnout. Za prvé se vyvíjí doba, děti jsou jiné a my nejsme zakapslovaní, jak se o nás jako o waldorfských školách říká. Naopak bych řekla, jak je to celosvětové hnutí propojené, tak se snažíme pořád inovativně přemýšlet o podnětech Steinera. Setkáváme se pravidelně jak v rámci waldorfského hnutí, českého i mezinárodního, tak v kolektivu pedagogů naší waldorfské školy.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru v rámci waldorfské pedagogiky i mimo ni?

Když jsem se dostala k tomu, že jsem sama začala vzdělávat učitele němčiny jako cizího jazyka v rámci waldorfského hnutí, donutilo mě to na sobě určitě hodně pracovat. A není to pouze o četbě antroposofistických textů, ale také sleduji trendy jak přes různé jazykové instituce, tak se i hodně dívám na německé platformy učitelů němčiny jako cizího jazyka. S němčináři se snažíme také setkávat, a protože jsem prošla waldorfským seminářem nejen tady v Čechách, ale i v Německu, získala jsem mnoho zkušeností a kontaktů. Jakékoli celoživotní vzdělávání je dobré, ale je fakt, že já učím na alternativní škole, a proto si vybírám semináře, které jsou na to zaměřené. Protože výuka němčiny jako cizího jazyka na waldorfských školách je dalece odborně nezpracované téma, protože státy, ve kterých waldorfské školy vznikaly, nemají němčinu jako cizí jazyk, já se v tomto směru v České republice snažím být hodně aktivní. Je třeba držet krok nejen se svým oborem, ale umět dávat věci do souvislostí a společně s ostatními učiteli přemýšlet o tomu, jak by se to naše vzdělávání mělo rychle proměnit. My vzděláváme totiž pro budoucnost, ne pro minulost.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Ideál učitele rozhodně mám, a i v mé biografii to bylo rozhodující, protože právě přes lidi mě motivovalo se tím učitelem stát. Jsem klasický případ toho, že jsem měla obrovské štěstí na pedagogické osobnosti, což mě formovalo hned od základní školy. Moje třídní učitelka mě svým přístupem už v té době formovala k různým otázkám, stát se učitelem, a tyto otázky mě provázely až na gymnázium. Se zkušenostmi jako vedoucí na letních táborech jsem měla příležitost potkat vychovatele, jejichž hlavním krédem bylo, že chtějí pomáhat dětem a nebyli to rozhodně učitelé, kteří čekají na chyby. Ty jsem zažila samozřejmě také a jasně jsem je definovala. Když jsem tyto osobnosti učitelů a vychovatelů poznala, řekla jsem si, že to je přesně ten ideál, který mě formoval v tom, být učitelem. Doprovázet dítě a pomáhat mu se neustále zlepšovat, a ne ho kritizovat nebo známkovat. Znamka pro mě totiž není nic jiného než ohodnocení chyb.

Rozhovor s respondentkou B

V jakém poměru pro vás stojí antroposofie a waldorfská pedagogika v praxi?

Vnímám člověka jako bytost s tělesnou, duševní a duchovní stránkou. Duchovní pohled na svět je mi blízký už od mé rané dospělosti, tedy dlouho před tím, než jsem začala studovat waldorfský seminář. Díky některým kolegům a také některým knihám od Rudolfa Steinera jsem nahlédla do antroposofie. Myslím si, že waldorfská pedagogika bez znalosti antroposofie, tedy bez vnímání ducha nemůže být uskutečňovaná v tom pravém smyslu. Pro mě celá ta „antroposofická věda“ spočívá v utváření si vztahu k dítěti, ve kterém je úcta, láska, empatie. Je důležité vědět, jakým vývojovým stupněm zrovna dané dítě prochází. V případě nežádoucích projevů u dítěte je nutný rozhovor s rodičem, aby se mohlo dané dítě vnímat v kontextu širších souvislostí.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel německého jazyka?

Aby se dítě dále vyvíjelo sociálně, emočně a samozřejmě i po jazykové stránce. Je pro mě důležité, aby si žák vyvinul vztah k jazyku a pokud bude umět 500 nebo 1000 slovíček, to už bych řekla, že je v závislosti ke vztahu k jazyku přidružený cíl, i když také důležitý. Učební proces je pak mnohem jednodušší a dítě to baví. Konkrétní výukové cíle jsou závislé na věku dětí, ale i potřebách jednotlivců. Výukové cíle pro 1. až 9. třídu máme začleněné ve školním vzdělávacím plánu.

Jaké formy a metody waldorfské pedagogiky jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Specifikum waldorfské pedagogiky spočívá v uměleckém pojetí, neboť tím se oslovuje duše dítěte. Jedním z nejoblíbenějších prvků u dětí je divadlo. Sama jsem však musela projít svým prvním „hraním“, abych mohla děti tímto procesem provádět. Od té doby jsem se s různými třídami směle pustila do hraní. Není to jednoduchý proces, ale většina dětí se ho účastní nadšeně. Hraní dává možnost projevit se, aktivně používat jazyk, tvořit...

Především na prvním stupni se s dětmi hodně zpívá, učí se různé jazykolamy, básně aj. rytmické texty, často spojené s pohybem, které umožňují nenásilné osvojení si jak slovní zásoby, tak i gramatických jevů. Používám také konverzaci od jednoduchých otázek směřovaných k nějakému probíranému tématu až po složitější témata např. v deváté třídě. Hrací aktivity mají své místo v každé třídě, bývají velmi oblíbenými, jednak kvůli zábavnímu charakteru, a na druhé straně také umožňují poznat samu sebe, ale i druhého, takže mohou vést k většímu propojení.

V čem vidíte hlavní výhody epochového vyučování cizích jazyků?

Na základní škole epochu němčiny nemáme. Měla jsem však párkrát možnost vyzkoušet si epochovou výuku, ovšem ne celý týden v kuse. Zastupovala jsem jiného učitele, a šlo o druhý stupeň. Díky dostatku času bylo možné probíraná témata více „zažít“. Na prvním stupni si myslím, že by toho bylo na děti moc, leda to propojit např. výtvarně nebo rukodělně.

Myslíte, že je dobré pracovat bez učebnic?

Mně osobně by výuka dle nějaké dané učebnice nevyhovovala. Mám raději živoucí výuku na základě různých impulzů, mých, dětí, kolegů... Ve školním vzdělávacím plánu máme dána témata a výstupy, jakým způsobem si zpracujeme jednotlivé obsahy, záleží na nás samých. Tímto vytváříme „vlastní učebnice“ napříč třídami. Ani třídy, které mám po sobě, nevedu stejně. Je to tvůrčí proces, který mě velmi baví. Někdy však také ráda využiji materiál, který zpracoval již někdo jiný.

Jak při vaší přípravě myslíte na strukturu vyučovací jednotky?

Na strukturu vyučovací jednotky myslím při každé přípravě. Do rytmické části zahrnuji písničky, básně nebo jiné rytmické texty. V hlavní části se objevuje něco nového – gramatika nebo nová slovní zásoba včetně písemného procvičení nebo zápisu do sešitu. Dále pak následuje čtení buď zapsaného nebo předloženého textu, vyprávění příběhu, hra, dramatizace nebo kresba. Konkrétní struktura je závislá na věku a odvíjí se též od konkrétních výukových cílů.

Dbáte na zápis do sešitu?

Ano, určitě. Je to prakticky jejich učebnice. Ve starších ročnících mají žáci ještě většinou desky, kam si vkládají pracovní listy, mluvnické přehledy a texty.

Využíváte při vašich přípravách i samotných hodinách elektronická média?

Při přípravách využívám tato média především k učení se písniček, dále mám tipy na webové waldorfské stránky, odkud si беру texty do rytmické části nebo z nich čerpám divadelní hry. Starším dětem jsem občas pouštím i výukový film (např. Nicos Weg) nebo kratší výuková videa (Easy German). Pokud je video na zajímavé téma, využívám ho též ke konverzaci, diskusi. Sama si pak také vytvářím vlastní pracovní listy.

Které prvky pedagogiky Rudolfa Steinera při svých přípravách na hodiny naopak vědomě nezařazujete?

Vědomě asi nic.

Jak se stavíte k vedení hodiny v cizím jazyce?

Asi je to takový ideál, ke kterému se dá více či méně přiblížit, vést celou hodinu v cizím jazyce. Sama jsem studovala v zahraničí, takže vím, že to lze, ale i pro mě to bylo celkem náročné. Osobně to nemám nastavené tak, že je to to nejlepší, co mohou děti zažít. Např. se doporučuje mluvnici odvozovat a vysvětlovat v češtině, a je to pochopitelné. U mladších žáků používám češtinu ještě před pozdravením, a tím si je předpřipravím, pak už není potřeba českého vysvětlování. Tento způsob funguje velmi dobře. Tzv. „nahodilé“ situace, jako např. když někdo pšíkne, raději komentuji v němčině.

Jak významná je pro vás mateřština při výuce německého jazyka?

Myslím si, že odpověď už vychází z předchozí otázky. Mateřština napomáhá porozumění, ale užívám ji jen v nejnnutnějších případech.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků v německé jazyce?

Vedu si průběžně poznámky k jednotlivým žákům, poznamenávám si, jak četli daný text, jak zvládají pravopis, jak jim dopadl test, jakým způsobem pracovali nebo jakékoli jiné postřehy. Součástí psaní vysvědčení je nejdříve část obsahová, aby rodiče věděli, co se v tom půl roce dělalo. Např. jaká témata jsme dělali, jakou mluvnici, jakou čítanku četli, že dramatizovali, shlédli videa apod. Pak se píše hodnocení přístupu a výsledků žáka, tzn. jak byl aktivní, jak se mu dařilo v mluveném i písemném projevu. Také se koukám na jejich minulé vysvědčení a porovnávám jejich osobní pokrok. Dá se přidat také konkrétní doporučení na nějaké zlepšení. V 8. a 9. třídě převádíme slovní hodnocení také na známky, což se pro některé stane rázem novou motivací. Slovní hodnocení mě baví psát, i když je to náročnější především na čas.

Jak vaši přípravu ovlivňuje fakt, že německý jazyk nebývá ve vztahu k jiným cizím jazykům u žáků v oblibě?

Já tuhle zkušenost nemám za poslední roky vůbec. Mám spíše žáky, které němčina baví a vůbec se s tím netají. Což mě moc těší, protože je to pak celé jednodušší. Když jsem do waldorfské školy nastupovala, přebírala jsem jednu třídu, ve které bylo několik dětí, které měly až odpor k němčině, a to bylo velmi náročné. Taková výuka pak nebaví nikoho.

Kým nebo čím se necháváte při přípravách na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Prvotně mě ovlivnila moje vlastní touha jít učit děti, a pak také setkání s kolegyní, to, jakým způsobem mluvila o dětech a jak z ní prýštilo její nadšení učit. Ze začátku jsem s ní pracovala často v tandemu, což mi dalo opravdu hodně. Teď už si tvořím hodiny sama, což mě moc baví. Při přípravách také reaguji na již proběhlou hodinu, na případné reakce či přání dětí.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Určitě důležitou. Je zajímavé, že se člověk jakoby náhodou nachomýtně nějakému rozhovoru, který může být zrovna inspirativní i pro jeho vlastní práci. Nebo si jednoduše při setkání sdělíme, co jsme třeba objevili za materiál, předáváme si zajímavé texty... Nedávno kolegyně přivezla moc zajímavou knížku s několika divadelními hrami, které teď s velikou oblibou hrají osmáci a deváťáci. Pokud pak pracujeme v dané třídě v tandemu s dalším kolegou, scházíme se pravidelně, abychom společně probrali své plány.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru v rámci waldorfské pedagogiky i mimo ni?

Mám za sebou tříletý waldorfský seminář, do toho jsem se účastnila několika interních seminářů, kde si člověk může vybrat z různých předmětových a uměleckých skupin. Toto mě vždycky bavilo, je to svým způsobem dovolená. Také jsem byla v Berlíně na waldorfském semináři pro učitele cizích jazyků. Navštívila jsem také jiné waldorfské školy, ať už v Německu nebo u nás. Poslouchám si různá videa v němčině, nebo čtu knihy a také studuji knihy R. Steinera.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Pro mě je ideální učitel ten, kdo má rád děti, všechny děti, a má k nim úctu. Je důležité, aby měl také rád sám sebe, měl úctu k sobě, aby rozpoznal, kde má své hranice. Měl by být ochotný se vyvíjet. A měl by pěstovat pozorovací schopnosti a živé myšlení.

Rozhovor s respondentkou C

V jakém poměru pro vás stojí antroposofie a waldorfská pedagogika v praxi?

Já mám waldorfskou pedagogiku s antroposofií úzce spojenou a podle mě to od sebe nelze oddělit. V praxi se pak snažím působit a pracovat tak, aby to podpořilo zdravý vývoj dětí ze všech stránek a antroposofistických aspektů. Teď se ale víc pohybuji mezi staršími dětmi na druhém stupni, tak bych řekla, že se snažím víc propojovat waldorfskou pedagogiku i s jinými alternativními pedagogickými směry a s tím, co si myslím, že třeba současná společnost potřebuje. Myslím třeba propojení s moderními technologiemi, se sociálními sítěmi a moderní didaktikou, kterou nám doba, i ta postkovidová, přináší. Možná by se dalo říct, že je u mě v praxi a pedagogické činnosti antroposofie trošku upozaděná, ale snažím se to mít stále na paměti, protože od waldorfské pedagogiky to oddělit nelze. Snažím se ale držet krok s dobou a myslím si, že je potřeba učit děti pro budoucnost, která sebou přináší takové aspekty, které Steiner ani nemohl tušit a že je tedy občas potřeba pracovat trochu jinak.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel německého jazyka?

Já si kladu za cíl, že budou mít moji žáci k němčině kladný vztah a že je hlavně neodradím. Chci je nadchnu pro zvuk a krásu jazyka a německé kultury a ráda bych je motivovala k tomu, aby se do německy mluvících zemí jeli podívat a aby tam pokud možno zkusili nějakou dobu žít. A pak se snažím je za každou cenu podpořit v komunikaci, aby se nebáli mluvit a dorozumět, což je pro mě mnohem důležitější než nějaké zvládnutí gramatických pravidel.

Jak vás ve formování vašich cílů inspirovala waldorfská pedagogika?

Mně se určitě líbí audio-orální metoda s tím okamžitým ponořením se do cizího jazyka na prvním stupni, což mi přijde úplně parádní. Také důraz na hudebnost a rytmičnost té němčiny.

Jak vaši přípravu ovlivňuje fakt, že německý jazyk nebývá ve vztahu k jiným cizím jazykům u žáků v oblibě?

Tím, jak jsou děti obklopeni angličtinou opravdu všude, je jasné, že je na prvním místě a mají k ní pozitivnější vztah, protože se s ní můžou velice lehce dorozumět. Vidím to jako třídní 8. třídy na svých dětech, které jsou zvyklé psát anglicky, koukat na anglické filmy nebo poslouchat anglickou hudbu. Já bych řekla, že jim ale ani nechci té angličtině konkurovat, spíš se jim tou němčinou snažím otevřít další možnosti. Moje další zkušenost je, že veliké množství dětí mají němčinu radši než angličtinu, že jim to přijde buď jednodušší, nebo to mají spojené s učitelem, ke kterému si předmět většinou vztahují. Moc se s tím ale nedá dělat, protože pravda je, že německý jazyk je na začátku pro tu komunikaci těžší. Myslím, že teď na základní škole jde spíš o to, abychom je gramatikou a pravidly úplně neubili, nějakým způsobem jim tam daly ty základy a pokud to budou potřebovat, dojdou si k tomu už sami, zvláště když budou žít v této části naší země.

Jaké formy a metody waldorfské pedagogiky jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Mně se opravdu líbí práce s autentickým textem, tzn. básně, písně a neupravený, žádný uměle vytvořený učebnicový text. Snažím se to držet co nejvíc v němčině, což je s waldorfskou pedagogikou hodně spojené a nedělat to překladovou metodou. Chci využívat různé formy pro práci s dětmi nebo studenty a střídát činnosti a důraz na neustálou komunikaci za každou cenu. A hravost.

Jak se stavíte k epochovému vyučování v cizím jazyce a v čem vidíte hlavní výhody?

Kdyby bylo epochové vyučování v cizím jazyce a cvičné hodiny by zůstaly, myslím, že by to bylo výborné a udělal by se veliký kus práce. Ponořit studenty do němčiny a pak procvičovat a upevňovat látku při cvičných hodinách. Ještě lepší by ale bylo, kdyby se třeba v rámci epochy v němčině odjelo do Německa nebo Rakouska, což byl na naší škole vždycky sen. Určitě tedy v případě, že jsou zachovány cvičné hodiny, mi epochy přijdou moc užitečné, ale kdyby zachovány nebyly a němčina by se vyučovala pouze v epochách, podle mě by to bylo málo, protože cizí jazyk se musí několikrát v týdnu oživovat a žáci by měli dostávat možnost pravidelně komunikovat.

Jak se liší příprava na epochu oproti přípravě na běžnou hodinu?

Na základní škole epochu v cizím jazyce nemám, ale běžně se připravuji na epochy v českém jazyce, zeměpisu nebo dějepisu. Řekla bych, že ta jedna hodina je taková miniatura hlavního vyučování, která obsahuje všechny aspekty ideální představy hodiny, jako je rytmická činnost, individuální práce do sešitu a vypravování na závěr a v hlavním vyučování je na to všechno prostor. Je velmi důležité, mít tam ten přesah, kam chci epochu dovést a co přesně s žáky dělat. S tím pak bývá spojená jistá frustrace, když se učiteli jeho cíle nedaří z nějakého důvodu naplnit. I velmi zkušený waldorfští učitelé tráví přípravou na epochy hodně času, aby jí měli po všech stránkách vyladěnou a aby opravdu každý den navazoval na ten předešlý. Je tedy třeba mít vše výborně připravené a zorganizované. Často se mi totiž stává, že ještě během epochy přicházím na věci, které bych tam ráda zařadila nebo reaguji na situaci ve třídě a pak nedělám přes týden nic jiného, než že se připravuji na práci. Čím je učitel ve waldorfské škole déle, tím víc si uvědomuje tíhu zodpovědnosti ohledně toho, že má teď 14 dní, aby žáky něco naučil, protože pak už tu šanci nemá. Jsou to nervy, ale to je ten adrenalin, který nás na waldorfské škole baví a stojí nám za to.

Myslíte, že je dobré pracovat bez učebnic?

Já si myslím, že na první stupeň učebnice opravdu nepatří a obzvláště výuka cizích jazyků se tam dá nádherně postavit bez učebnic. Pak jsem ale zastánkyně toho, aby na druhém stupni, zvláště od 7. třídy, nějaká forma učebnic byla. Myslím si, že to že je učebnice, neznamená, že s ní bude učitel dělat tupě cvičení od cvičení, ale že je to především dobrá podpora pro ty děti, které potřebují doma třeba více času na procvičení a je to něco, v čem se rodiče vyznají. U nás mají děti sešit a milion nalepených papírů, což může u rodičů vést k určitému chaosu a až nechuti se s dětmi doma učit, protože se v tom nevyznají. Jako opora při práci mi tedy učebnice přijde velmi přínosná. Žáci by mohli mít klidně určité řady učebnic, které se nyní vytvářejí a jsou postavené s důrazem na komunikaci. Kdyby tohle člověk měl, může to vždy doplnit svými materiály, ale rodiče

budou vědět, co se zrovna učíme, kde je to vysvětlené, co už bylo procvičené a co si můžou děti sami doma doplnit. Já jsem tedy naopak zastávce, aby měli v 7., 8. a 9. třídě žáci učebnice.

Jak při vaší přípravě myslíte na strukturu vyučovací jednotky z hlediska jejich částí (rozehřívací, hlavní, odpočinková část)?

Velice. Na začátku je ideální, aby proběhla rytmická činnost, nějaká forma společného opakování, individuálního opakování a pak by mělo následovat něco nového a samostatná písemná práce individuálně nebo ve dvojicích. Na závěr se hodina shrne, a ještě by měl dostat někdo prostor k aktivnímu projevu formou mluvení nebo čtení. V 9. třídě zkusíme krátké divadelní texty, aby si žáci na závěr základní školy zkusili hodně mluvit a hrát a s kolegy jsme moc překvapení, jak je to baví.

Čtení, psaní, mluvení, poslech, gramatika...jak při vaší přípravě myslíte na všechny tyto části a snažíte se je vždy obsáhnout?

Toto rozložení mi moc nejde, ale třeba každý týden v pátek, kdy mají žáci společnou hodinu, máme vždy poslech. Při dalších dvou hodinách, které jsou dělené, se snažím obsáhnout zbylé dovednosti, nikdy však během jedné hodiny, ale třeba v rámci týdne.

Využíváte při vašich přípravách i samotných hodinách elektronická média?

Myslím si, že elektronická média jsou pro tuto generaci už tak nezbytnou součástí jejich života, že bychom byli dinosauři k nepoužití, kdybychom je nevyužívali, a hlavně bychom ztratili k našim žákům kontakt. Naším úkolem je, snažit se médiím maximálně porozumět, využívat je a vědět, jakými způsoby přes ně děti komunikují, abychom jim byli blíží a abychom si s nimi mohli vzájemně rozumět. Již dlouho také existují stránky a portály s krásně zpracovanými tématy a výukovými materiály, ze kterých se dá čerpat. Proto už není třeba, aby si dělal každý učitel všechno sám, ale může hledat a čerpat z různých zdrojů. S médii ve třídě tedy pracujeme kontrolovaně. Děti necháváme používat mobilní aplikace pro různé hlasování nebo kvízy a také si třeba ukazujeme, jak (ne)pracovat se strýčkem googlem, který bývá dost nepřesný a že my učitelé jeho použití často odhalíme.

Jsou nějaké prvky z učení Rudolfa Steinera, které při svých přípravách na hodiny vědomě nezařazujete?

Já bych nezařazovala důraz na křesťanské hodnoty, které má Steiner ve své filozofii zakořeněné. Přijde mi, že dnešní společnost je natolik daleko, že by si o tom měli rozhodovat rodiče a určitě není na učiteli, aby tímto směrem ovlivňoval výchovu dětí. Škola má být apolitická, nábožensky tolerantní a neutrální, a i když žijeme v tomto prostoru s velkými křesťanskými tradicemi, ve škole by to mělo mít určité hranice a jistá přítomnost boha v jeho filozofii je na mě někdy moc silná.

Také mi přijde, že interpretace Steinerových postupů, jako například to, že nejdřív musí slovo nebo látka projít rukou, aby to pak přišlo do paměti, mi ve všech případech nepřipadá vhodné. Proč by si něco měly děti dvě hodiny opisovat z tabule, když to můžou mít doma nebo v učebnici napsané a rovnou s tím dál pracovat. Tři čtvrtě hodiny něco píšou, nevnímají, co píšou a jsou z toho pak jen unavení. Myslím, že mozek dětí této generace se postupně vyvinul tak, že už ani není schopen vše pobrat. Asi trochu popírám,

co ve waldorfské pedagogice někteří kolegové prosazují, třeba že je potřeba, aby si to všechno sami napsali nebo sami namalovali. K tomu už ale moc nevidím důvod a lepší mi přijde, mít pro ně zápis už hotový, třeba i vytištěný a pak s tím nějak kreativně pracovat. Kdyby Steiner žil v téhle době, kde si člověk všechno takhle rychle vytiskne a stáhne, třeba by pak také vymyslel něco jiného. On byl hrozně pokrokový ve své době před sto lety a teď si myslím, že by sám ujížděl na médiích a moderní technice a viděl by v tom další přínos.

Jak se stavíte k vedení hodiny v cizím jazyce?

To mi přijde, že je i zbytečné. Ze zkušenosti to některým dětem vůbec nevyhovuje a kdyby to probíhalo celé německy, rychleji se vzdávají nebo něco říkají a často ani nevědí, co a je jim to vlastně jedno. V určitém věku, hlavně v těch posledních ročnících na základní škole, by tam mělo být využití mateřštiny pro přechod do vysvětlování a porovnávání gramatických struktur vyšší. I překladem by se měli žáci tu slovní zásobu vědomě učit. Někoho to nadchne, protože najednou pochopí, co má dělat a lépe se mu pak učí. Se šestáky teď třeba hrajeme divadlo, což je hrozně baví, ale zjistila jsem, že vůbec nerozumí, o co v ději vlastně jde a mě přijde divné, že jim to nevádí. Jak je možné, že je dítě schopné vést rozhovor jako zajíc a ježek, ale vůbec se nezajímá o pochopení pointy? Přijde mi, že už by to tak být nemělo, žáci by měli být zvědaví a měli by si z toho chtít něco osvojit a naučit. Je možné, že právě k tomuhle některými waldorfskými prvky děti vychováváme, že jim je pak jedno, co se děje. Sem bych třeba vrátila určitý důraz na to, aby tomu děti více porozuměli a učili se systematicky. Je pro mě veliká otázka, jak toto vybalancovat.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků v německé jazyce?

To, že nejsou na waldorfské škole známky, se mi z pohledu učitelky opravdu líbí. Opravdu můžu žáky motivovat a rozvíjet děti na té úrovni, na které děti zrovna jsou a co je v jejich silách. Za ta léta je moc krásné vidět, jak se děti posunou a že po pochvalách typu, že tohle už umí a v tomhle se moc zlepšili, jim nemusíte dát trojku, na kterou by to nejspíš v porovnání s ostatními dětmi bylo. Ústní hodnocení v tom, vyzdvihnout a podpořit každého člověka bez srovnávání, je skvělé. Když dosáhne někdo v testu pěti bodů, můžu mu říct, jak se mu to krásně povedlo, protože vím, z jakých možností vycházel, ale někdo jiný může mít osm bodů a já mu řeknu, že je lenoch a měl se na to připravit lépe, protože vím, že na to má schopnosti se výborně naučit. Toto se dá všechno hezky formulovat v ústním hodnocení. Jako rodič dítěte na waldorfské škole mě ale zase vadí, že syn přichází domů s dobrým pocitem, když mu paní učitelka řekne, že to byla dobrá práce srovnatelná s průměrem třídy. Třeba kdyby tam měl ty čtyřky, učil by se víc, ale tohle je asi problém spíš nás dospělých. Myslím si, že přechod na známky je tady pro děti ale hodně náročný, protože tomu vůbec nerozumí. Děláme to od 8. třídy, aby si na to aspoň trochu před vstupem na střední školu zvykli.

Kým nebo čím se necháváte při přípravách na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Hodně se nechávám ovlivňovat dětmi, které jdu zrovna učit a hodiny vytvářím na základě jejich schopností a zájmů.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Jeden z důvodů, proč jsem na waldorfskou školu šla pracovat, byl ten, že jsem chtěla patřit do kolektivu fajn lidí, kteří jsou stejně naladěni, přátelští a otevření. Ta otevřenost je pro mě hodně důležitá, protože si při ní vyměňujeme zkušenosti, nápady, ale i názory a postřehy naší práce a dětí. Je to známé a bezpečné prostředí, což je pro mě také důležité a když někdo přijde s nějakým dobrým tipem nebo knížkou, tak z jejich nápadů ráda čerpám.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru v rámci waldorfské pedagogiky i mimo ni?

Zrovna včera jsem strávila asi 3 hodiny na webináři. Já se vzdělávám ráda a celkem často, spolupracuji například s centrem pro cizí jazyky a tam využívám všechny možné nabídky a kontakty. Ráda navštěvuji různé semináře, například dřív jsem jezdila v létě pravidelně minimálně na týden, dvakrát jsem byla v Berlíně na semináři přímo pro waldorfské učitele němčiny, a i když jsem teď déle na žádném waldorfském semináři nebyla, vždy mě to moc baví.

Jak to ovlivňuje vaši přípravu?

Pokaždé mě to nadchne, všechno to zkusím honem použít a něco si nechám a něco později vyšumí. Mám moc ráda odejít ze známého, někde jinde poznat něco nového a obohatit si svoji práci ze všech možných zdrojů.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Já bych si sestavila ideálního waldorfského učitele z několika lidí. Přístup k dětem a ke studentům bych si velmi ráda vzala od své kolegyně z waldorfské školy. Je pro mě velikým vzorem především z hlediska lásky k učení propojené i s láskou k předmětu a její vysokou odborností. Přijde mi velmi důležité, by učitel uměl výborně německy a aby to nebylo tak, že je jen 2-3 kroky před dětmi. Od dalších učitelů od nás ze školy bych si zase ráda vzala systematickost, schopnost umět si věci a plány lépe zorganizovat, aby mi neujížděly termíny a abych měla všechno včas zapsané v třídnicích. Pak se mi líbí přístup vlídné komunikace s mantinely se třídou, které některé naše třídní učitelky krásně zvládají. Ideálně by měl učitel vědomě komunikovat s dětmi, a to nejen tak, že jim něco emocionálně vykládá, ale že si svoje myšlenky umí srovnat v klidu v hlavě a řekne jim, co jim říct chce a co má jistý výchovný a podporující dopad. Dále bych chtěla zvládnout, umět si udržet svůj soukromý život od toho pracovního a nedělat z toho jeden veliký mišmaš, ze kterého jsem pak unavená a je to nepřínosné pro obě strany. Oddělit tedy pracovní svět od soukromého a nebrat si příliš osobně osudy dětí. V antroposofii je, že by si měl učitel vzít dítě do noci a než usne, tak na něj myslet, aby mu ráno bylo lépe. Já jsem ale zjistila, že mi to takhle nejde a potřebuji svůj soukromý svět.

Rozhovor s respondentkou D

Jaký pro vás byl střed s waldorfskou pedagogikou v praxi?

Načetla jsem si k waldorfu určitou literaturu, jak to má vlastně vypadat a zkoušela jsem učit stylem, jakým jsem tu filozofii já z knížek pochopila. Kromě toho, že jsem byla týden na semináři k waldorfské pedagogice, který už ale navazoval na tříletý waldorfský seminář a kde se počítalo s tím, že všichni pojmy jako třeba éterné tělo znají, často jsem nevěděla, o čem je řeč. Něco jsme tam ale naťukli, zúčastnila jsem se semináře přímo k šesté třídě, kterou učím a za krátkou dobu jsem se snažila poznat maximum, co bylo v mých silách. Když jsem ale poprvé viděla svoji skupinu a začali jsme pracovat, zjistila jsem, že mě na tohle vážně nikdo nepřipravil. Chvíli jsme si na sebe zvykali a určitě došlo k posunu třeba v tom, že si mě děti už nemají takovou potřebu testovat, jako na začátku, ale stejně řeším neustále kázeň. Nejčastěji narážím na to, že někdo nedával pozor a ve chvíli, kdy to člověk v čas nezaráží a rozjede se to, hodina jde do ztracena a já mám pocit, že jsem nedokončila své cíle, které jsem si předsevzala, což jsem si ze začátku brala hodně osobně.

Jak se cítíte být seznámená s filozofií Rudolfa Steinera?

Mám pocit, že ani po mnoha letech ve waldorfské pedagogice člověk nemůže pochopit vše, protože je tolik oblastí, které se dají studovat, ať už samotná pedagogika, oborové zaměření nebo celková nauka o člověku ještě právě s návazností na antroposofii. Takže vím, že nic nevím. Ale mám o to zájem, dozvědět se víc. Jen co letos dodělám školu.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitelka německého jazyka?

Když jsem přišla, ani jsem žádné cíle neměla a spíš jsem se snažila nasát atmosféru a zjistit, co v dětech je a kam se můžeme reálně posunout. Byla jsem tedy docela bez očekávání a díky tomu nastávaly situace, kdy jsem byla příjemně překvapená nebo kdy jsem naopak zjistila, že tudy cesta nevede. S jedním cílem jsem přeci jen přišla, a to s tím, němčinu aspoň trochu zpopularizovat.

Jak tedy vaši přípravu ovlivňuje fakt, že německý jazyk nebývá ve vztahu k jiným cizím jazykům u žáků v oblibě?

Docela mi funguje zapojovat angličtinu, ve které se posouvají žáci rychleji a spoustu věcí už znají a mají je naposlouchané z filmů nebo písniček. Snažím se němčinu tedy vysvětlovat za pomoci angličtiny, ale pokud dítě plave v obou jazycích, samozřejmě mu to moc nepomůže. Snažím se vnímat, co dětem dělá problém, hodně opakovat, a i když neděláme moc veliké pokroky, hlavně jim chci nastavit řád, na který by si měly zvyknou. Jazyk je také o drilu a něco z paměti se naučit musí, přestože to není oblíbené. Mělo by to být ale vyvážené a zároveň dělat radost, aby si přišli na své ti, co rádi mluví, dělají dialogy a hrají divadlo i s těmi, co si raději v klidu něco píšou nebo čtou.

Jak vás ve formování cílů inspirovala waldorfská pedagogika?

Už teď u spousty věcí vím, že je chci dělat jinak. Vydala jsem se určitou cestou, ale buď to byla slepá ulička nebo jsem měla dobře nakročeno, ale třeba jsem to nedotáhla do konce a koncept nebyl domyšlený. Snažím se proto poučit ze svých chyb a myslet na to, že je každé dítě jiné, a tudíž na každého funguje něco jiného a nastavení společných

pravidel je těžké. Mé prozření bylo nechtít po dětech tak moc a uvědomit si, že ne každý bude chtít jednou psát německé texty a že nejde o kvantitu, ale o kvalitu. Snažím se jim ty souvislosti mezi angličtinou a němčinou názorně vysvětlovat, a i když si teď někteří můžou myslet, že němčinu nikdy nevyužijí, jednou jim tohle propojení při učení se nového jazyka může pomoci. Což je teda ten původní cíl waldorfské pedagogiky, proč jsou už od 1. třídy dva cizí jazyky.

Jaké formy a metody waldorfské pedagogiky jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Co mě napadá, tak je práce s textem. V každé třídě máme na základní škole zavedenou čítanku, se kterou pracujeme. Není to učebnice, ale čítanka s příběhy a s její pomocí vysvětlují i gramatiku a různé struktury, ale důležitá je především ta práce s jazykem v původní variantě a na základě toho si vysvětlovat, že není potřeba vždy rozumět všemu. Překlady děláme tedy hodně okrajově a když už překládáme třeba z němčiny do češtiny, jde mi spíš o zachování významu slova nebo věty, ne o doslovný překlad.

Myslíte, že je dobré pracovat bez učebnic?

Na začátku to byl vážně masakr, protože vy nemáte po čem sáhnout. Do určité doby jsem brala materiály, které jsem měla ještě ze svojí školy nebo jazykovky, ne všechno bylo ale použitelné, protože jsem učila hlavně starší studenty a dospělé. Brala jsem z knihovny nebo občas přijdou kolegyně s tím, že něco našly, což je pro mě moc cenný zdroj. Bez učebnic ale všechny hodiny a materiály můžu žákům opravdu upravovat na míru, zohledňovat to, co jim moc nejde a můžu se na to zaměřit. V učebnicových cvičeních je vše zhruba vyvážené, kdyžto tady můžu zařadit v různých obměnách určitý jev víckrát. Dává to velkou svobodu v tom, že nemusíme jet cvičení za cvičením, můžeme se od téhle nudy snadněji odpoutat, jít do prostoru a dělat něco vlastního.

Jak ovlivňuje práce bez učebnic vaši přípravu a následně i výuku?

Na začátku mi to vzalo času opravdu hodně. Pořád jsem se snažila dodržet tu strukturu, jak má waldorfská hodina cizích jazyků vypadat, jenže po návštěvě jedné kolegyně jsem zjistila, že jsem to pochopila špatně a že je to úplně o něčem jiném. V tu chvíli jsem si uvědomila, že v tom ještě nejsem odborník a pokud chci, aby to nějak fungovalo, aby to děti bavilo a aby neměly pocit, že děláme něco, co musíme a co ani mě není vlastní, strukturu jsem do jisté míry nechala být.

Jak při své přípravě myslíte na strukturu vyučovací jednotky z hlediska jejich částí?

Strukturu nedodržuji striktně a spíš to dělám tak, abych střídala činnosti, abych se já cítila dobře a zároveň abych mohla vytvořit dobré klima ve třídě.

Čtení, psaní, mluvení, poslech, gramatika...jak při tvé přípravě myslíte na všechny tyto části a snažíš se je vždy obsáhnout?

Mluvení je tam pokaždé, poslech trénujeme nejčastěji diktováním, kdy doplňuji buď vynechaná místa nebo celé věty. K tomu, abychom psali, je potřeba vymyslet vždy dobrou aktivitu, která jim sedne a se čtením je to složitější, protože někomu vyhovuje víc to, že čteme dohromady a někdo má raději čtení v klidu o samotě. Na to, jak udělat spokojené obě skupiny, ještě přicházím.

V čem vidíte hlavní výhody epochového vyučování cizích jazyků?

Žáci to popsali na konci epochy sami. Byli v tom hodně intenzivně, každý den je to donutilo se na to podívat, a to je nějaký ten ideál, kterého bychom chtěli jako učitelé jazyku dosáhnout, aby se učili pravidelně, ideálně každý den aspoň pár minut. Díky epoše se to podařilo. Měli úkoly ze dne na den, rozvíjelo je to z vícero hledisek a u některých to dospělo až k tomu, že jim začaly věty naskakovat už automaticky a o tom to je. Dostali se skoro do toho, když je člověk v zahraničí. Je to náročné, než člověk do hlavy všechno dostane a než to tam správně zapadne, ale potom začnou věci sami naskakovat, automatizovat se a začíná to být přirozené. Člověk vklouzne do jazyka a ani si to neuvědomí.

Jak se liší příprava na epochu oproti přípravě na běžnou hodinu němčiny?

Sama jsem se přípravy ještě neúčastnila, v tom mi zkušenější kolegyně velmi ulehčila práci. Jsem ráda, že jsem toho ale mohla být součástí a že vím, co to do budoucna obnáší.

Využíváte při svých přípravách i samotných hodinách elektronická média?

Elektronická média ve své podstatě moc nevyužívám. Párkrát jsem přinesla poslech na cd, ale kromě jedné třídy ve škole nemáme žádné plátno nebo projektor. Já učím šestáky, sedmáky a osmáky s tím, že osmáci mají pravidelný poslech s kolegyní, kde elektronická média používají víc. Ve zbylých třídách je ale nevyužívám. Pro své přípravy mám k ruce elektronický slovník, ale jinak mám raději fyzickou knížku a učebnici.

Myslíte si, že má využití elektronických médií ve výuce cizích jazyků nějaký přínos?

Rozhodně to je třeba, protože nejsem rodilý mluvčí a žáci by měli slyšet ten autentický jazyk, byť se tomu snažíme maximálně přiblížit, ale není to takové. Pro autentickou výslovnost a trénink poslechu, který je potřeba dělat, je to pro mě určitě výzva do budoucna, jak média víc zařadit.

Které prvky pedagogiky Rudolfa Steinera při svých přípravách na hodiny naopak vědomě nezařazujete?

Já nezpívám a ani nehraji na žádný hudební nástroj, takže rytmickou část sama moc nezařazuji. Obdivuji ale všechny kolegy, kteří to dělají, protože je to pro to rozehrání a rozmluvení na začátku moc fajn, já na to ale bohužel opravdu nejsem. Kolegové mě uklidňují tím, že to oni zařazují dost, takže to není takový problém, když si od toho žáci v mých hodinách odpočinou. Kdybych tam totiž dělala něco, co mi není příjemné, by žáci stejně vycítili a nedej bože ti, kteří mají hudební sluch.

Jak se stavíte k vedení hodiny v cizím jazyce?

V pár knížkách, které jsem o cizích jazycích ve waldorfské pedagogice četla, bylo vysvětleno, proč a z jakých důvodů je to dobré. Já jsem zjistila, že to nejde. Po kovidových letech z toho spousta dětí vypadla. U některých je vidět, že se vrací zpět a něco jim tam zůstalo, ale někteří mají blok, že neumí odpovědět. Spousta dětí si ale ani po letech jazyka není jistá a z toho důvodu jsem od té striktní jednojazyčnosti upustila. Často je třeba vysvětlit spoustu nových pravidel, což musí pochopit žáci především v mateřštině.

Spousta žáků má i velmi malou trpělivost, kdy něčemu nerozumí a hned se přestanou snažit.

Jak významná je pro vás mateřština při výuce německého jazyka?

Skrz mateřštinu si se žáky můžu budovat vztah. Když jsem ze začátku na němčině hodně lpěla a snažila jsem se se žáky interagovat jako v češtině formou různých poznámek a vtipů, abych situaci odlehčila, smála jsem se pak sama. Tím, že tam chci být pro všechny a chci udělat dobrou atmosféru všem, nemůžu tam klást bariéru v podobě cizího jazyka. Čím jsou děti starší, tím to jde samozřejmě lépe a nebojím se jim otázku, které nerozuměli, nejprve zopakovat nebo pak zjednodušeně přeformulovat a donutit je se opravdu zamyslet. U mladších tady ale stále narážím, tak se je pro předmět snažím získat a vybudoval půdu pro další roky.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků?

To byla velká výzva v pololetí. Zjistila jsem totiž, že některých žáků jsem si všímala hodně a napsat na ně hodnocení mi nedělalo problém, ale pak mi uniklo pár tišších dětí, které mají třeba dobré testy, v hodinách ale naopak aktivní nejsou. Tím, že se mnou v hodině ti extrovertní děti více komunikují, dokážu lépe rozpoznat jejich silné a slabé stránky a jejich hodnocení je pak jasné. Řešila jsem to s kolegy, kteří mě upozornili, že to tak může být často a některé děti prostě trochu opomineme. Je to o tom, že v dalším pololetí se tomu už člověk snaží vyvarovat a třeba cíleně vyvolává tišší žáky a pomalu zkouší, kde jsou jejich hranice ve vyjadřování. Tito žáci i třeba často správnou odpověď znají a je škoda, aby některé z nich nezazněly jen proto, že mají tyto žáci od přirozenosti menší potřebu se vyjadřovat. Přestože dá slovní hodnocení velikou práci, napsat známku by pro mě bylo mnohem těžší. Dvěma žákům bych dala například dvojku, ale vždyť to dítě je každé jiné. Jedno z nich má pěkné odpovědi a píše hezky slohy, ale nemluví nebo dělá při mluvení chyby. Druhé dítě naopak moc rádo mluví, snaží se jít do těžších větných konstrukcí, ale zas mu pak dělá problémy pravopis. Oba jsou tedy ve finále na dvojku, ale ani jednomu známka neřekne, kde ty jeho slabé a silné stránky jsou. U osmáků a deváťáků, kdy přecházejí na známky, jsme se museli už k nějakému tomu číslu ale dostat a pro mě to bylo velmi těžké říct, ty jsi 1, ty 2 a ty 3.

Kým nebo čím se necháváte při přípravách na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Průběžně se chodím dívat do jiných hodin, i na předměty, které neučím nebo na první stupeň. Nechávám se inspirovat nápady kolegyň, které pak přizpůsobuji věku svých dětí. Škola je jeden celek, jeden tým a myslím, že by měli učitelé stejného oboru chtít, aby byl předmět vyučován na podobné úrovni bez větších obsahových rozdílů.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Na začátku jsem hledala prostředí, kde bude příjemná atmosféra, kde si budou kolegové navzájem pomáhat a tohle jsem na waldorfské škole našla. Tím, že jsem tam nováček, jsem opravdu ráda za kolegy, které mám a kteří i sami, aniž bych je třeba žádala, přijdou s nápady nebo materiály, které spolu sdílíme. Tato kooperace mi dodává základ, ze kterého můžu vycházet, když nemám učebnici.

Jakým způsobem se chcete dál vzdělávat ve svém oboru v rámci waldorfské pedagogiky i mimo ni?

V rámci toho, že bych na waldorfské škole chtěla zůstat, cítím velikou potřebu, vzdělávat se dál, a především to waldorfské vzdělání si doplnit. Těším se, až budu mít na různé semináře, čtení knih a diskuse více času. Chci ale rozhodně zapracovat na svých pedagogických schopnostech víc obecně, ve smyslu toho, jak předcházet určitým situacím nebo jak se v určitých situacích chovat, což je spjaté i se seberozvojem. Poznala jsem, že studenty často zajímá, co dělám i mimo učení a jsou pak překvapení, že němčinou nežiji 24/7 a proto mi přijde hodně důležité, sama se rozvíjet v různých oblastech.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Na gymnáziu jsme měli učitelku matematiky, která byla přesně to, co bych chtěla do budoucna být. Uměla předmět naučit, bylo vidět, že má matematiku ráda a že jí to baví a dokázala nás pro předmět nadchnout, i když jsme na to někteří vložky neměli. Snažila se vždy pomoci a dokázala na nás přenést, že je to v nás a že pokud tomu chceme věnovat čas, výsledky se dostaví a pokud do toho žádnou energii nevložíme, nezlepšíme se. To mi dalo do života obecně, že máme spoustu věcí v rukou my samy a pokud něco chceme, tak to dokážeme. Samozřejmě v určitou chvíli narážíme na vlastní limity, ale primárně jde o toto růstové nastavení, kdy si dám něco za cíl a vážně se tomu budu věnovat a dokážu to. I jako osobnost byla na jednu stranu milá, dokázala se zasmát a určité situace i zlehčit a na druhou stranu byla rázná a já cítím, že přesně tahle ráznost mi chybí. Jsem nová a děti zkouší mé hranice. Momentálně je mou Achillovou patou, určit takové hranice, se kterými budou všichni srozumění a všichni je budou nějakým způsobem respektovat. Zároveň bych ale nerada ztratila jejich důvěru a pocit, že jsem tam pro ně.

Rozhovor s respondentem E

Co pro vás znamená antroposofie a jak antroposofické myšlenky využíváte ve své praxi?

Vnímám, že aby waldorfská pedagogika byla waldorfskou pedagogikou, musí z antroposofie vycházet a stavět na ní. Pedagogové na WŠ by se jí měli společně i individuálně „zabývat“. Antroposofii vnímám očima jako neviditelnou bytost, která pomáhá, inspiruje a nabízí podněty k vlastní tvořivosti. Antroposofie mi dává jistotu, že někde v dálce existuje ideál a že se k němu s dobrou vůlí blížíme. Už je mi jasnější, že i když zatím ten ideál v současné době nežijeme, nejsme „špatně“, jen to prostě ještě nedozrálo. Jak využívám tyto myšlenky v praxi...? Snažím se propojovat informace se zkušenostmi vlastní praxe. Především v přístupu k dětem, k lidem, k sobě samému.

Jak se cítíte být seznámen s filozofií Rudolfa Steinera?

Lehce, osobně nejsem studijní typ. Potřebuji spíše prožitky. I tak si myslím, že je to seznamování na celý život.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel tělesné výchovy na waldorfské škole?

Seznámit se (sblížit se) s žáky, spolu s nimi objevovat jejich silné a slabé stránky. Užívat si radost z pohybu, nalézat také formu ladnosti a plynutí. Zkoušet a případně se i učit něco nového. Pravidelnost posilování. Dodržovat pravidla a zažívat týmovou spolupráci. Zájem mám na tom, aby žáky pohyb bavil a uvědomili si jeho důležitost pro vlastní život.

Jak vás ve formování vašich cílů inspirovala waldorfská pedagogika?

Přístup k lidem, dopřát čas individuálnímu vývoji jednotlivců, poznání, že soutěživost není nutností, inspirovat vlastním příkladem, vlastním úsilím. Nenásilný přístup, respektující komunikace.

Jaké formy a metody jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Celoroční plán, pravidelná reflexe po každé proběhlé hodině, návaznost na zažité, individuální přístup k jednotlivým žákům, vlastní prožitky a zkušenosti z minulosti, práce se sny a „bleskovými“ inspiracemi. Konzultace s kolegy a třídními učiteli. Školní i osobní itinerář pomůcek.

Jak myslíte při své přípravě na plánování a strukturu hodiny?

Hlavní cíl hodiny, dynamika hodiny, společný zážitek a reflexe na závěr hodiny. A také rozpoložení mé a celé třídy. Snažím se předem vytvořit si obraz a jakoby si hodinu „zažít už předem“.

Z jakých aktivit a v jaké posloupnosti své hodiny utváříte?

Úvodní aklimatizace a adaptace na prostor, rozcvičení – rozběhání, honičky, společný kruh a informace o tom, co nás v tu hodinu čeká, příp. dotazy a podněty od žáků, rozcvička, posilování, hlavní činnost, hra a reflexe na závěr. Toť plán, který je dle potřeby pozměněn.

Jaký názor zastáváte k využití epochy při své výuce? Přestože je realizace epochového vyučování typická pro základní předměty, mezi které tělocvik ani cizí jazyk nepatří, umíte si epochovou výuku tělesné výchovy představit? Pokud ano, přál byste si epochu z tělocviku realizovat? V čem vidíte výhody a nevýhody?

Vůbec jsem o tom zatím takto neuvažoval. Velice by podle mě záleželo na věku žáků a jestli by epochu TV vedl také jejich třídní učitel. Také by asi záleželo na délce takové epochy a jestli by byla hned od rána či až po hlavní přestávce. Asi mi více vyhovuje, že žáci zažívají tělocvik pravidelně každý týden. Časová dotace by mohla být větší. Představit si umím typ „projektu“ na určitou dobu (např. 14 dní) zakončenou určitým výstupem – např. cirkusové představení.

Měl by podle vás učitel tělocviku rozumět eurytmii a tyto dvě roviny vzájemně propojovat?

Měl by mít o ní určité povědomí a příhodné by bylo spolupracovat s učitelem eurytmie. Tělocvik bych od eurytmie oddělil. Příhodné je zařazovat cvičení z Bothmerovy gymnastiky.

Co pro vás znamená pohybová výchova a jak se snažíte žáky k pohybu motivovat?

Velice mě zaujaly myšlenky (Rudolfa Kischnicka) o spojitosti kultivace pohybu a vývoji mravnosti. Vlivu tělesných cvičení na rozvíjející se vůli mladého člověka. Pohybovou výchovu chápu také jako práci na utváření zdravého postoje těla – potažmo postoje člověka. Velký vliv přisuzuji také skutečnosti, jak blahodárně pohyb působí na způsob dýchání a psychiku člověka (ve zdravém těle zdravý duch).

Motivovat žáky k pohybu se snažím vlastním příkladem, cvičím a hraji hry s nimi, občas jim ukážu, co by mohli také zvládnout (např. žonglování, jízda na jednokolce). Snažím se volit v každé hodině alespoň jednu zábavnou hru, do které se plně ponoří. S kolegy jsme si dali (před žáky) motivační cíl – udělat na konci školního roku 50 kliků vkuse.

Jsou nějaké prvky z učení Rudolfa Steinera, které při svých přípravách na hodiny vědomě nezařazujete?

Nevím o nich.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků?

Každý má své dispozice. Většina žáků, které učím, má skvělé tělesné dispozice. Náročnější to někteří mají s ovládnutím své vůle, trpělivosti a překonáváním nechuti, řekl bych často i lenosti. Při hodnocení se snažím o popis zvládnutého i o popis nezvládnutého. Na konci každé hodiny uděláme závěrečný reflektující kruh, kdy má každý možnost vlastní sebereflexe. Na vysvědčení spolupracujeme s třídním učitelem a pedagogem eurytmie.

Kým nebo čím se necháváte během svých příprav na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Žáky samotnými na prvním místě. Také aktuálním rozpoložením skupiny. Vlastními zkušenostmi, cirkusovou, intuitivní a zážitkovou pedagogikou, možnostmi vybavení a prostorem. Chodí mi také inspirace před usnutím či při probouzení.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Jelikož jsme při hodinách TV přítomni dva učitelé, domlouváme se předem na programu. V této oblasti vnímám, že by se dalo (a bylo žádoucí) spolupracovat ještě intenzivněji a systematictěji. Rozděleno to máme tak, že jeden je „ten hlavní“ a druhý je „ten pomáhající“.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru nejen v rámci waldorfské pedagogiky?

Čtení knih, tematicky zaměřené semináře a kurzy, vlastní cvičení a posilování, rozvoj cirkusových disciplín. Občasné hospitace, návštěvy a setkání s kolegy z oboru.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Asi ne konkrétního člověka, ale k nějakému pedagogovi ideálních vlastností se blížit snažím. Na mysl mi přichází setkání s Pärem Ahlbomem.

Rozhovor s respondentem F

Co pro vás znamená antroposofie a jak antroposofické myšlenky využíváte ve své praxi?

Antroposofie je pro mě nedílnou součástí waldorfské pedagogiky a základ, ze kterého se snažím vycházet. Je to komplexní myšlenkový proud a mě jako učitele zajímá z pedagogického hlediska především antroposofický pohled na lidský vývoj, kdy Steiner pojímal vývojovou psychologii jinak, než je běžné. Rozdělil například dětský vývoj do sedmiletí, kdy v každém sedmiletí děti prožívají něco jiného a nachází se v jistých vývojových fázích, který by měl učitel dobře znát. Waldorfská pedagogika je totiž postavená na tom, že by děti měly dostávat správnou myšlenkovou potravu ve správný čas. Co vnímám jako důležité je Steinerovo rozdělení člověka na čtyři články, tzv. čtyřčlennost lidského organismu. Existuje fyzické tělo a tělo éterné, myšleno jako tělo životních sil, které pohání naše fyzické tělo. Pak je astrální tělo, jinak řečeno pocitové, emocionální a čtvrtý článek je já. Lidské já se do člověka rodí jako poslední a vývoj člověka je pak završen v 21 letech na konci třetího sedmiletí, kdy se vlastní já projevuje. Do 7 let se dokončuje vývoj fyzického těla. V rámci druhého sedmiletí se utváří éterné tělo a postupně tělo astrální. Učitel vyučující žáky v konkrétním sedmiletí musí vědět, na jaké jejich životní síly působí a jak je může posílit. Astralita spojená s emocemi a pocity propuká mezi 12-14 lety a zde se bavíme vlastně o pubertě.

Příkladem praktické realizace antroposofických myšlenek je olympiáda v páté třídě, kdy se děti v dějepisu dostávají k Řecku. Učební plán na waldorfské škole je uspořádaný tak, aby děti zažívaly skrze vyučovací obsahy vývoj lidstva, a to podle jejich vývojové fáze, ve které se právě nachází. Staré Řecko bylo obrazem harmonie, duch a těla, a podle Steinera se děti v 5. třídě nachází právě v této harmonii. Od 6. třídy už může docházet k bouření.

Jak se cítíte být seznámen s filozofií Rudolfa Steinera?

Ihned s mým nástupem jsem absolvoval waldorfský seminář a měl jsem možnost do toho rychleji vplout. Na semináři se samozřejmě řešily všemožné antroposofické otázky a já tušil, že je to něco, co jsem potřeboval vědět. Nerozuměl jsem tomu, bylo to nové, ale přestože jsem žádné duchovní záležitosti z rodiny neměl zažité, vnitřně jsem cítil, že to chci znát a byl jsem tomu otevřený. Věřil jsem, že si to za čas sedne. Rozhodl jsem se být waldorfský učitel a pokud waldorfská škola vychází z určitých myšlenek, mám potřebu tyto myšlenky hledat a snažit se je to praxe převádět. Mé poznávání antroposofie a snaha o její začlenění do praxe nikdy neskončí.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel tělesné výchovy na waldorfské škole?

Hlavní cíl je, aby se děti hýbaly a aby to nebylo pouze v tělocviku, ale aby je náplň hodin motivovala tak, že pro ně bude pohyb důležitý. Jsou děti, které nadchne všechno, děti sportovně nadané ale vybíravé a pak děti, které obecně radši dřepí. Já chci, aby se aspoň na chvíli nějakým způsobem zapojili všichni. Děti mají v dnešní době větší tendence si ke všemu sedat anebo je tu druhý extrém sportovních oddílů, kde jsou přetěžované. Můj cíl je, vyplnit ten prostor mezi tím. Mezi výkonnostním sportem a mezi nepohybem.

Jaké formy a metody využíváte při svých hodinách tělesné výchovy?

Nejraději mám různé formy sofistikovaných pohybových her, které nadchnou všechny. Snažím se do hodin vnášet nácvik cílených sportovních aktivit, v rámci nichž dochází k protažení či posílení a u kterých děti zjistí, že vše nejde hned a pro zlepšení je třeba něco dělat. Snažím se zapojovat také metody „natural movement“, které jsou založené na přirozeném pohybu a vycházejí třeba z pohybů zvířat. Poslední dobou to ale dělám i volnější formou, kdy do tělocvičny přinesu spoustu věcí a sportovního náčiní. K tomu mě dovedli žáci, se kterými jsem měla potyčku poté, když něco mnou navrhované odmítali dělat. Když jsem si totiž o tom s nimi chtěl promluvit a přesvědčit je, byla z toho jen podivná debata a ničeho jsem se nedobrali. Nabízím jim tedy více možností, ze kterých si můžou vybrat a už se mi nestává tak často, že by za mnou žáci chodili nespokojení, protože je něco nebaví.

Jak myslíte při své přípravě na plánování a strukturu hodiny?

Hodinu mám rozdělenou na části, kdy na začátku chci určitě nějaké rozehrání a rozcvičení občas spojené s lehkým posílením. V hlavní části se snažím o nácvik určité pohybové dovednosti nebo sportovní techniky, se kterou se děti mnohdy seznamují úplně od začátku. V hodině nesmí chybět hra přizpůsobená věku dětí, kterou zařazuji podle jejich cílů a účelů na začátek, doprostřed i na konec hodiny. V každé třídě se snažím, aby aktivity měly určité veselé a rozverně prvky, které aspoň na okamžik nadchnou všechny.

Jaký názor zastáváte k využití epochy při výuce tělesné výchovy?

Z organizačního hlediska vím, že je to složité a občas to může různé vznešené myšlenky a návrhy, jako je právě například vyučování nových předmětů v epochách, svazovat. Kdybych se od tohoto oprostil, ze zkušenosti mi epochy i v jiných předmětech přijdou logické. U tělocviku je však vyžadována pravidelnost, a to je něco, co by mohlo být při prosazování epoch, konajících se jen párkrát za rok, problematické. Pokud se však epocha povede a žáky určité téma nebo druh aktivity pohltí, mnohonásobně se zvýší jejich motivace, že si i sami ve volném čase dostojí pravidelnosti a výsledek by byl daleko lepší. Už jsem zmiňoval třeba Řeckou epochu, která se nepromítá pouze do dějepisu, ale je součástí i třeba tělocviku. Páté třídy ze všech waldorfských škol se sjedou na vybrané škole, kde se odehraje tří až čtyřdenní olympiáda a žáci mezi sebou mohou soutěžit v pěti starých disciplínách. Všechny děti olympiádou dopředu žijí, je na ně působeno zdroji z mnoha směrů a předmětů a oni se na ní připravují. Tělocvik v ten čas využíváme k přípravě a u mnohých dětí to má přesah i mimo školu, kdy do toho vtahují třeba rodiče a dokážou se pro to velice nadchnout. Nebyla to tedy otázka dvou hodin tělocviku, ale přeneslo se to dál s živým záměrem.

Měl by podle vás učitel tělocviku rozumět eurytmii a tyto dvě roviny vzájemně propojovat?

Jak už jsem za dobu svého působení stihl eurytmii poznat, není to snadný obor a kdo vyloženě toto náročné a specifické studium eurytmie nestudoval, neměl by jí podle mého soudu dělat. V našem ŠVP máme eurytmii v tělocviku zařazenou, kdy máme tělocvik – tělocvik a tělocvik – eurytmie. Eurytmie za mě ale není tolik o pohybu jako o pohybem vyjádření řeči nebo hudbě, a tedy obojí vyjadřuje trochu něco jiného.

Co pro vás znamená pohybová výchova?

Pohybová výchova je vedení dětí k tomu, aby pochopily, že pohyb není jen v hodinách tělocviku, ale že je důležitý v jejich životě.

Jak se snažíte žáky k pohybu motivovat?

Motivuji příkladem a vlastním nadšením, což může znít jako klišé, ale pokud je z předmětu učitel sám okouzlen, funguje to. Dříve jsem tělocvik učil, ale měl jsem toho moc a cítil jsem, že se chci vzdělávat spíš v jiných oborech. Po několika letech jsem se teď se svou třídou k tělocviku vrátil, i na základě toho, že se sám nacházím v životním období, kdy na pohyb víc dbám. To se samozřejmě začalo i prolínat do učení tělocviku, kdy se mi podařilo děti oslovit skrze mé vlastní nadšení. Tedy aspoň část z nich. Často to prožívám s nimi a na chvíli se ze mě opět stává dítě. Prostě jim ukazuji, že mě to taky baví.

Někomu jde nácvik určitých dovedností a pohybů snadno, někdo to neudělá vůbec a tady se snažím žákům opravdu věnovat, aby z hodin neodcházeli demotivovaní a podporuji je v tom, aby se nevzdávali a chtěli to zkusit příští hodinu znovu. Sport může být velmi individualistický, ale podle mě by měl být tělocvik postaven spíše na prožitku společného snažení.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků?

Myslím, že je důležité vnímat, jakou mají žáci chuť a motivaci se do věcí zapojit, jestli si vybírají nebo jestli jsou pro všechno, jak spolupracují v týmu nebo jestli jsou féroví. Dětské výkony například ve skoku dalekém nebo sprintu pro mě nejsou kritéria hodnocení. Skoky jim změřím, aby věděli, jestli se zlepšují nebo ne. Výkony pro mě nejsou důležité, ale chci u nich vidět chuť se zapojit, a především chuť sám sebe překonat.

Kým nebo čím se necháváte během svých příprav na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Hodně se nechávám ovlivňovat dětmi a čím lépe tu třídu znám, tím větší mám výhodu, že to na ně můžu ještě víc napasovat. Složení dětí je ve třídách různé, a tak se jim to snažím co nejvíce šít na míru. Je to takový náš waldorfský ideál, kterému se jako každému ideálu snažíme především přibližovat. Samozřejmě jsou tu také zkušenosti kolegové, za kterými vždy rád zajdu, ať jde o jakýkoli předmět. Velmi důležité je pro mě vidět se také s jinými lidmi z jiných škol třeba skrz semináře.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Kolegiální spolupráce u nás funguje velmi dobře. Nikdo si nesedí na svých materiálech, vzájemně si radí, informují se o žácích a pokud je čas, vzájemně se navštěvují a hospitují si v hodinách. V rámci rozhodování mi tento dobrý pocit z prostředí na začátku mé cesty velmi ulehčil práci. Díky seminářům jsem ale začal rychle poznávat i jiné lidi z waldorfského prostředí, nejen ty z našeho školního kolegia.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru nejen v rámci waldorfské pedagogiky?

Často a rád se účastním waldorfských seminářů a letních škol, kde si vyberu oblast, ve které mám pocit, že se potřebuji nebo chci rozvíjet. Konkrétně pro tělocvik si rád volím

workshopy, které se zaměřují na nejrůznější sportovní hry a tím si rozšiřují svou paletu pro výběr. V dnešní době je ale velikou výhodou, že občas stačí koukat do obrazovky a při tom člověk načerpá spoustu inspirace. Na youtube se toho dá najít veliké množství.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Dřív jsem myslel, že musí existovat ideál učitele, ale s odstupem let vidím, že pojem ideální učitel neexistuje a není žádoucí. Ve slově ideál totiž vnímám určitý konec růstu a za mě z pohledu waldorfského učitele vidím nutnost a potřebu se neustále vyvíjet a nezastavovat se. Snažit se být ideální pro mě znamená dosáhnout jisté mety, která by mě zastavila ve vývoji. Pro mě je důležité hledat sílu se neustále posouvat, učit se a zlepšovat se.

Mě samotného nejvíce inspirují učitelé, kteří se neustále vzdělávají, snaží se antroposofii co nejlépe porozumět a umí jí do praxe začlenit. Dále mám chuť se učit od těch, kteří nepředávají jen obsah, ale dávají do toho kus sebe.

Upřímně řečeno, během vysoké školy mě nikdy nelákalo jít učit. Při vzpomínce na svá školní léta ještě se zážitky z praxe mě školní prostředí spíš odpuzovalo. Přišel jsem ale do waldorfské školy a ten rychlý zvrát nedokážu popsat. Jednak kvůli chování a komunikaci dětí, tak na základě pocitů z kolegů a prostředí, které měli vytvořené. Je to hodně o vztahu učitel dítě, což nemusí být ale samozřejmě jen záležitost waldorfské pedagogiky.

Rozhovor s respondentem G

Co pro vás znamená antroposofie a jak antroposofické myšlenky využíváte ve své praxi?

Rudolfa Steinera pokládám za jednoho z nejdůležitějších duchovních učitelů svého života a v tomto duchu přistupuji i k jeho myšlenkovému odkazu – antroposofii. Ta mi poskytla a stále poskytuje nové odpovědi na starší i postupně vyvstávající nové otázky o všem kolem mě i mně samém. Nechápu ji proto jako nějakou teoretickou příručku o pedagogice nebo léčení. Postupně se pro mě stala živým sdělením, jímž duchovní Mistr vysvětluje skutečnosti a zákonitosti našeho vesmíru.

Jak se cítíte být seznámen s filozofií Rudolfa Steinera?

Studiu přednášek Rudolfa Steinera i textů jeho následovníků se s různou intenzitou věnuji přibližně sedm let. S mnohým, co mě zajímá, jsem se asi už seznámil. Neporovnatelně mnohem víc mi ale zůstává nejasné nebo utajené.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel tělesné výchovy na waldorfské škole?

Konkrétní podoba výukových cílů a také celkové pojetí cílů výuky jako takových se u mě mění a vyvíjí. Postupně dospívám k názoru, že to podstatné se neodehrává prostřednictvím výuky ve smyslu určité koncepce. Za mnohem důležitější pokládám osobní setkání a související vztah dvou lidských bytostí – učitele a studenta. To hlavní, co si student z takového setkání odnáší, podle mě nebývají samotné informace, ale spíš celkový obraz setkání s druhým člověkem. Abych uvedl příklad, mimoděk pronesená odpověď na nějakou nepřímou otázku či neadresná poznámka v šatně může studenta ovlivnit víc než pseudodokonale vypracované schéma hodiny.

Jak vás ve formování vašich cílů inspirovala waldorfská pedagogika?

Více než pedagogika mě zajímá lidská bytost jako taková, a především vztah těla a duše. Pedagogikou se proto nezabývám tolik jako jinými oblastmi antroposofie, které konkrétněji odpovídají na moje otázky. Pedagogiku chápu spíš jako zdroj informací ke studiu člověka. Můj současný pohled na svět včetně působení na waldorfské škole je zásadně ovlivněn především antroposofickou antropologií, v jejích termínech nejčastěji uvažuji, samotnou pedagogikou pak méně.

Jaké formy a metody využíváte při svých hodinách tělesné výchovy?

Nerad uvažuji o metodách nebo formách, protože mám pocit, že jejich aplikace vyžaduje pozornost, která pak schází v tom nejpodstatnějším z pedagogického procesu – přímém setkání s druhým člověkem. Přípravy navíc mohou mít mnoho podob. První rok jsem si konkrétní plánované aktivity psal na papír a pak se pokoušel tomuto plánu dostat. Nic mě od studentů nemohlo odstříhávat více než snaha dodržet předem daný teoretický harmonogram.

Velmi rád chodím po horách, kde se bez ohledu na počasí nebo další podmínky či vlastní nepohodlí cítím přímý kontakt s duchovním světem. Někdo by řekl, že je v takovou chvíli "napojený". Tento stav mě činí skutečně šťastným. Často si kladu otázku, jak to udělat, abych do každého okamžiku svého života, tedy i do výuky, přicházel v obdobném rozpoložení. Jakým bych pak musel být učitelem! Vše, co vede k tomuto stavu mého

nitra, pokládám za přípravu. Někdo se tedy zaměří na podrobné studium metodiky, já ráno medituji a modlím se, aby mé nižší sklony nestály v cestě mému poslání. Studiu se samozřejmě věnuji také, snad i vcelku poctivě. Není to však intelekt, který dělá hodiny povedenými a nečiní to ani emoce.

Jak myslíte při své přípravě na plánování a strukturu hodiny?

Rád uvažuji nad celkovým působením tělesných cvičení či dalších aktivit na člověka. Často zkouším různé praktiky tohoto typu na vlastní kůži. V obdobích či okamžicích, které mi přijdou adekvátní, se tyto prožitky pokouším zprostředkovat studentům. Zpětně pak zvažuji jejich reakce. Zjednodušeně řečeno se pokouším odhadnout, co, kdy, kdo a jak zrovna ve svém životě může potřebovat. Za důležitější než plánování aktivit a struktur hodiny pokládám kultivaci nitra učitele. Naše interakce se světem je častěji, než si běžně uvědomujeme, ovlivněna nejrůznějšími rodinnými, zvykovými, geografickými a nesčíslnými dalšími vlivy a konstelacemi, které nás po svém způsobu vlastně zatemňují. Nejen jako učitelé pak v mnohých situacích podle nich nevědomky reagujeme. Za ideální pokládám stav, kdy nejrůznějšími hlasům, které ze studentů občas promlouvají, z učitele co nejčastěji odpovídá ten nejvyšší, čistý, božský hlas. Když z člověka promlouvá jeho vyšší Já, jeho slova přirozeně léčí. Spíš než dokonalé přípravě se mi osvědčilo věnovat pozornost vnímání aktuálního rozpoložení ve třídě i v jednotlivcích. Myslím, že nejde o to si doma všechno dobře připravit, ale během hodiny nebo i dlouhodobě se s třídou skutečně propojit. Považuji za dobré si uvědomit nepoměr mezi dvěma hodinami tělocviku týdně a čtyřiceti i více hodinami, které studenti stráví hraním počítačových her. Dokud se nic nezmění, máme pouze velmi omezenou možnost jim hlouběji prospět. Mnohem více jim můžeme dát upřímným setkáním a sdílením toho nejkrásnějšího, co v sobě dokážeme najít. Když se zamyslím nad tím, kolik zřejmých i mě naprosto utajených vlivů (okolních i vnitřních) do interakce mezi studentem a učitelem vstupuje, nezbyvá mi než připustit, že "připravený" si připadám, když cítím kontakt Tím, co mě přesahuje, když jsem otevřený oné vyšší inspiraci, jejíž impulsům se stejně nikdy žádná metodika ani nic podobného nemůže ani zdaleka rovnat.

Z jakých aktivit a v jaké posloupnosti své hodiny utváříte?

Z aktivit, které mi přijdou adekvátní pro danou třídu v daném období, hodně vycházím z toho, čím se sám nechávám nadchnout ve svém volném čase. Při plánování posloupnosti si občas беру na pomoc základní neurologické principy. Mnohem lepší se mi ale zdá dobře vnímat celkové naladění hodiny a dlouhodobě se studenty navázat se takovou úroveň komunikace, aby se skutečně upřímně zamýšleli nad tím, co se jim pro ně samotné zdá v danou chvíli důležité.

Jaký názor zastáváte k využití epochy při výuce tělesné výchovy?

Zprvu se mi zdála epocha tělocviku nesmyslná. Dnešní dospívající mají pohybu chronický nedostatek. Spíš než tělocvik z výuky odebrat mi přijde smysluplné zařadit pohybovou výchovu do každého dne. Postupně mi ale došlo, že tomuto hygienickému požadavku stejně není možno dvěma hodinami týdně vyhovět. Zvláště u dívek, kde je pravidelná absence výrazně vyšší. Za nejlepší proto pokládám pohybové týdny mimo školu nejlépe v přírodě, při nichž studenti mohou do prožitku tělesného pohybu hlouběji proniknout. Za zvážení stojí kombinace podobných projektů s epochovou výukou ostatních předmětů. Mezi výhody by jistě patřila možnost vyšší koncentrace studentů na

pohybové aktivity, čehož je u klasického tělocviku stále obtížnější dosáhnout. Dále praktické představení určitých zásad zdravé péče o postupně unavované tělo, což bude jedno z velkých témat budoucnosti. S tím souvisejí také témata hygieny, tělesných cyklů, stravy, spánku, bolestí zad atd., jejichž edukací bychom studentům mohli předat něco skutečně zásadního pro jejich život. Další výhodou je možnost prohloubit motorické dovednosti díky využití vhodné posloupnosti ... Vztah k vlastnímu tělu je nevyřčená, ale o to zásadnější otázka naší společnosti a tento typ výuky by mohl všem zúčastněným pomoci se v této problematice začít orientovat. Nevýhody by asi byly podobné jako obecné nevýhody epochové výuky.

Měl by podle vás učitel tělocviku rozumět eurytmii a tyto dvě roviny vzájemně propojovat? Docela často mívám pocit, že plně nerozumím ani mnohem běžnějším záležitostem, než je výuka tělocviku, natož eurytmie, kterou se nezabývám. Tělocvik a eurytmie nejsou totéž. Rudolf Steiner jednou řekl, že po hodině tělocviku by se měl student těšit na eurytmii a obráceně. Někdy se po tělocviku studentů ptám, jestli to tak u nich je, ale z odpovědí většinou vyplývá, že někde děláme chybu. Domnívám se, že postoj považující eurytmii za absolutní nesmysl, by byl waldorfskému učiteli na překážku, protože by znamenal zásadní nepochopení něčeho klíčového pro celé učení Rudolfa Steinera. Za určitých okolností však může i z tohoto postoje vzniknout obohacení pro celé společenství.

Co pro vás znamená pohybová výchova?

Odpověď na tuto otázku se u mě mění. Zpočátku jsem vycházel ze svého vzdělání a dával si za úkol studenty přes dobře zvnitřněný pohyb celkově rozhýbat. Takže jsem směřoval více do kvality pohybu. Nyní mi přijde podstatnější vztah studentů k vlastnímu tělu, což je velmi hluboké téma, k jehož pedagogice si stále hledám cestu.

Jak se snažíte žáky k pohybu motivovat?

Snažím jim ukázat základy různých typů aktivit, ilustrovat svůj vlastní postoj k překonávání překážek při jejich nácviu, zvědomit jim pocity, které mohou prožívat, podtrhnout zajímavé momenty našich společných chvil atp. Zbytek se učím nechávat na nich. Podle mě je mohu nejlépe (de)motivovat (ne)radostí, kterou sám prožívám při společných činnostech.

Jsou některé prvky z učení Rudolfa Steinera, které při svých přípravách na hodiny vědomě nezařazujete?

Mnoho konkrétního o výuce tělesné výchovy na středním stupni toho Rudolf Steiner neřekl, proto nám nezbývá, než hledat a zkoušet.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků?

Nejprve si studenta vybavím ve své mysli, soustředím se na celkový dojem z jeho pohybu i dílčí momenty, jimiž mě zaujal. Dále uvažuji o vývoji jeho projevu při aktivitách i mimo ně. Takto si tvořím obraz, který se mu pokouším pro něj pochopitelnými slovy vysvětlit a popsat. Hodnocení často zakončuji více osobním sdělením, nejčastěji týkajícím se překážek, které před studentem rozpoznávám.

Kým nebo čím se necháváte během svých příprav na vyučování nejvíce ovlivňovat?

Ponejvíc studenty samotnými, a to někdy i proti svojí vůli. Velmi mě inspirují přátelé z kolegia, kteří mě vždy vyslechnou a nabídnou srovnání zkušeností. Nejzásadnější inspiraci mi poskytují sny ve spánku, v nichž se mi zobrazují různé varianty konkrétních situací mezi mnou a studenty. Díky nim se učím chápat odlišné následky svých možných reakcí a v hodině se k nim potom snažím být bdělejší.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Minimální.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru nejen v rámci waldorfské pedagogiky?

Věnuji pozornost impulsům z duchovního světa, které v různých i veskrze všedních podobách vstupují do mého života a prožívání. Věnuji pozornost svým snům, z nichž čerpám mnohá poučení a cenné vhledy. Rád čtu slova duchovních Mistrů a obecně knihy týkající se lidské bytosti a jejímu poměru k okolnímu světu. Snažím se zůstat pozorný k vnitřnímu hlasu, ke slovům přátel a celkově lidí nebo situacím, skrze které se cítím inspirován.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

Takovým ideálem by klidně mohl být Rudolf Steiner nebo i další duchovní učitelé lidstva. Jejich jiskry spatřuji v přátelích z kolegia, v některých studentech i dalších lidech. Nicméně věřím, že ideálního učitele nebo možná lépe božského Člověka má každý sám v sobě. Mým ideálem je zasvětit svůj život službě Bohu, vložit všechny své síly a vlastnosti do tvorby onoho Nebe zde na Zemi bez ohledu na konkrétní podmínky.

Rozhovor s respondentem H

Co pro vás znamená antroposofie a jak antroposofické myšlenky využíváte ve své praxi?

Stále se především považuji za učitele tělesné výchovy a sportu na waldorfské škole nežli za waldorfského učitele tělesné výchovy. Principy waldorfské pedagogiky se z velké části shodují s mým vlastním myšlenkovým uchopováním cílů, obsahů i forem vzdělávání dětí, mladistvých i dospělých skrze pohybovou výchovu. S waldorfskou pedagogikou jsem seznámen mnohem důkladněji nežli se samotnou antroposofií, a to především z důvodu větší srozumitelnosti, konkrétnosti a praktické využitelnosti. Antroposofii a dílo Rudolfa Steinera vnímám jako obrovskou pokladnici myšlenkových konceptů, vzhledů a náhledů na různé oblasti lidského života a lidského poznání. Hlavní antroposofickou či spíše již starořeckou ideou je pro mě idea všestranně rozvinutého jedince po tělesné, duševní i duchovní stránce, k čemuž slouží i pohybové aktivity, cvičení a hry, které jsou vybírány a přizpůsobovány tělesným a duševním vývojem fází dítěte a člověka.

Jak se cítíte být seznámen s filozofií Rudolfa Steinera?

Obecně s jeho celým dílem velmi povrchně. Pro pedagogické potřeby mě především zajímá jeho pohled na vývoj dítěte, jsem seznámen s ideou trojčlennosti člověka, čtyřmi tělesnými články, aktivně studuji teorii 12 smyslů a dále díla, která se týkají pohybové výchovy jako nástroje k rozvoji lidského vědomí a poznání.

Jaké výukové cíle si kladete jako učitel tělesné výchovy na waldorfské škole?

Výukových cílů je mnoho dle úhlu pohledu na smysl a dílčí cíle tělesné výchovy. Vyrovnávat a uvolňovat tělesné i duševní dysbalance způsobované výukou jiných předmětů, sedavým způsobem výuky v jiných předmětech, mentální náročnost a napětí kompenzovat tělesným pohybem, jeho rytmem a emocionálním uvolněním (např. skrze pohybové a sportovní hry). Rozvíjení obecné tělesné zdatnosti a pohybových schopností jako je rychlost, síla, vytrvalost, pohyblivost, schopnost pohybové orientace v prostoru. Učení se novým pohybovým dovednostem, rozvíjení a zdokonalování již naučeným – běh, skoky, chytání, házení, šplhání, gymnastické dovednosti atd. dle nároků jednotlivých tělesných cvičení či her. Učení se a rozvíjení sociálních dovedností – spolupráce, komunikace, samostatnost, empatie k druhým. Učení se a rozvíjení morálně-volných dovedností respektování pokynů učitele, dodržování pravidel, smysl pro fair-play, schopnost sebezpřekonání. Cíl sebe-poznání – skrze pohybové aktivity a cvičení růst ve vědomí vlastního Já, zdravého sebepojetí, sebevnímání a sebedůvěry, rozvíjet schopnost širšího vnímání dějů kolem nás i v nás (tělesné, psychické), vnímání příčin a důsledků. Orientace v prostoru kolem sebe i v sobě samém.

Jak vás ve formování vašich cílů inspirovala waldorfská pedagogika?

Vycházím především z myšlenky všestranně rozvinutého člověka po stránce tělesné, duševní a duchovní a vedoucí k postupnému rozvoji vědomí vlastního Já, zdravého sebepojetí a sebevnímání. Cílem pohybové výchovy je pro mě především proces vedoucí k sebe-poznávání, který se děje skrze pohybové aktivity.

Jaké formy a metody jsou nevyhnutelnou součástí vaší přípravy?

Vycházím z celoročního tematického plánu výuky TV, tzn. čemu se věnujeme v různém období roku. Dle toho pak chystám konkrétní přípravy na vyučovací hodiny, řadu metodických kroků mám již z minulosti vyzkoušených, tzn. různá průpravná cvičení vedoucí k osvojování dílčích pohybových dovedností, rozvíjení pohybových schopností atd. Na vyučovací hodinu si obvykle dělám přípravu formou bodových poznámek. Zároveň hledám i další, nové obsahy i způsoby, jak výuku dále rozvíjet a inovovat. Především formou vlastního sebevzdělávání – návštěvou nějakých workshopů, sledováním výukových videí a studiem různých teoretických východisek. Rovněž se snažím o to, aby každá vyučovací lekce obsahovala prvky samostatnosti a spolupráce a zamýšlením se nad tím, jaký je smysl daného obsahu, jaké pohybové či sociální dovednosti oslovuje a rozvíjí.

Jak myslíte při své přípravě na plánování a strukturu hodiny?

Hodina začíná obvykle nějakou startovací zahřívací částí – fyzickou i mentální, kdy je cílem zpřítomnění a naladění pozornosti ke svému tělu i prostoru a ke hlavní výukové části. Cílem hlavní výukové části je učení se novým nebo zdokonalování již naučených pohybových schopností a dovedností. Často je také obsahem hlavní části nějaká nová herní pohybová aktivita, rozšiřování pohybového rejstříku o nové pohybové hry a aktivity. Závěrečná část hodiny by měla ideálně obsahovat krátkou relaxační část formou kompenzace nejvíce zatěžovaných svalových skupin např. protažením a uvolněním těchto skupin svalů a také krátké závěrečné shrnutí a reflexi hodiny ze strany vyučujícího i studentů.

Z jakých aktivit a v jaké posloupnosti své hodiny utváříte?

Startovací zahřívací aktivity – běh, dynamický strečink, společné rytmické aktivity. Hlavní část-průpravná cvičení dílčích pohybových dovedností, herní aktivity. Závěrečná část – sval. uvolnění-strečink, společné sdílení v kruhu, rozloučení.

Jaký názor zastáváte k využití epochy při své výuce?

Tato myšlenka mi přijde velmi aktuální, a to především vzhledem k organizaci výuky tělesné výchovy na středním stupni, kdy má obvykle každá třída dvouhodinovou tělesnou výchovu jednou za 14 dní. V tomto případě bych raději uvítal epochové vyučování tělesné výchovy, kdy po nějaký čas, např. 2-3 týdny probíhá každodenní praktická i teoretická výuka a je možné se uceleně a intenzivně věnovat nějakému tematickému obsahu. Učení se novým pohybovým dovednostem tak může být mnohem efektivnější.

Přestože je realizace epochového vyučování typická pro základní předměty, mezi které tělocvik ani cizí jazyk nepatří, umíte si epochovou výuku tělesné výchovy představit? Pokud ano, přál byste si epochu z tělocviku realizovat? V čem vidíte výhody a nevýhody?

Na středním stupni nevýhody moc nevidím, výhodou je především intenzivnější každodenní možnost praktického výcviku, účinnější učení se novým pohybovým dovednostem a jejich rozvíjení do větší hloubky a tím získání ucelenější pohybové zkušenosti a návyku.

Měl by podle vás učitel tělocviku rozumět eurytmii a tyto dvě roviny vzájemně propojovat?

Rozumět eurytmii a mít s ní praktickou zkušenost není určitě na škodu, nemyslím si však, že je to nezbytně nutné, aby byla výuka tělesné výchovy efektivní a prospěšná. Zařazování např. nějakých rytmických aktivit vycházející z eurytmie může být efektivní na začátku hodiny, kdy se díky těmto aktivitám můžou studenti dobře dostat svou pozorností ke svému tělu, celé skupině či zpřítomnit v prostoru, ve kterém se nacházejí. Tělesná výchova by měla stále nejvíce oslovovat fyzickou část člověka, utvářet pozitivní vztah k fyzickému tělu, objevovat a osvojovat si nové pohybové dovednosti a vzorce. Eurytmii chápu spíše jako pohybové umění, které oslovuje především éterné – životní části těla.

Co pro vás znamená pohybová výchova a jak se snažíte žáky k pohybu motivovat?

Pohybová výchova pro mě znamená především osvojování si a objevování určitých životních principů a způsobu života. Život je proces neustálých změn, tedy neustálého pohybu v čase a prostoru. Věřím, že čím vědoměji člověk ovládá své tělo a má k němu navázaný pozitivní vztah, dokáže vnímat a naplňovat jeho potřeby, tím vědoměji dokáže vnímat a ovlivňovat své duševní stavy, rozumět svým myšlenkovým pochodům, stereotypům a vzorcům a také je dokáže lépe a vědoměji měnit a utvářet. Jinými slovy pohybová výchova, pohybové aktivity a cvičení proměňují lidské vědomí. Je to nástroj, skrze který se můžeme učit poznávat a rozumět sami sobě a okolnímu světu. Prostorovému světu v nás samotných i kolem nás v jeho souvislostech, příčinách i důsledcích.

Studenty se snažím motivovat především skrze svůj vlastní přístup, příklad a zkušenost a tím, kým jsem. Snažím se být autentický, nedělat ze sebe chytráka, umět přiznat chybu a omyl a také se umět omluvit, i to je někdy třeba.

Jsou nějaké prvky z učení Rudolfa Steinera, které při svých přípravách na hodiny vědomě nezařazujete?

Nevědomě nezařazuji jistě spoustu prvků z jeho učení. Nejsem si vědom, že bych nějaké nezařazoval vědomě.

Jak přemýšlíte o hodnocení žáků?

Hodnocení neboli zpětnou vazbou v pohybové výchově rozumím především tak, že se odehrává především v každý moment učebního procesu. Ve spoustě momentů vyučovacího procesu je zcela očividné, zda a v jaké míře kdo ovládá nějakou pohybovou dovednost. Studenti tak mohou ihned zažít zpětnou vazbu při průběhu nějakých pohybových aktivit, a to nejen z mé strany, ale především sami k sobě. Vidí, zda se jim něco povedlo, zda dali či nedali basketbalový koš, přeskočili úspěšně latku, promeškali vhodnou příležitost k nahrávce, překonali vlastní strach a přešli lavičku ve vysoké výšce apod. To je velký benefit pohybové výchovy, okamžitá zpětná vazba.

Ve formálním hodnocení v průběhu roku je pak pro mě nejdůležitější vlastní přístup studentů k nabízeným pohybovým aktivitám, jejich aktivní snaha podílet se na vlastním zdokonalování a učení se nějaké pohybové dovednosti. Dále pak schopnost respektovat pravidla daných aktivit, jednotlivých sportů a her, respektování a tolerance k individuálním pohybovým odlišnostem svých spolužáků. Dále také schopnost

respektovat pokyny vyučujícího a schopnost nevyrušovat při výkladu a uvádění pohybových aktivit a jejich pravidel.

Kým nebo čím se necháváte během svých příprav na vyučování nejvíce ovlivňovat?

V posledních letech je to asi nejvíce získanou zkušeností z předchozích let, kdy u řady aktivit již vím, jak a kdy mohou optimálně fungovat či v čem naopak účinné být nemusí. Stále těžím rovněž ze 4letého výcviku v Bothmerově gymnastice a jejímu myšlenkovému přístupu a filozofii k pohybové výchově dětí a mládeže. Neustále se snažím rozšiřovat svůj vlastní rejstřík pohybových aktivit a her pomocí výukových videí, návštěvou různých workshopů, sdílením s kolegy a někdy také za pomoci samotných dětí, kteří umí být inspirací pro novou či nějakou modifikovanou pohybovou aktivitu. Samotná práce učitele tělesné výchovy mě nutí neustále udržovat sám sebe v tělesné a mentální zdatnosti.

Jakou roli hraje při vašich přípravách kontakt s ostatními učiteli vašeho oboru?

Poslední 2-3 roky těch kontaktů bylo méně, vzhledem ke covidové situaci a také skutečnosti, že na jedné škole učím TV sám a na druhé pouze s jednou kolegyní. Výměna vzájemných zkušeností, vzájemné inspirace a podněcování k hledání efektivních způsobů vlastního vyučování má však zcela nezastupitelné místo.

Jakým způsobem se dál vzděláváte ve svém oboru nejen v rámci waldorfské pedagogiky?

Mnohé již zaznělo v předchozích odpovědích. Účastním se na tematických seminářích, kde se dále mohou rozvíjet či naopak učit něco, co tolik neovládám, např. v poslední době to byla metodika cirkusových disciplín. Rád bych se více zaměřil na úpolové aktivity, základy různých bojových sportů a také využití relaxačních metod ve výuce TV. Sleduji nejrůznější výuková videa, kde hledám a nacházím především nápady pro další pohybové aktivity a hry. Rovněž pokračuji ve studiu Bothmerovy gymnastiky a ve velké míře se také vzdělávám skrze vlastní vedení občasných pohybových seminářů pro dospělé zaměřené na pohybové hry a Bothmerovu gymnastiku.

Máte ideál učitele, kterému se snažíte přiblížit?

V konkrétních fyzických podobách to byli různí učitelé tělesné výchovy a sportovní trenéři, kteří utvářeli můj vlastní pozitivní vztah k pohybovým aktivitám a obecně k filozofii sportu a pohybu. V mládí byl pro mě tím ideálem můj otec, který byl však zaměřen především na výkonnostní složku pohybu. Vnitřně jsem hledal ideál učitele tělesné výchovy, který ovládá dobře nejen své vlastní tělo a dokáže dobře zprostředkovat a vést vyučování tělesné výchovy, ale především člověka, který se dívá na pohybovou výchovu jako na proces výchovy vedoucí k všestranně rozvinutému člověku nejen po stránce fyzické, ale především po stránce sociální, tedy lidské. Takový učitel se pro mě zhmotnil v podobě hlavního lektora hnutí Bothmer movement, dlouholetého učitele tělesné výchovy na waldorfské škole v Anglii, Martina Bakera. V tom nejhlubším smyslu je tím ideálem člověk, který sám aktivně hledá odpovědi na věčné otázky smyslu života a jeho principů a pohybové aktivity jsou pro něho nástrojem k tomuto hledání i k nalézání odpovědí. Sám skrze pohybové aktivity roste ve svém vlastním vědomí k celistvosti a jednotě lidského bytí.

